



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PROFEI**

ANIELI BARBOSA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ESTUDO DO MÉTODO
INTRAAC BRASIL**

**SINOP/MT
2024**

ANIELI BARBOSA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ESTUDO DO MÉTODO
INTRAACCT BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dra. Nilce Maria da Silva.

**SINOP/MT
2024**

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT
Catalogação de Publicação
na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

Barbosa, Anieli.

Alfabetização e letramento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: estudo do método IntraAct Brasil / Anieli Barbosa. - Sinop, 2024.
137 f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação Inclusiva/SNP-PROFEI - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Sinop.

Orientadora: Dra. Nilce Maria da Silva.

1. Leitura. 2. Aquisição da Escrita. 3. Método IntraAct. 4. Autismo. 5. Inclusão. I. Silva, Nilce Maria da, Dra. II. Título.

UNEMAT / MT-SCB

CDU 376:159.922.76

TERMO DE APROVAÇÃO

ANIELI BARBOSA

**“ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: ESTUDO DO MÉTODO
INTRAAC BRASIL”**

**Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional da
Universidade do Estado do Mato Grosso, pela seguinte banca examinadora:**

Membros da Banca:

Profa. Dra. Nilce Maria da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Orientadora/Presidente

Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo
União das Faculdades Católicas de Mato Grosso – UNIFACC
Avaliadora Externa

Profa. Dra. Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista Nascimento – UNEMAT
Avaliadora Interna

Profa. Dra. Chiara Maria Seidel Luciano Dias – UNEMAT
Avaliadora Interna

Sinop, 26 de setembro de 2024

Dedico a todos que contribuíram e vêm contribuindo de alguma forma para a realização desse sonho, em especial aos meus pais — que mesmo não tendo acesso à educação, sempre me incentivaram a estudar — e ao meu marido Wilian, com quem, incrivelmente, compartilhei choros e alegrias.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por Sua infinita graça, amor e misericórdia que vem me acompanhando durante toda a minha jornada. Agradeço por Sua força e luz que me guiam nos momentos mais difíceis e por me conceder a capacidade de realizar esse trabalho.

Ao meu amado marido, Wilian, por seu apoio incondicional, amor e paciência durante toda a minha trajetória. Agradeço por acreditar em mim, por me incentivar nos momentos de desânimo e por ser a base sólida que me sustenta em todos os aspectos da minha vida. Sua presença constante tem sido fundamental.

À minha querida família, meus pais, Helena e Ailton, e minha irmã, Aline, por seu amor, carinho e palavras de incentivo ao longo de toda a minha vida. Agradeço por serem a minha base fundamental, por me ensinarem valores importantes e por sempre acreditarem no meu potencial.

À minha orientadora, Professora Doutora Nilce Maria da Silva, por sua valiosa orientação, sabedoria e dedicação durante todo o processo de desenvolvimento desta dissertação. Agradeço aos membros da banca examinadora Professora Doutora Ana Maria Di Renzo, Professora Doutora Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista Nascimento e Professora Doutora Chiara Maria Seidel Luciano Dias, por terem dedicado seu tempo e conhecimento à avaliação deste trabalho. Suas valiosas sugestões foram fundamentais para a melhoria deste estudo e para meu crescimento como pesquisadora.

Aos meus colegas do Mestrado em Educação Inclusiva, agradeço por suas ideias, sugestões e pelo ambiente de aprendizado e colaboração que me proporcionaram. Agradeço especialmente a Estevão e Vânia pelo apoio durante os momentos de estudo e pesquisa.

Aos meus amigos, agradeço pela amizade, apoio e palavras de incentivo durante toda a minha vida. Agradeço por me proporcionarem momentos de alegria e descontração, que foram essenciais para o meu equilíbrio durante o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço especialmente ao amigo Rafael, pelo incentivo quanto ao ingresso no Mestrado, à amiga Márcia pelas orações e à amiga Angelita por suas contribuições.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) que desempenha um papel crucial na formação de pesquisadores e

no desenvolvimento da ciência no país. Agradeço também à Universidade Universidade do Estado de Mato Grosso e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva pela oportunidade de realizar este trabalho.

Ao participante da pesquisa-ação e aos seus pais, a Escola Municipal Professor Benjamin Padoa e a Secretaria Municipal de Educação de Alta Floresta, meu muito obrigada pelo aceite em contribuir com o avanço da Ciência.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação e para a realização deste trabalho. Agradeço a cada um por sua presença em minha vida e por me tornarem a pessoa que sou hoje.

Um professor que participa da caminhada do saber com os alunos consegue entender melhor as dificuldades e possibilidades de cada um.

(Maria Teresa Eglér Mantoan)

RESUMO

BARBOSA, Anieli. **Alfabetização e letramento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: Estudo do Método IntraAct Brasil**. xxf. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva. 2024.

Este estudo versa sobre a alfabetização e letramento de estudantes diagnosticados com transtorno do espectro autista (TEA) na sala regular a partir do método IntraAct, instituído como política pública municipal de alfabetização, em Alta Floresta/MT. Tem como principal objetivo investigar as contribuições do método IntraAct na alfabetização e letramento de estudantes com diagnóstico de TEA cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. Esta dissertação caracteriza-se como um estudo qualitativo, no qual o caminho metodológico percorrido foi a pesquisa-ação. A coleta de dados se deu mediante avaliação diagnóstica, plano de ação, avaliação formativa/somativa e análise de documentos. A pesquisa-ação foi realizada na Escola Municipal Professor Benjamin Padoa no município de Alta Floresta, Mato Grosso, com um estudante, bem como foram feitas análises de documentos de seis estudantes matriculados nas turmas de primeiro ano da referida escola. O embasamento teórico concentra-se nos estudos de Cagliari (2007), Cagliari (2006) Lemle (2009, Soares (2014), Soares (2020) e Kleiman (2012), Marques, Barbosa, Gomes (2018), Mantoan, Prieto e Arantes (2006), Teixeira, (2016), Volkmar, Wiesner, (2019), Oliveira, Trentine, (2023), Flick (2009), Creswell (2007) Gil (2008), Prodanov, Freitas (2013) e Thiollent (1986). Por meio da análise dos dados, constatou-se que o estudante que participou da pesquisa-ação atingiu nível satisfatório de alfabetização e letramento ao ser submetido ao método IntraAct. O produto pedagógico resultante do estudo constitui-se em jogos pedagógicos e sua aplicação demonstrou sua usabilidade tornando lúdica a aprendizagem do estudante com TEA participante da pesquisa-ação.

Palavras-chave: leitura, aquisição da escrita, método IntraAct, autismo, inclusão.

ABSTRACT

BARBOSA, Anieli. **Literacy and literacy of students with Autism Spectrum Disorder: Study of the IntraAct Brasil Method.** xxf. Dissertation (Master's) – State University of Mato Grosso. Postgraduate Program in Inclusive Education. 2024.

This study is about the literacy and literacy of students diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) in the regular classroom using the IntraAct method, established as a municipal public literacy policy, in Alta Floresta/MT. Its main objective is to investigate the contributions of the IntraAct method to the literacy of students diagnosed with ASD attending the 1st year of Elementary School. This dissertation is characterized as a qualitative study, in which the methodological path followed was action research. Data collection took place through diagnostic assessment, action plan, formative/summative assessment and document analysis. The action research was carried out at Municipal School Teacher Benjamin Padoa in the municipality of Alta Floresta, Mato Grosso, with a student, as well as analyzes of documents from six students enrolled in the first year classes of that school. The theoretical basis focuses on studies by Cagliari (2007), Cagliari (2006) Lemle (2009, Soares (2014), Soares (2020) and Kleiman (2012), Marques, Barbosa, Gomes (2018), Mantoan, Prieto and Arantes (2006), Teixeira, (2016), Volkmar, Wiesner, (2019), Oliveira, Trentine, (2023), Flick (2009), Creswell (2007) Gil (2008), Prodanov, Freitas (2013) and Thiollent (1986). Through data analysis, it was found that the student who participated in the action research reached a satisfactory level of literacy when subjected to the IntraAct method. The pedagogical product resulting from the study consists of pedagogical games and their application. demonstrated its usability, making learning fun for students with ASD participating in action research.

Keywords: reading, acquisition of writing, IntraAct method, autism, inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Camadas na aprendizagem da língua escrita	22
Figura 2 - A avaliação diagnóstica de escrita	57
Figura 3 - Cavaletes utilizados para apresentação das letras	59
Figura 4 - Livro do aluno utilizado para praticar os exercícios	60
Figura 5 - Padrão utilizado durante a leitura.....	60
Figura 6 - Como o padrão era utilizado durante os exercícios de leitura	61
Figura 7 - Atividade ditado colorido	63
Figura 8 - Atividade avaliativa 4º bloco	67
Figura 9 - Atividade 5º bloco	71
Figura 10 - Produção de frases	72
Figura 11 - Atividade avaliativa 5º bloco.....	73
Figura 12 - Desenhos criados pelo estudante	75
Figura 13 - Bilhete que Emanuel escreveu para a mãe	75
Figura 14 - Verso do bilhete que Emanuel escreveu para a mãe	76
Figura 15 - Produção de frases	77
Figura 16 - Caixas contendo o produto pedagógico	82
Figura 17 - Jogo da memória – som inicial sendo trabalhado em sala de aula.....	84
Figura 18 - Jogo da memória – sílaba inicial sendo trabalhado em sala de aula	86
Figura 19 - Jogo da memória – sílaba inicial sendo trabalhado em sala de aula	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da primeira avaliação de leitura IntraAct Brasil	45
Quadro 2 - Nota avaliação da escrita Método IntraAct Brasil	46
Quadro 3 - Resultado das avaliações de fluência IntraAct Brasil	46
Quadro 4 - Resultado avaliação final IntraAct Brasil	47
Quadro 5 - PEI e outros documentos dos estudantes	50
Quadro 6 - Dados coletados dos cadernos dos estudantes	50
Quadro 7 - Cronograma de execução das atividades do bloco 4	63
Quadro 8 - Cronograma de execução das atividades do bloco 5	69
Quadro 9 - Cronograma de execução das atividades do bloco 6	74
Quadro 10 - Critérios de observação dos jogos	81
Quadro 11 - Jogo da memória – som inicial	83
Quadro 12 - Jogo da memória sílaba inicial	85
Quadro 13 - Jogo procurando figuras que rimam	86
Quadro 14 - Jogo selecione os pares que rimam	88
Quadro 15 - Faces do jogo “Selecione os que rimam”	89
Quadro 16 - Jogo qual começa com som diferente?	90
Quadro 17 - Faces do jogo “Qual começa com som diferente?”	91
Quadro 18 - Procurando figuras que rimam – versão “Leilão de jardim”	92
Quadro 19 - Faces do jogo procurando figuras que rimam	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFABETIZA/AF - Programa Alfabetiza Alta Floresta

CID - Classificação Internacional de doenças

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

MT – Mato Grosso

PAEE - Público Alvo da Educação Especial

PEI - Plano de Atendimento Educacional Individualizado

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E O MÉTODO INTRAACT BRASIL	18
2.1 NAVEGANDO PELOS CONCEITOS E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E O CONCEITO DE LETRAMENTO.....	18
2.1.1 Sobre os métodos de alfabetização	23
2.1.2 O método IntraAct Brasil.....	25
3 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	31
3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: TECITURAS DO PROCESSO EDUCATIVO E O ESTUDANTE COM TEA	31
3.1.1 Autismo presente: conceito, definição, diagnóstico e inclusão	36
4 TRAJETÓRIA PERCORRIDA NA PESQUISA	40
4.1 MÉTODO CIENTÍFICO: ABORDAGEM E DIMENSÕES CONCEITUAIS	40
4.2 CONTEXTO E PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	42
4.2.1 Avaliação de fluência IntraAct Brasil	45
4.2.2 O Plano Educacional Individualizado e as atividades desenvolvidas em sala de aula	49
4.3 COLETA DE DADOS DURANTE A PESQUISA-AÇÃO: A PESQUISADORA E O PARTICIPANTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	51
4.4 INTERPRETAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS	54
4.5 PRODUTO PEDAGÓGICO.....	54
5 MÉTODO INTRAACT NA PRÁTICA: RESULTADO DO TRABALHO COM O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SALA REGULAR	56
5.1 ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA E DE ESCRITA ATRAVÉS DO MÉTODO INTRAACT	56
5.1.1 PZJC: O trabalho desenvolvido ao longo do 4° bloco.	62
5.1.2 TRGX: O trabalho desenvolvido no 5° bloco.	68
5.1.3 D-H-CH-QU: Os dados coletados ao longo do 6° bloco.....	74
5.2 PRODUTO PEDAGÓGICO.....	79
5.2.1 Jogo da Memória - som inicial.....	82
5.2.2 Jogo da Memória - sílaba inicial	84
5.2.3 Jogo Procurando Figuras que Rimam	86
5.2.4 Selecione os pares que rimam	88
5.2.5 Qual palavra começa com som diferente?	89
5.2.6 Jogo procurando figuras que rimam – versão “Leilão de Jardim.....	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A TALE – TERMO/REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para aluno menor – formato ilustrativo)	104
APÊNDICE B - TERMO/REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU TUTORES LEGAIS DO MENOR	107
APÊNDICE C - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DESTINADA AO ESTUDANTE COM TEA.	110
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO	116
APÊNDICE E – JOGO DA MEMÓRIA SOM INICIAL	117
APÊNDICE F – JOGO DA MEMÓRIA SÍLABA INICIAL	125

APÊNDICE G - JOGO PROCURANDO FIGURAS QUE RIMAM – VERSÃO	
“LEILÃO DE JARDIM”	131
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	133

1 INTRODUÇÃO

A Educação no Brasil constitui-se histórica e socialmente por inúmeras fases, marcada por diversos avanços, de modo que a Educação Inclusiva pôde acender e conquistar um espaço nesse cenário. Contudo, nesse contexto, ainda permanecem inúmeros desafios, dentre eles, a alfabetização de estudantes Público Alvo da Educação Especial - PAEE. Nesta pesquisa, é explorado o processo de alfabetização e letramento de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA, a partir do Método IntraAct de Alfabetização no contexto da sala de aula regular.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que interfere no processamento das informações e na aprendizagem (Freire, Nogueira, 2023), caracterizado por prejuízos em três importantes áreas do desenvolvimento humano: habilidades socioemocionais, atenção compartilhada e linguagem (França, Barbosa, 2020). O termo “espectro” é usado para definir as diferenças de autismo, pois há vários níveis de comprometimento, variando os graus de autonomia (Pimenta, 2019).

Nos últimos anos, o número de alunos com TEA nas escolas comuns de ensino regular vem crescendo (Brasil, 2024) e, nesse contexto, a escola possui importante papel educacional e social, no sentido de assegurar a todos os estudantes o direito ao desenvolvimento de competências que lhe garantam a aprendizagem (Mato Grosso, 2018). Nesse contexto, o acesso dos estudantes com deficiência à escola é uma realidade, porém a eficaz inclusão carece de práticas pedagógicas que efetivamente garantam tais direitos.

Dentre os direitos, destaca-se a alfabetização e letramento dos estudantes com TEA. A alfabetização, “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura escrita” (Soares, 2014, p. 15), constitui um processo cognitivo complexo, no qual a criança necessita dentre outros aspectos “fazer uma ligação simbólica entre sons da fala e letras do alfabeto” (Lemle, 2009, p. 6). Letramento refere-se às capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais, onde ambos os processos, alfabetização e letramento, são interdependentes (Soares, 2020).

Frente aos desafios enfrentados na alfabetização, o município de Alta Floresta – MT implementou o método de alfabetização IntraAct em todas as escolas da rede, dentro do Programa Alfabetiza Alta Floresta - ALFABETIZA/AF, como Política Pública de Alfabetização na idade certa. O referido método foi desenvolvido

na Alemanha em atendimento clínico, sendo posteriormente adaptado para sala de aula. Em Alta Floresta, o método foi aplicado pela primeira vez em 2021 com 40 estudantes, sendo 30 da turma do 1º ano B da escola Municipal Professor Benjamin Padoa, oito estudantes com idades entre 7 e 11 anos e duas crianças PAEE (Alta Floresta, 2022).

O método IntraAct considera que para ler com rapidez e leveza, a criança necessita experienciar uma boa atitude de aprendizagem, um bom relacionamento e êxito (Streit, Jansen, Fuchs, 2022). Para tanto, utiliza-se de vários estímulos, se valendo da instrução fônica, manipulação dos fonemas, organização da janela perceptiva da leitura, repetição, descanso de memória, automatização e atividades contextualizadas (Streit, Jansen, Fuchs, 2022). Trata-se de um método de aplicação recente no Brasil, e, portanto, há poucos estudos sobre. Consideramos relevante desenvolver nosso trabalho de mestrado tendo como objeto de estudo este método, uma vez que ele está presente na política de alfabetização do município.

O interesse para desenvolver a pesquisa surge da trajetória profissional, uma vez que ao longo de seis anos consecutivos vinha trabalhando com estudantes diagnosticados com TEA na sala regular. Nesse percurso, passei por turmas de 5º, 4º e 1º ano do Ensino Fundamental, respectivamente, enfrentando dificuldades, ora para alfabetizar, ora para consolidar o processo de alfabetização desses estudantes, sempre pesquisando de forma não sistematizada as práxis desenvolvidas. Portanto, diante de um método novo, que surge como Política Pública de Alfabetização no município, esta investigação sistematizada busca conhecê-lo.

Diante do exposto, traçou-se como pergunta norteadora deste estudo: Quais os efeitos do método IntraAct no processo de alfabetização e/ou letramento de estudantes com TEA submetidos ao referido método na sala de aula regular do 1º ano do Ensino Fundamental? Nesse cenário, para responder a questão colocada propôs-se como objetivo geral investigar as contribuições do método IntraAct na alfabetização e letramento de estudantes com diagnóstico de TEA cursando o 1º ano do Ensino Fundamental.

Definiu-se como objetivos específicos deste estudo: pesquisar as diferentes concepções de alfabetização e de letramento; pesquisar o TEA no contexto da educação Inclusiva e; analisar o processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita através do Método IntraAct e seus resultados.

O caminho metodológico seguido leva em conta a seguinte classificação:

quanto à abordagem, qualitativa, que fundamenta-se na interpretação, sendo essa feita pelo pesquisador, que filtra os dados obtidos, podendo adotar uma ou mais estratégias de investigação (Creswell, 2007, p. 186, p. 187); quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada e quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, baseando-se nos pressupostos teóricos de Flick (2009), Creswell (2007) Gil (2008), Prodanov, Freitas (2013) e Thiollent (1986).

O estudo encontra-se estruturado em quatro capítulos. O primeiro voltado para discussão e conceituação de alfabetização e letramento, bem como a relação entre os respectivos processos e foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica, através de consulta de livros e artigos em periódicos nacionais. Para a discussão teórica, em relação à alfabetização, utilizaram-se os trabalhos de Cagliari (2007), Cagliari (2006) e Lemle (2009). E quanto ao letramento, os estudos de Soares (2014), Soares (2020) e Kleiman (2012).

No segundo capítulo são discutidos aspectos relacionados ao TEA e à Educação Inclusiva. Em relação a estes, utilizaram-se os estudos de Fernandes, Schlesener, Mosquera (2011), Mendes (2010), Kassar, Rebelo (2018), Manole (2023), Freitas (2022), Heredeiro (2010), Marques, Barbosa, Gomes (2018), Bezerra, Araújo (2013), Mantoan, Prieto, Arantes (2006), Gaiato, Teixeira (2018), Volkmar, Wiesner (2019), Oliveira e Trentine (2023).

Em seguida, é apresentado o capítulo da metodologia, no qual é apresentado o participante, descritas as etapas e os instrumentos utilizados na geração de dados. A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa-ação, utilizando-se de avaliação diagnóstica da realidade de um estudante selecionado, do planejamento e no desenvolvimento de plano de ação e avaliação. Também foram feitas análises de documentos de todos os estudantes com TEA matriculados nas turmas de 1º ano da escola, por estarem todos sendo submetidos ao método IntraAct, visto que o método compõe a política de alfabetização do município e que todos os professores o utilizam em sala de aula.

Seguidamente, o quarto capítulo traz a análise dos dados reunidos durante a pesquisa, assim como versa sobre o produto pedagógico desenvolvido. Os dados gerados na pesquisa-ação sugerem um desenvolvimento promissor da alfabetização do estudante com TEA através do método IntraAct ao serem combinados às situações de letramento e práticas lúdicas de ensino e aprendizagem, promovidas pela pesquisadora desta dissertação. Em contrapartida, os documentos analisados

demonstram que a alfabetização/letramento dos demais estudantes com TEA não apresentaram bons índices.

Conclui-se que a alfabetização/letramento está condicionada a uma gama maior de fatores, não se restringindo apenas a um determinado tipo de método, embora tenham ficado lacunas que pudessem justificar o baixo desempenho da maioria dos estudantes com TEA submetidos ao método IntraAct.

2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E O MÉTODO INTRAACT BRASIL

Neste capítulo, a proposta é discutir os conceitos de alfabetização e letramento, frente a uma visão multifacetada, os quais levam a compreensão desses distintos, porém complementares processos. Também, iremos discorrer sobre o método de alfabetização IntraAct, objeto do presente estudo.

2.1 NAVEGANDO PELOS CONCEITOS E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E O CONCEITO DE LETRAMENTO

O propósito central desta seção é compreender as nuances dos processos de alfabetização e letramento, bem como a ligação de interdependência entre ambos. Para a construção teórica do conceito de alfabetização, trago a concepção definida por Cagliari (2007, p. 8) que a define como “a aprendizagem da escrita e da leitura” onde “ler e escrever são atos linguísticos”.

Nesse sentido, torna-se importante discorrer sobre o estudo linguístico da alfabetização. Desde a alfabetização, o professor que ensina português tem que saber linguística, de modo a considerar em seu trabalho aspectos da Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Análise do discurso, Pragmática, Sociolinguística e Psicolinguística, para então entender a realidade linguística dos seus estudantes e ensiná-los como a fala, a escrita e a leitura funcionam e, os usos que têm para melhor alfabetizar (Cagliari, 2007).

No âmbito dessa discussão, enfatiza-se que:

Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever. [...] o segredo da alfabetização é a leitura (decifração). Escrever é uma decorrência do conhecimento que se tem para ler. Portanto, o ponto principal do trabalho é ensinar o aluno a decifrar a escrita e, em seguida, a aplicar esse conhecimento para produzir sua própria escrita (Cagliari, 2006, p.104).

Ao ler, é necessário fazer a decifração da escrita, sendo esse o aspecto mais importante no processo de alfabetização, porque sem decifrar não é possível entender a escrita (Cagliari, 2011).

Em contrapartida, o entendimento de Savage (2015, p. 26) é de que o “código da linguagem escrita” compreende símbolos alfabéticos que representam sons da fala e para decodificá-los, faz-se necessário relacionar corretamente sons e

símbolos, enquanto que para codificar selecionam-se os símbolos que representam adequadamente os sons.

Uma criança de primeiro ano da turma de alfabetização já percorreu um longo caminho linguístico, e a língua portuguesa, assim como qualquer outra, é um fenômeno dinâmico que possibilita um conjunto de falares diferentes ou dialetos. Por isso, é importante ter sempre em mente o que pertence à fala e o que pertence à escrita, de modo a distinguir o sistema de escrita e a ortografia (Cagliari, 2007).

Ao discorrer acerca dos erros ortográficos, que Cagliari (2007, p.31) chama de “jogo de pular da fala para a escrita sem saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita e por que as coisas são como são”, o autor defende deixar

as crianças escreverem utilizando o conhecimento que elas dispõem dos usos das letras do alfabeto. O próprio uso que os alunos fazem podem servir de pretexto para a professora ensinar a distinção entre fala e escrita, prestigiar a fala e a escrita convenientemente, mostrar as variações dialetais e por que se usa a forma ortográfica convencionalizada” (Cagliari, 2007, p. 33)

Nesse ponto, pode-se destacar o olhar de Lemle (2009, p. 11) ao tratar das capacidades essenciais para a alfabetização, já que a autora coloca como primeiro problema à compreensão de que existe uma relação simbólica entre letras e sons da fala. “Todo sistema alfabético de escrita tem essa característica essencial: os segmentos gráficos representam segmentos de som.”

Contudo, a relação entre sons e letras é complexa, visto que “temos em português pouquíssimos casos de correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto” (Lemle, 2009, p. 11). Ou seja, uma mesma letra pode estar relacionada a diferentes segmentos fonéticos e um mesmo segmento fonético pode ser representado por diferentes letras (Cagliari, 2007). A saber, é chamada “correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções” (Lemle, 2009, p. 11).

Para dialogar com essas questões, Cagliari (2006), em seu livro “Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu”, apresenta dezessete principais pontos que uma pessoa precisa conhecer para saber ler: 1) Conhecer a língua na qual foram escritas as palavras; 2) Conhecer o sistema de escrita; 3) Conhecer o alfabeto; 4) Conhecer as letras; 5) Conhecer a categorização gráfica das letras; 6) Conhecer a categorização funcional das letras; 7) Conhecer a ortografia; 8) Conhecer o princípio acrofônico; 9) Conhecer os nomes das letras; 10) Conhecer as relações entre letras

e sons (princípios de leitura); 11) Conhecer as relações entre letras e sons (princípios de escrita); 12) Conhecer a ordem das letras na escrita; 13) Conhecer a linearidade da fala e da escrita; 14) Reconhecer uma palavra; 15) Nem tudo o que se escreve são letras; 16) Nem tudo o que se aprende na fala tem representação gráfica na escrita e; 17) O alfabeto não é usado para fazer transcrições fonéticas.

De modo semelhante a Cagliari (2006), Lemle (2009) em seu livro “Guia teórico do alfabetizador” assevera que para que uma pessoa possa aprender a ler e a escrever, alguns saberes precisam ser atingidos devendo realizar conscientemente algumas percepções.

Primeiramente, a criança necessita desenvolver a capacidade de compreender a ligação simbólica entre letras e sons da fala, o que se constitui em uma tarefa complexa, pois a ideia de relação de um símbolo não está nas características do que é simbolizado. Um outro ponto é a capacidade de enxergar as distinções entre letras, diz respeito à capacidade de entender que cada “risquinho” vale como um símbolo do som da fala. Terceiro ponto é a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes na língua (Lemle, 2009).

Salienta-se, a partir do que dispõe Lemle (2009), o fenômeno da mudança linguística precisa ser compreendido pelo alfabetizador, “O reconhecimento explícito e respeitoso das particularidades da língua falada pelas crianças” (Lemle, 2009, p. 41), visto que a língua escrita é diferente da língua falada.

Retomando a discussão sobre ortografia, o entendimento de Cagliari (2006, p. 123-124) ao tratar do ponto 7 (conhecer a ortografia), é de que essa é muito importante no processo de alfabetização porque ela controla a categorização gráfica e funcional, que é diferente da fala. A escrita ortográfica neutraliza as variações dialetais permitindo que usuários de diferentes dialetos possam entender o que está escrito. Constata-se que é mais fácil ler do que escrever, haja vista que “as relações entre letras e sons são mais simples e fáceis do que as entre sons e letras” (Cagliari, 2006, p.124).

Nesse contexto de reflexões sobre a alfabetização, o referido autor afirma que a alfabetização é “o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa” (Cagliari, 2007, p. 10). Desse modo, entende-se como uma das maiores fontes de poder nas sociedades o acesso ao saber acumulado por meio do domínio da escrita (Cagliari, 2007).

Paralelamente a essa discussão está a ideia de letramento, pois o conceito envolve “sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (Soares, 2006, p. 66). O conceito é complexo e diversificado, primeiramente por haver heterogeneidade em diferentes práticas sociais que envolvem a escrita, seja no contexto familiar, religioso, profissional ou nas mídias. Um segundo ponto é que o conceito ampliou-se para além do sistema linguístico, assumindo um sentido plural ao se referir ao letramento digital e matemático, por exemplo (Soares, 2020).

Nesse aspecto, importa sublinhar que “o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais e práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas” (Soares, 2006, p. 80-81).

O termo letramento trata da versão para o Português da palavra *literacy*, que é o estado ou condição assumida por aquele que aprende ler e escrever, de modo a acarretar consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguística para o indivíduo e seu grupo social (Soares, 2006, p.17).

Ao professor alfabetizador, saber a motivação da invenção da escrita, torna-se necessário para compreender a importância do letramento, já que a escrita surge em um contexto de relações complexas entre os habitantes das cidades, pois as transações comerciais, normas, leis, pensamentos e acontecimentos precisariam ser materializados, ou seja, a tecnologia da escrita surgiu para responder as práticas sociais, econômicas e culturais (Soares, 2020, p. 24).

Seguindo essa direção, Soares (2020) explica que é necessário aprender simultaneamente a responder às demandas sociais de usos da escrita e aprender a tecnologia da escrita. Vejamos, a seguir, a ilustração das camadas da aprendizagem da língua escrita.

Figura 1 - Camadas na aprendizagem da língua escrita



Fonte: (Soares, 2020, p. 19)

Soares (2020, p. 19) utiliza a palavra “camadas” como uma metáfora para dizer que as aprendizagens se sobrepõem e constituem o todo. O círculo maior se refere à vivência em sociedade, onde cada criança em maior ou menor quantidade tem contato com a escrita e vai criando conceitos. O miolo se refere à aprendizagem do sistema de escrita alfabética em um contexto em que a criança está tendo contato com a leitura e a escrita de modo que essa interação se amplie para o letramento.

Dentro do escopo do letramento, Soares (2020, p. 27) o conceitua da seguinte forma:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Outra autora que também defende essa perspectiva é Kleiman (2012, p. 18-19), que o definiu “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como

sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Esta autora reuniu diferentes estudos em seu livro ‘Os significados do letramento’ de modo a demonstrar que o letramento constitui um conjunto de práticas sociais, no qual as formas de funcionamento refletem significativamente o modo pelo qual os sujeitos envolvidos constroem relações de identidade e de poder. (Kleiman, 2012).

Ao falar a respeito da diferença entre letramento e alfabetização, Soares (2006, p.47) descreve alfabetização como “ação de ensinar/aprender a ler e escrever” e letramento sendo o cultivo e o exercício das “práticas sociais que usam a escrita”. Diante desse cenário, a autora considera

alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado* (Soares, 2006, p. 47).

Frente à discussão estabelecida, entende-se que a alfabetização trata da aprendizagem da tecnologia da escrita, que precisa desenvolver-se em um contexto de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, de letramento.

2.1.1 Sobre os métodos de alfabetização

Permeiar as considerações trazidas até o momento faz-se necessário para uma reflexão sobre a gama de métodos e abordagens utilizadas no processo de alfabetização. A discussão sobre os métodos pareceu por muito tempo um problema crucial da alfabetização, devido à busca por um método, fosse silábico, global, fônico ou eclético, sobretudo nos anos 50 e 60, período em que a questão do método teve presença significativa entre as produções sobre alfabetização no Brasil (Soares, 2014).

De acordo com Teixeira e Azevedo (2021, p. 2) “As dificuldades com a leitura e a escrita estão associadas ao método de ensino e à ausência de práticas de letramento apropriadas” e que a leitura precisa ser ensinada.

Ao tratar do método de alfabetização entendido como o fazer a alfabetização, Mortatti e Frade (2014, p. 31) diz que

Cada SABER preceitua o seu FAZER: um fazer fonológico, um fazer

construtivista, um fazer sociocultural... Assim, diferentes SABERES buscam materializar-se em diferentes FAZERES, os quais, refletindo as divergências teóricas, são FAZERES geralmente considerados antagônicos e incompatíveis.

Nesse cenário, Mortatti e Frade (2014) acentuam que as teorias que resultam de pesquisas no campo da alfabetização são inevitavelmente fragmentadas, dadas suas multifacetadas com suas especificidades. As autoras apontam que investigações isoladas conduzem ao certo para cada faceta e questionam sobre a possibilidade de conciliação entre fazeres propostos e os saberes teóricos diferentes.

Ao discorrer sobre o percurso histórico dos métodos de alfabetização, no Brasil, Mortatti (2019) apresenta que na segunda metade do século XIX utilizavam-se métodos de abordagem sintética, ou seja, da “parte” para o “todo”, sendo esses métodos:

da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (Mortatti, 2019, p. 5)

A partir de 1880, tem-se início o método “João de Deus”, que consistia em uma cartilha, cujo método recebeu o nome do autor, que diferente dos métodos sintéticos (soletração, fônico e da silabação), iniciava o ensino da leitura pela palavra para, posteriormente, analisar os valores fonéticos das letras. (Mortatti, 2019)

Desse modo, a partir de 1890, implementa-se o novo e então revolucionário método analítico, que diferente dos métodos sintéticos, foi influenciado pela pedagogia norte-americana e “baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção - de caráter biopsicofisiológico - da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética.” (Mortatti, 2019, p. 7)

Em relação a essa abordagem, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo” para em seguida analisar as partes que o constitui, porém, os modos de proceder com o método variavam “dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta” [...] (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos)”.(Mortatti, 2019, p. 7)

Com base no que dispõe Mortatti (2019), iniciou-se uma disputa entre os defensores do método analítico e os defensores dos métodos sintéticos que, posteriormente, resultou na utilização de métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou sintético-analítico). Com o fracasso da alfabetização nas escolas, a partir de 1980, o pensamento construtivista é introduzido no Brasil, e o resultado de pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, retirou o foco do método e passou a alocar o eixo das discussões para o processo de aprendizagem da criança (Mortatti, 2019). Atualmente, o embate permanece podendo ser resumido entre um conflito entre o método fônico e o construtivismo (Teixeira, Azevedo, 2021).

Em seu trabalho “Aprender a ler e a escrever a partir da fônica”, Savage (2015), ao tratar da controvérsia sobre a fônica, apresenta que os defensores da ênfase inicial da fônica no ensino da leitura baseiam seus pontos de vista na natureza alfabética do nosso sistema de escrita e no substancial corpo de evidências baseadas em pesquisa que comprovam sua eficácia. Por outro lado, os que defendem menor ênfase na decodificação, baseiam-se na irregularidade do nosso sistema alfabético e que “leitores aprendem a reconhecer as palavras só de olhar e pelo sentido, e não pronunciando símbolos individuais das palavras do texto” (Savage, 2015, p.27).

2.1.2 O método IntraAct Brasil

Continuando esse percurso teórico, passa-se agora, a examinar como a alfabetização e o letramento são vistos no contexto de um método recém-chegado ao Brasil, mais especificamente, na cidade de Alta Floresta/MT. Para tanto, é preciso compreender como e porque de sua chegada às salas de aula do município.

Visando investir na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, o município de Alta Floresta/MT passou a adotar o método IntraAct de alfabetização. O método originou-se na Alemanha e chegou a Alta Floresta/MT com algumas mudanças na edição brasileira, por ter sido adaptado para a nossa língua.

A professora Psicopedagoga ¹Irene Mendes Duarte apresentou o método

¹ Pedagoga, Especialista em Didática do Ensino e Educação Infantil e Professora Universitária da disciplina de Didática do Ensino Fundamental. Alfabetizadora com vasta experiência, possui 44 anos de carreira sólida na área de educação. Já atuou em diversas funções, como direção, coordenação,

para a Secretaria Municipal de Educação do município de Alta Floresta no ano de 2021. Na ocasião, foi alfabetizado um grupo de 40 crianças, sendo 30 estudantes da turma do 1º ano B, do ano de 2021, da escola Municipal Professor Benjamin Padoa, oito estudantes com idades entre 7 e 11 anos e duas crianças especiais (Alta Floresta, 2022).

O método passou a compor uma das estratégias do Programa Alfabetiza Alta Floresta - ALFABETIZA/AF, criado em 2022, pelo Projeto de Lei N.º 2.156/2022. Na justificativa para implementação do método no âmbito da rede municipal de ensino, o texto argumenta que as práticas desenvolvidas com crianças PAEE obtiveram êxito (Alta Floresta, 2022). A neuropsicopedagoga Carmélia Silva de Santana, que conduziu as práticas com estudantes Público-Alvo da Educação Especial, salienta que:

respeitando as orientações recebidas de uma das autoras do método Sra. Uta Streit, vivenciou junto com as crianças a beleza de vê-las reconhecendo as letras, formando sílabas, lendo palavras, e entendendo o funcionamento da leitura e da escrita em 06 meses (ALTA FLORESTA, 2022, p.5).

O material de aprendizado necessitou de adaptação à estrutura da língua portuguesa, não sendo simplesmente traduzido ao pé da letra. A sequência da introdução das letras foi alterada, escolhidos novos vocábulos de introdução à leitura com adaptação das letras correspondentes (Streit , Jansen, Fuchs, 2022).

O referido método conta com um material que apresenta os grafemas em blocos de 4 letras e seus sons correspondentes, considerando a facilidade fonêmica, e vai aumentando a dificuldade à medida que a criança evolui. No trabalho em sala de aula com o método, o primeiro passo é a apresentação dos grafemas e seus sons, através de um fichário em um tamanho que pode ser visto por toda a turma; o segundo passo é colocar os estudantes em contato com a tabela de grafemas para leitura; posteriormente, é feita a manipulação dos fonemas em sílabas e depois palavras. Na tabela para leitura, alternam-se grafemas e cores que vão se repetindo

secretária de educação, secretária de Meio Ambiente, Diretora Pedagógica da Fundação Altafloreense de Resgate à Cidadania, e Diretora de Políticas Pedagógicas. Há mais de 14 anos, é formadora de professores no Estado do Mato Grosso em programas estaduais e federais. Também é Diretora de Implantação de Políticas Públicas de Alfabetização no município de Alta Floresta, Professora Formadora do Programa Alfabetiza MT e Coordenadora Regional do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada no âmbito do Governo Federal. Além disso, exerce o cargo de Diretora Pedagógica do IntraAct Brasil.

ao longo da tabela. Nesse processo de leitura, o estudante conta com uma ferramenta chamada “padrão” (Streit , Jansen, Fuchs, 2022).

De maneira geral, o método IntraAct parte de um modelo de cinco níveis de profundidade de aprendizado, conforme apresentamos a seguir:

- nível 1 “compreender”: para a compreensão do conteúdo há a necessidade de concentração. Nesse nível, as tarefas, os exemplos e os materiais podem variar com frequência, já que nele os erros podem fazer sentido, desde que aperfeiçoem ou possibilitem a compreensão, tendo em vista que os erros são memorizados;
- nível 2, “repetir”: nesse nível os estudantes precisam repetir na tabela de grafemas o que foi compreendido no nível anterior, também faz-se necessária concentração;
- nível 3, “automatizar”: é caracterizado por ser sem concentração, porque ao compreenderem e repetirem, os estudantes automatizam as letras e combinações das letras;
- nível 4, “flexibilizar”: consiste na aplicação do conteúdo com flexibilidade, caracterizado pela necessidade de concentração;
- nível 5, “automatizar o que foi flexibilizado”: com característica de ocorrer sem concentração, nesse nível de profundidade, os conteúdos de aprendizado são manejados de forma automática, porém flexível, semelhante ao motorista de automóvel quando reage automaticamente e com flexibilidade diante de uma situação nova no trânsito (Streit, Jansen, Fuchs, 2022).

No estudo que traz a justificativa científica do material de aprendizado do método IntraAct, os autores Streit , Jansen e Fuchs (2022) buscaram analisar aspectos que seriam facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita. Observaram que quando um objeto não é linear, leva-se mais tempo para percebê-lo, bem como a rotação mental desse objeto para a posição considerada correta, consiste em uma operação mental que consome tempo e maiores esforços, concluindo então que “Letras curvadas são mais difíceis de se ler” (Streit, Jansen, Fuchs, 2022, p. 3).

Outro aspecto diz respeito à nitidez com que enxergamos, pois embora pareça que visualizamos um texto por inteiro no ato da leitura, nossos olhos fixam apenas um determinado ponto, possibilitando somente ali uma leitura clara, saltando

em milissegundos de um ponto de fixação ao outro (Streit, Jansen, Fuchs, 2022).

Ao discorrerem sobre o controle da percepção e movimentação ocular, Streit, Jansen, Fuchs (2022) afirmam que a janela perceptiva, durante a leitura, é assimétrica, esticada da esquerda para a direita, sendo esse resultado de processos de automação. É interessante observar que “O tamanho de uma janela perceptiva depende do nível de treinamento do leitor. Em maus leitores, ela é menor. Também a assimetria só se explica através da automatização” (Streit, Jansen, Fuchs, 2022, p. 5).

Em estudo sobre “escrever como se ouve”, que tem por objetivo tornar o estudante independente no aprendizado da leitura e da ortografia, onde os erros não são corrigidos, Streit, Jansen, Fuchs (2022) argumentam que tais erros são memorizados, trazendo consequências negativas, remodelando o cérebro para guardar a má ortografia.

Desse modo, os autores consideram que um material de leitura e de ortografia deve seguir três princípios para que seja adequado para crianças. O primeiro diz respeito a uma boa atitude de aprendizagem, seguindo a estratégia de repetir um conteúdo até dominá-lo, o que proporciona alegria devido ao êxito durante o aprendizado. O segundo princípio trata de um bom relacionamento, no qual faz-se necessário conhecer a criança, prestar atenção nela, para submetê-la ao grau de dificuldade sob medida para sua personalidade, ou seja, é preciso saber em quais situações a criança precisa de mais, ou menos ajuda. A experiência de êxito corresponde ao terceiro princípio, que repousa na simplicidade, de modo que o grau de dificuldade é definido sob medida, para que a criança atinja os objetivos (Streit, Jansen, Fuchs, 2022, p. 9).

Para responder ao questionamento sobre a maneira mais eficaz de se começar a ler, Streit, Jansen e Fuchs (2022, p. 11) fazem uma comparação entre bons e maus leitores, afirmando que “bons e maus leitores processam as informações da leitura de forma completamente distinta. Os maus leitores leem com a memória de curto prazo. Os bons leitores com a memória de longo prazo”.

A pesquisa de Streit, Jansen, Fuchs (2022, p. 13) indica que:

maus leitores precisam de mais concentração e de mais esforço ao ler, a leitura torna-se mais cansativa para eles. Em consequência disso, leem cada vez menos. Bons leitores leem com mais prazer e, portanto, bem mais. Como leem mais, guardam quantidade maior de saber. Além disso, obtêm melhor êxito em todas as matérias, pois logram compreender melhor todos

os enunciados.

Os autores atribuem esses resultados ao fato de que a memória de curto prazo tem uma limitação no processamento de informações, já que só consegue armazenar cerca de sete dados ao mesmo tempo. O processamento desses dados ocorre de forma lenta, em virtude de ocorrer de forma sequencial, enquanto que na memória de longo prazo não existe limitações e os dados são processados paralelamente, aumentando assim a velocidade. Desse modo, para se tornarem bons leitores, as crianças precisam fazer o transporte de informações da memória de curto para a memória de longo prazo (Streit, Jansen, Fuchs, 2022).

Os estudos desenvolvidos por Glaser e Glaser (1989) e Dehaene (2010) apud Streit, Jansen, Fuchs (2022) apresentam que a leitura se dá no início, sem significado. Logo, Streit, Jansen, Fuchs (2022) concluíram que pode se ensinar primeiramente letras avulsas e depois sílabas, onde as crianças aprendam, a princípio, apenas a técnica de leitura, sem buscarem significados e a leitura e a ortografia podem ser aprendidas sem ilustrações distrativas.

Outro aspecto importante trata a automatização como chave para compreensão da leitura e da escrita criativa. Streit, Jansen e Fuchs (2022, p. 17) entendem que “Automatizar significa transferir informações da memória de curto prazo para a memória de longo prazo”. Em termos práticos, os autores argumentam que

Automatizar é uma das habilidades mais inteligentes, da qual dispomos. Ao mesmo tempo, ela é um requisito imprescindível para as nossas outras habilidades – por exemplo, “ser criativo”, “pensar”, “descobrir”. Não nos ocorre, no momento, nenhuma habilidade que possa ser executada sem parcelas de automatização (Streit, Jansen, Fuchs, 2022, p. 17).

Ao efetivar a automatização, as crianças passam a ter um processamento rápido de informações, minimizando o esforço, o cansaço e a falta de atenção. Desse modo, libera-se as habilidades da memória de curto prazo, resultando na execução das tarefas de refletir, planejar e criar (Streit, Jansen, Fuchs, 2022).

Em apoio a essa argumentação, Schneider e Schiffrin (1977) apud Streit, Jansen, Fuchs (2022) demonstram através do estudo sobre o processamento controlado e automático de informações humanas que há um aumento de 1000% a 2000% na execução de tarefas simples de percepção, quando o processamento de informação está automatizado.

Em relação a essa abordagem, não é suficiente apenas exercitar-se para que a automatização seja estabelecida, faz-se necessário uma grande quantidade de repetição e que o estímulo seja respondido com o mesmo comportamento, logo, métodos de aprendizagem causadores de reações inconstantes podem atrasar ou até impedir a remodelagem do cérebro do aprendiz (Streit, Jansen, Fuchs, 2022).

Ao abordar os estudos sobre a eficácia de métodos de aprendizado de leitura, Streit, Jansen, Fuchs (2022) defendem a utilização do exercício direto e intensivo de coordenação entre letras e fonemas, bem como o exercício da consciência fonológica. Conforme definido por Soares (2020, p.77), consciência fonológica corresponde “à capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas”.

Na análise de Streit, Jansen, Fuchs (2022, p. 24), “não se aprende ortografia através do método integral”, ou seja, onde a palavra é reconhecida como um todo, como se fosse um desenho. Ao contrário, a criança precisa processar cada letra durante a leitura. Um outro ponto, diz respeito à representação ilustrativa das palavras como eixo central da boa ortografia, pois registrar as palavras de forma ortográfica é essencial para a obtenção do sucesso e consequente motivação.

O método apresentado aqui distingue-se da abordagem analítica, porque não parte do todo até chegar à menor unidade. Em contrapartida, o método apresentado é sintético, já que parte do som das letras (Gori, Felipe, 2022), embora possua ferramentas diferentes dos métodos sintéticos populares no Brasil, como as ferramentas “janelinha” e a tabela de grafemas.

Feitas essas considerações, passa-se, no próximo capítulo, a discorrer sobre a educação inclusiva, o qual se desdobrará de modo a abordar o TEA e a importância de práticas que incluam o estudante com TEA na sala regular.

3 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, tem-se o propósito de mobilizar discussões a respeito da educação para todos e o papel da educação no processo de inclusão dos estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) a partir da contextualização dos marcos históricos sobre o (não) lugar da pessoa com deficiência na sociedade. Serão abordados aspectos históricos, filosóficos, educacionais e legais da Educação Especial, relacionando-os ao processo de alfabetização dos estudantes com TEA.

O capítulo conceitua e discute aspectos relacionados ao TEA com vistas a uma educação de qualidade, que atente para a inclusão, permanência e aprendizado de todos os estudantes que se encontram nessa condição.

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: TECITURAS DO PROCESSO EDUCATIVO E O ESTUDANTE COM TEA

Ao longo de sua trajetória, o indivíduo com deficiência experienciou preconceitos, rejeição e abandono, tendo que conviver em uma sociedade com um modelo altamente desumano e excludente (Fernandes, Schlesener, Mosquera, 2011). Tal percurso histórico-social levou a mudanças de paradigmas em relação às pessoas com deficiência, o que refletiu no atual cenário da educação, uma vez que se têm, ao mesmo tempo, significativos avanços em relação aos direitos, mas também a existência de inúmeros desafios a serem enfrentados.

As pesquisas de Fernandes, Schlesener, Mosquera (2011) indicam que com o passar do tempo, além das pessoas com deficiência oriundas de anomalias genéticas, pandemias e guerras, há também as que sofreram mutilações em seu ambiente de trabalho, que não lhes ofereciam condições adequadas. Os autores apontam que assim surgiu a atenção especializada, tendo um modelo médico com propósito de reabilitação, para que tais indivíduos fossem integrados na sociedade, no trabalho e na escola. O problema desse paradigma está no fato de buscar “consertar” as pessoas para que possam ser inseridas, como se o problema fosse exclusivamente delas.

Ao apresentar um compilado dos principais fatos históricos da educação especial no Brasil, Mendes (2010) aborda sobre os paradigmas e diz que o

paradigma da integração ocorre em diferentes momentos histórico e político no contexto educacional. Desde o Período Colonial (1530 a 1822) com destaque para o descaso do poder público em relação ao assunto, passando pela Primeira República (1889 a 1930), período em que começaram a ser implantadas as primeiras escolas especiais, com os alunos sendo submetidos a vagos testes intelectuais.

A autora destaca o forte controle estatal no Estado Novo (1937 a 1945), quando houve um retrocesso na democratização do ensino, assim como a retomada do descaso do Governo em relação à educação de pessoas com deficiência. Já na Segunda República (1945 a 1964), cresceu a luta pela escola pública, havendo expansão no número de estabelecimentos de ensino especial e é inclusive, nesse período, que temos um marco inicial de ações oficiais do poder público nessa área, que foi a Lei 4024 de Diretrizes e Bases, quando apareceu a expressão “educação de excepcionais”. Contudo, o ensino foi privatizado na Ditadura Militar (1964 a 1985), passando a evoluir o número de serviços de assistência, de abordagem mais terapêutica do que educacional (Mendes, 2010).

Mendes (2010) evidencia que a partir da Democratização (1988), surgem novas iniciativas no panorama da Educação Especial, principalmente com a Constituição Federal de 1988. A evolução de Políticas Públicas em Educação Especial é de fato perceptível a partir de 1995, com diversos serviços que compunham a política da época, que abrangiam atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de educação especial, escola especial, oficina pedagógica, professor de ensino itinerante, sala de recursos e sala de estimulação precoce. Com uma nova política sendo implementada a partir de 2003, foi percebida a diminuição das escolas/instituições especializadas, ao passo que aumentaram as matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, espaço esse considerado inclusivo. Também foram aumentando a cada ano a oferta de Sala de Recurso Multifuncional (Kassar, Rebelo, 2018).

Nessa linha, é válido retomar a Constituição Federal de 1988, tendo em vista que simbolicamente é o ponto de partida da Educação Inclusiva, ao postular que é dever do Estado garantir educação para todos (Manole, 2023). Outro importante marco legal ao discorrer acerca dos temas diversidade e inclusão é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, ao se referir aos direitos dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação. Embora a Lei tenha utilizado o termo “preferencialmente”, ao acesso à escola regular, a legislação diz em seu Art. 59 que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 2017, p. 40)

No levante às bandeiras voltadas para uma educação para todos, o Brasil torna-se signatário de tratados e declarações e convenções internacionais como Jomtien (1990), Salamanca (1994) e Guatemala (1999), o que impulsionou a elaboração de políticas públicas voltadas para Educação Especial (Freitas, 2022).

Considerando os pressupostos da Educação Especial, a política de Educação Inclusiva surge da luta em prol do direito de todos os indivíduos conviverem e aprenderem no mesmo espaço, em um movimento inclusivo que vá além de estarem todos juntos, mas que se concretize em direitos de aprendizagem. Nesse sentido, as ações voltadas para a inclusão buscam garantir a universalidade e a equidade do ensino para todos os cidadãos na rede regular, preterindo o atendimento a escolarização ofertada nas Escolas Especiais. Esta mudança conceitual começa a ser desenvolvida concretamente no Brasil em forma de um Programa de Educação Inclusiva, a partir de 2003 (Herdeiro, 2010).

A empreitada em prol de uma educação que rompesse com o paradigma da integração para se configurar uma Educação Especial Inclusiva permitiu a publicação do documento que ainda hoje figura entre os mais citados ao abordar a temática, trata-se da da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Falar de inclusão faz-se necessário, haja vista que muito tem se difundido o assunto, porém, na prática, o modo inclusivo enfrenta inúmeras barreiras, visto que o ato de incluir confronta com a mudança de paradigma, dificultando sua concretização (Marques, Barbosa, Gomes, 2018).

Portanto, é válido destacar que a atuação política reflete de forma direta as práticas educativas, e essa atuação precisa ser impulsionada pelo movimento da sociedade no sentido de mudanças, romper com seus preconceitos, valorizar as habilidades e capacidades de todos os indivíduos e implantar práticas de inclusão, pois as pessoas com deficiências já vêm se movimentando para ocuparem seu lugar de direito.

Ao concebermos educação enquanto humanização, faz-se necessária uma ação revolucionária nos mais diferentes âmbitos, com políticas públicas voltadas para a superação das desigualdades e com estudos dos processos empíricos das práticas pedagógicas (Bezerra, Araújo, 2013). Nesse sentido, é preciso pensar o sistema educacional como um todo inclusivo, pensar o direito à educação como responsabilidade de toda a administração pública, que demanda ações da escola, da família, da saúde, da sociedade entre outros, constituindo-se esse, um grande desafio político e pedagógico (Brasil, 2008).

Na discussão em torno da universalização do Ensino Básico no Brasil, tendo como ponto de partida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva implementada em 2008, é possível enxergar grandes desafios para a sua efetivação. O cerne da política é que todas as crianças especiais estejam matriculadas em classes comuns de escolas regulares, porém, diante do que está posto em Lei, surgem os seguintes questionamentos: Isso é possível? É desejável para todas as crianças? Em qualquer escola? De que modo essas diretrizes se efetivarão em todas as escolas? (cf. Conversação - Educação inclusiva, 2011)

Mantoan, Prieto e Arantes (2006) asseveram que todas as crianças devem estar na escola, sem terem restrições e limitações em função da deficiência, mas infelizmente as escolas ignoram os documentos que deveriam seguir não compreendendo que a inclusão é simultaneamente, motivo e consequência de uma educação de qualidade e aberta às diferenças. Na mesma direção das propostas escolares inclusivas, as autoras defendem um sistema educacional que equacione a complexa relação de garantir uma escola para todos com qualidade, de modo que uma escola justa e desejável não prima pela homogeneização dos estudantes.

Nesse sentido, mesmo distante do ideal, a Educação Inclusiva tem ganhado espaço nas últimas décadas, por meio de políticas que visam garantir a matrícula de estudantes PAEE na sala regular. De acordo com a versão preliminar do Censo Escolar da Educação Básica mais recente, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, com um aumento de 41,6% em relação a 2019. Exceto a Educação de Jovens e Adultos (EJA), as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2023 (Brasil, 2024).

Em contrapartida, de acordo com Bezerra, Araujo (2013), o modelo de escola inclusiva formado a partir do neoliberalismo colabora para o dualismo educacional,

dado o seu caráter antidialético, pois onde deveria haver investimentos ocorre redução de gastos, onde deveria ocorrer aprendizagem colaborativa prevalece a individualidade. Desse modo, embora os estudantes estejam presentes, muitas vezes as escolas não se encontram instrumentalizadas para recebê-los (Mantoan, Prieto, Arantes, 2006).

Trazendo novamente o debate acerca das políticas, torna-se pertinente apresentar que de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, compõem o Público-alvo da Educação Especial: “os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (Brasil, 2008, p. 15)

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

Entre os estudantes que compõem a Educação Especial, a Política inclui os com transtornos globais de desenvolvimento, diagnosticados atualmente com Transtorno do Espectro Autista (Associação Americana de Psiquiatria, 2023). Ressalta-se que a frequência de pessoas diagnosticadas com TEA vem aumentando a cada ano, e algumas causas possíveis são os critérios de diagnóstico anteriormente estabelecidos que consideravam apenas os casos mais graves. O número de médicos especialistas capacitados e habilitados atualmente é maior, existem mais centros médicos especializados, as famílias estão mais atentas e buscando mais ajuda, bem como a universalização do conhecimento, com investimento em pesquisa e obtenção de mais dados epidemiológicos (Gaiato, Teixeira, 2018).

Tendo em vista o aumento de diagnóstico e que essas crianças estão presentes no espaço escolar, torna-se evidente a importância de conhecer com mais profundidade o TEA, de modo a promover uma atuação mais eficiente para garantir os seus direitos à inclusão e aprendizagem. Fazendo, agora, uma costura, na próxima seção será tratado sobre o Transtorno do Espectro Autista.

3.1.1 Autismo presente: conceito, definição, diagnóstico e inclusão

Autismo é um termo geral utilizado para descrever um conjunto de transtornos do desenvolvimento do cérebro, que ao longo do tempo passou por diversas definições. Começou a ser estudado em 1943 por Leo Kanner, que o mencionou como uma doença da linha da psicose e hoje é conhecido como Transtorno do Espectro do Autismo (Volkmar, Wiesner, 2019).

O psiquiatra infantil Leo Kanner publicou um artigo científico com o relato de crianças que apresentavam características comuns entre si, havia desinteresse e falta de habilidade em se relacionar com outras pessoas, existia um desenvolvimento peculiar da linguagem verbal, marcada por repetição de palavras ouvidas pela criança (ecolalia) e a presença de repetição de movimentos corporais sem propósito aparente (estereotípias) e inversão pronominal (Teixeira, 2016).

Corroborando com a explanação de Teixeira (2016), Volkmar, Wiesner (2019) dizem que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem como principal característica definidora déficits significativos na interação social. Trata-se de uma desorganização sensorial cerebral que atinge as áreas da socialização e da linguagem, bem como acarreta interesses restritos e repetitivos, e o conjunto dessas características podem dificultar a aprendizagem (Teixeira, 2016).

Na mesma direção, o TEA é caracterizado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, por comprometimento persistente na comunicação recíproca e na interação social, assim como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividade, que desde o início da infância prejudicam ou limitam o funcionamento diário (Associação Americana de Psiquiatria, 2023). Embora todos os diagnósticos evidenciem esses sintomas, cada indivíduo pode ter manifestações clínicas diferentes e vem daí o termo “espectro” (Teixeira, 2016).

Nesse sentido, a classificação descrita no DSM-5, última publicação da Associação Americana de Psiquiatria,

uniformiza o diagnóstico, pois cada caso envolve uma miscelânea de sintomas e manifestações muito diferentes e distintos uns dos outros, mas com características básicas comuns que os tornam a mesma patologia dentro de um espectro que vai de quadros mais leves a mais graves (Teixeira, 2006, p.14).

A depender dos diferentes comprometimentos que o indivíduo com TEA apresenta na comunicação social e em padrões restritos e repetitivos de comportamento, ocorrem níveis de suporte diferentes, conforme descrito a seguir: no nível de gravidade 3, a pessoa com TEA necessita de apoio muito substancial; no nível 2, apoio substancial e; no nível 1, apoio. (Associação Americana de Psiquiatria, 2023).

O indivíduo com TEA apresenta possíveis limitações ou alterações básicas de comportamento ou interação social, alterações na cognição e comportamentos repetitivos ou estereotípias, com significativo atraso no desenvolvimento dessas habilidades (Gaiato, Teixeira, 2018).

Os dois manuais diagnósticos utilizados internacionalmente são a CID (Classificação Internacional de doenças) e o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), onde os sistemas classificatórios vigentes são: DSM-5 e CID-11, onde o número indica a versão, ou seja, as atualizações e revisão desse código, que foram sendo aprimorados em razão das fragilidades e inconsistências assinaladas a partir do seu uso. Nesse contexto, é válido ressaltar que o DSM e a CID, em suas respectivas edições, refletem o momento histórico no qual foram desenvolvidos. A CID-11 foi aprovada em 2019 passando a vigorar em 2022, dando mais um passo na história dos sistemas de classificação e, dentre outros aspectos, foram modificados critérios para melhor compreensão nos transtornos do espectro autista (Oliveira, Trentine, 2023).

É significativo frisar que os indivíduos dentro do espectro autista manifestam dificuldades que interferem nos funcionamentos pessoal, familiar, educacional e ocupacional, de um modo que exibe uma alta variabilidade no desenvolvimento tanto intelectual quanto nas habilidades de linguagem. A CID-11 considera essa variabilidade, porque passou a apresentar diferentes perfis de desenvolvimento de indivíduos com TEA. A categoria diagnóstica inclui os seguintes subtipos:

- TEA sem deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional, código 6A02.0;
- TEA com deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional código 6A02.1;
- TEA sem deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada, código 6A02.2;

- TEA com deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada, código 6A02.3;
- TEA com deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional, código 6A02.5;
- TEA especificado, código 6A02.Y e;
- TEA não especificado 6A02.Z (Oliveira, Trentine, 2023).

Salienta-se, a partir do que dispõe Teixeira (2016), que o TEA ocorre em todos os grupos econômicos, étnicos e raciais, bem como não se sabe ao certo suas causas, mas que existem fatores ambientais e genéticos que podem favorecer seu surgimento. O diagnóstico é clínico a partir da análise comportamental e quanto mais rápido maior a possibilidade de desenvolvimento, podendo apresentar significativas melhoras ao longo da vida (Teixeira, 2016).

No ano de 2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista veio contribuir como mais um aporte legal para assegurar os direitos da pessoa com TEA, dentre eles, o diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional e o acesso à educação. A lei também considera a pessoa com TEA, pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, o que a torna detentora de todos os direitos previstos para pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

Porém, as políticas inclusivas não devem apenas oferecer a matrícula e inserção dos estudantes com TEA nas escolas, faz-se necessário que as leis sejam cumpridas, que haja a oferta de recursos material e humano, com profissionais especializados “para que o estudante com qualquer tipo de deficiência possa realmente se tornar um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem” (Souza, Silva, 2019, p. 1306).

Em sua pesquisa sobre inclusão de estudantes com TEA, a partir do uso de tecnologias digitais educacionais voltadas para aprendizagem Matemática, Souza e Silva (2019) evidenciaram a importância da utilização de recursos pensados para o trabalho com estudantes com TEA para o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas. Os autores ainda apontam para a necessidade de as escolas olharem de maneira diferente para os estudantes com TEA, enxergando suas potencialidades, com práticas pedagógicas inovadoras que de fato promova a inclusão, pois observaram que o processo de inclusão nem sempre é inclusivo, ao contrário, muitas vezes esses estudantes são rotulados como incapazes de

aprender, ficam invisíveis e são excluídos do processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista o exposto, finaliza-se esse capítulo mencionando Marques, Barbosa e Gomes (2018), que tratam da importância do papel docente no processo de inclusão dos estudantes com TEA por meio de sua prática pedagógica. Embora haja inúmeros desafios, a inclusão e garantia dos direitos de aprendizagem precisam ser respeitados.

Após essas considerações sobre inclusão, com especial atenção ao estudante com TEA, será apresentado no capítulo quatro, a seguir, o caminho percorrido na pesquisa.

4 TRAJETÓRIA PERCORRIDA NA PESQUISA

Passa-se agora a apresentar os caminhos da pesquisa. Primeiramente, é feita uma explanação sobre a concepção metodológica que orienta sua natureza, seguida pela organização dos tópicos com as informações fundamentais para sua construção. Desse modo, é descrito o participante bem como os critérios que envolveram a escolha dele, a caracterização e a limitação do universo que o estudo foi realizado, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, assim como os instrumentos utilizados na geração de dados. Por fim, descreve-se como ocorreu o processo de formulação e análise das categorias do objeto de estudo.

4.1 MÉTODO CIENTÍFICO: ABORDAGEM E DIMENSÕES CONCEITUAIS

No âmbito metodológico, optou-se por utilizar a abordagem qualitativa, que envolve uma série de técnicas, procedimentos interpretativos procurando decodificar e traduzir o sentido de eventos e fenômenos (Flick, 2009). A pesquisa qualitativa fundamenta-se na interpretação, sendo essa feita pelo pesquisador, que filtra os dados obtidos, podendo adotar uma ou mais estratégias de investigação (Creswell, 2007, p. 186, p. 187).

Do ponto de vista de sua natureza, considera-se ser essa uma pesquisa aplicada, visto que busca gerar conhecimento para aplicação prática guiada para a procura de soluções de um problema específico. De acordo com Gil (2008), a pesquisa aplicada:

[...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para aplicação imediata em uma realidade circunstancial. (Gil, 2008, p.27)

Trata-se também de uma pesquisa exploratória que busca por meio dos seus métodos e critérios uma proximidade da realidade do objeto estudado. Essa é escolhida quando não existem ainda muitas informações sobre o tema analisado, tendo como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, abrindo investigação para estudos posteriores (Gil, 2008, p.27).

A metodologia aplicada neste trabalho alinha-se com a pesquisa-ação, pois caracterizou-se pelo envolvimento da pesquisadora e do pesquisado no processo;

foi desenvolvida em quatro fases, sendo elas a fase exploratória, fase de planejamento, fase de ação e fase de avaliação (Thiollent, 1986). A pesquisa ação é entendida como um tipo de

[...] pesquisa social com base empírica que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1986, p. 14).

A especificidade da pesquisa-ação consiste no fato de haver uma organização e investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada, com explícita participação do pesquisador dentro da situação de investigação (Thiollent, 1986).

De modo semelhante, Prodanov e Freitas (2013, p.66) entendem que “A pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados”, pois nela “os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.”

Salienta-se a partir do que propõe Thiollent (1986, p. 75) sobre a pesquisa-ação na área educacional, que com o método, os pesquisadores em educação “estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive pedagógico” contribuindo assim para o esclarecimento de fenômenos, definição de ações de modo a promover transformações.

A pesquisa teve cinco momentos de coleta de dados. Primeiro momento - avaliação diagnóstica: aplicada com o estudante selecionado para a pesquisa-ação. Segundo momento - execução das atividades do plano de ação: a partir do diagnóstico foram elaboradas atividades que contemplavam a realidade do estudante selecionado em conformidade com o método, dividido em três “blocos”. Terceiro momento - avaliação somativa: ocorreu de forma cíclica, condicionada a execução do momento de coleta de dados citado anteriormente, quando era trabalhado um bloco e fazia-se a avaliação ao final dele. Quarto momento - leitura e análise dos resultados da Avaliação de Leitura e Escrita IntraAct Brasil: analisaram-se os resultados das avaliações dos seis estudantes com TEA das turmas de 1º ano. A referida avaliação foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação para monitorar a Política de Alfabetização do município. Quinto momento - leitura e análise do caderno de sala dos estudantes.

Consideramos que a pesquisa-ação se revelou como uma metodologia rica e

promissora para investigar a realidade de forma colaborativa e transformadora, tornando possível aprofundar a compreensão do fenômeno em estudo, construindo um conhecimento contextualizado e relevante para a prática.

4.2 CONTEXTO E PARTICIPANTE DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu no município de Alta Floresta/MT. O nome do município foi dado em função da própria natureza da região, com mata alta e densa, em virtude de se localizar na região da Amazônia mato-grossense. A cidade foi fundada pelo colonizador Ariosto da Riva, sendo que em maio de 1976, três anos após o começo da abertura da estrada, é que se acabou de desmatar a primeira clareira onde a cidade iria ser construída. Sua formação administrativa tem início em 1977 através de sua criação como distrito subordinada ao município de Aripuanã, e posteriormente elevado à categoria de município no ano de 1979 (Alta Floresta, 2024).

De acordo com o censo de 2022, Alta Floresta possuía 58.613 habitantes (IBGE, 2024). Sua economia conta com indústrias de beneficiamento de madeira, com uma forte pecuária, figurando entre os maiores produtores de gado de corte do estado e caminha no processo de se tornar uma grande fronteira agrícola do país aumentando gradativamente o cultivo de milho e soja. Está localizada no extremo norte do estado de Mato Grosso, a 830 km da capital do estado, Cuiabá (Alta Floresta, 2024).

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Professor Benjamin Padoa, localizada no centro da cidade de Alta Floresta-MT. No ano de 2023, a escola atendia estudantes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano distribuídos em dois turnos – matutino e vespertino - da seguinte forma: seis turmas de 1º ano; seis turmas de 2º ano; quatro turmas de 3º ano; quatro turmas de 4º ano; e quatro turmas de 5º ano. A escola conta com duas turmas de Sala de Recurso Multifuncional, uma em cada período, para atender estudantes Público Alvo da Educação Especial no contraturno das aulas regulares.

A escolha da escola deu-se em virtude de a mesma ter recebido o projeto piloto do método no ano de 2021, onde foram atendidos 40 estudantes, embora não tenha obtido acesso aos dados sobre a alfabetização deles. No ano de 2022, todas as turmas de alfabetização, 1º e 2º ano, foram organizadas para serem

alfabetizadas com o mesmo método. No ano de 2023, o ensino foi estendido para todas as turmas da escola, em virtude de estarem inseridos estudantes ainda não alfabetizados.

A escola foi fundada no ano de 1998, tendo suas atividades iniciadas em 28 de abril, com 06 salas de aula, mas sua autorização de funcionamento deu-se apenas em 30 de junho do mesmo ano. O nome Professor Benjamin Padoa foi uma homenagem ao responsável pela implantação do sistema educacional de Alta Floresta desde sua colonização. É mantida pela rede municipal de ensino de Alta Floresta, através da Secretaria Municipal de Educação. Atende a uma clientela diversa vindo de vários bairros da cidade, de leste a oeste e de norte a sul, de comunidades rurais a bairros mais periféricos (Alta Floresta, 2021).

Utilizaram-se como instrumentos de produção de dados na pesquisa-ação: a avaliação diagnóstica, o plano de ação com atividades que contemplam o método IntraAct, as anotações em caderno de campo e as avaliações somativas.

Estavam matriculados, na Escola Municipal Professor Benjamin Padoa, 18 estudantes com TEA, dos quais 6 atendiam ao critério de estarem matriculados nas turmas de 1º ano. Dentre os 6 estudantes com diagnóstico de TEA matriculados nas turmas de 1º ano da escola, tinha-se apenas uma menina, confirmando o que diz Teixeira (2016) ao discorrer acerca dos dados epidemiológicos que indicam que a ocorrência do transtorno é maior no sexo masculino.

Participou da pesquisa-ação um desses estudantes que foi escolhido em virtude de a pesquisadora lecionar na turma e já ter estabelecido vínculo com ele. Também foram coletados dados a partir de documentos, reunindo informações sobre o processo de alfabetização dos 6 estudantes com TEA.

Na ocasião, o projeto foi levado para aceite da Secretaria Municipal de Educação, gestão escolar, aos pais e ao estudante selecionado para a pesquisa-ação. Antes do início da aplicação da pesquisa, foi aprovado o parecer nº6.079.015 pelo comitê de ética da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT) (Anexo 1). Os envolvidos nesse estudo assinaram os termos de participação, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme apêndices A e B.

A pesquisa-ação teve portanto a participação de um estudante aqui denominado Emanuel². De acordo com o laudo com data de 09/07/2021, Emanuel apresentou atraso no desenvolvimento neuropsicológico que afetou a fala e a linguagem, com déficit na interação pessoal e social, com reciprocidade deficitária, ausência de imitação ou associação, possuindo baixa tolerância à frustração, hiperacusia e comprometimento de fala e cognitivo.

Emanuel apresenta as seguintes características: dificuldades de comunicação, na articulação de alguns fonemas e na interação, também estereotípias, sensibilidade sensorial e em momentos de ansiedade apresentava disfemia³. Embora o laudo do estudante apontasse dificuldade cognitiva, o tempo de convivência com ele possibilitou a percepção de que as dificuldades em aprender estavam relacionadas à desregulação emocional, sendo necessárias ações sobre os fatores que desencadeavam a desregulação o que proporcionava um ambiente.

Para maior compreensão do objeto de estudo, realizou-se a solicitação, junto à escola, dos portfólios de todos os estudantes com TEA matriculados nas turmas de 1º ano, a fim de analisar seu conteúdo. Nessa etapa, que ocorreu entre os meses de setembro a novembro de 2023, foram feitas análises dos resultados das avaliações de fluência do Método IntraAct e dos cadernos de sala dos estudantes. Ao verificar, a partir dos documentos analisados, que cinco dos estudantes não acompanhavam o desenvolvimento das atividades de acordo com o proposto para a turma, foi solicitado o Plano Educacional Individualizado (PEI) desses estudantes para uma análise mais criteriosa do desenvolvimento da aprendizagem da alfabetização. Identificou-se, no entanto, a inexistência deste documento.

Pensando no modo como o processo de alfabetização através do método IntraAct ocorreu nas turmas de 1º ano com os estudantes com TEA e seus resultados, na próxima seção será tratado sobre os dados coletados a partir da análise dos resultados da Avaliação de Fluência – IntraAct Brasil.

² Respeitando os preceitos éticos e para não revelar a identidade do participante, optou-se por adotar nome fictício.

³ A disfemia é conhecida popularmente como gagueira, é um distúrbio que provoca dificuldade em se expressar através da fala.

4.2.1 Avaliação de fluência IntraAct Brasil

Passa-se agora a discorrer sobre os resultados da Avaliação de Fluência - IntraAct Brasil, que corresponde à avaliação realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Alta Floresta/MT que a fez como forma de monitorar as ações do programa de alfabetização do município.

Foram analisados os resultados das duas avaliações realizadas com as turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental que tinham alunos com TEA. De um total de seis turmas do primeiro ano, em cinco delas havia matrícula de estudantes com laudo de TEA, sendo feitas as análises dos resultados das avaliações deles.

A primeira avaliação foi aplicada entre os dias 19 e 28 de abril de 2023. Foram apresentadas notas dos três primeiros blocos, atribuindo-se notas de 0,00 a 3,00 e as cores verde, amarelo, laranja e vermelho de acordo com o desempenho dos estudantes, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 - Resultado da primeira avaliação de leitura IntraAct Brasil

Estudante	Data	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
Emanoel	19/04/2023	Ausente		
Estudante 2	19/04/2023	0,38	0,75	0,38
Estudante 3	19/04/2023	0,00	0,00	0,00
Estudante 4	20/04/2023	1,00	0,63	0,00
Estudante 5	28/04/2023	0,75	0,50	0,00
Estudante 6	19/04/2023	Ausente		

Fonte: elaborado pela autora (2024)

As cores e as notas indicam o nível de leitura dos estudantes que receberam a seguinte classificação:

- Nota entre 0,00 e 0,99, cor vermelha - Pré-leitor
- Nota entre 1,00 e 1,99, cor laranja - Leitor iniciante I
- Nota entre 2,00 e 2,99, cor amarela - Leitor iniciante II
- Nota 3,00, cor verde - Leitor fluente

Os dados do quadro 01 apontam que os estudantes com TEA que realizaram a avaliação estavam majoritariamente classificados como pré-leitores.

O documento também registra nota em relação à avaliação da escrita, para a qual foram atribuídas notas de 0,00 a 3,00 e as cores verde, amarelo, laranja e vermelho de acordo com o desempenho dos estudantes, conforme quadro a seguir.

Quadro 2 - Nota avaliação da escrita Método IntraAct Brasil

Estudante	Data	Nota
Emanoel	19/04/2023	Ausente
Estudante 2	19/04/2023	0,00
Estudante 3	19/04/2023	0,00
Estudante 4	20/04/2023	1,5
Estudante 5	28/04/2023	0,63
Estudante 6	19/04/2023	Ausente

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Os números apresentados no quadro 2 oferecem suporte à hipótese de que os estudantes avaliados, semelhante ao que ocorrera na leitura, não estavam logrando êxito na escrita. Um detalhe curioso reside no fato de que o Estudante 4 obteve nota superior na escrita, quando comparado à leitura. Uma hipótese para esse dado é que a dificuldade de comunicação, que é característica do TEA, tenha dificultado a leitura.

Entre os dias 26 de outubro a 17 de novembro de 2023 foram realizadas novas avaliações, sendo apresentados os dados conforme quadro a seguir.

Quadro 3 - Resultado das avaliações de fluência IntraAct Brasil

Estudante	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 4	Bloco 5	Bloco 6
Emanoel	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Estudante 2	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Estudante 3	Ausente					
Estudante 4	0,5	0,4	0,0	0,0	0,1	0,0
Estudante 5	1,6	2,3	1,3	1,1	0,4	0,0
Estudante 6	Ausente					

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Observa-se em relação à avaliação anterior uma alteração na cor atribuída aos estudantes classificados como pré-leitores, a cor que era vermelha passa a ser rosa. Mudou-se também a classificação das cores laranja e amarela, que anteriormente se referiam respectivamente a “leitor iniciante I” e “leitor iniciante II” passarem a “leitor intermediário I” e “leitor intermediário II”.

No quadro, pode-se visualizar dois estudantes ausentes, dois estudantes pré-leitores, um estudante oscilando entre pré-leitor e leitor intermediário I e Emanuel leitor fluente.

Havia observações para os estudantes ausentes. Para o Estudante 3, a observação dizia sobre o estudante que “Não sabe o nome e o som de todas as consoantes, consegue associar a cada uma delas com algum símbolo, por exemplo: para a letra “B” fala que é a letra da Bola, para a letra “V” fala que é a letra da Vaca, para a letra “L” fala que é a letra da Laranja, etc.” Para o Estudante 6, estava descrita a seguinte observação: “Fala apenas o som das vogais e fala o nome de algumas consoantes.”

Os estudantes também foram avaliados nesse período conforme o quadro a seguir.

Quadro 4 - Resultado avaliação final IntraAct Brasil

Estudante	Pseudopalavras	Frases simples em letra maiúscula	Frases simples em letra minúscula	Nº de palavras em 1 minuto	Prosódia, velocidade e compreensão
Emanuel	3,0	3,0	3,0	27	2,0
Estudante 2	0,0	0,0	0,0	0	0,0
Estudante	Sem registro				

3					
Estudante 4	0,0	0,0	0,0	0	0,0
Estudante 5	0,4	0,0	0,0	1	0,0
Estudante 6	Sem registro				

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Ao considerar o conjunto de dados apresentados no quadro 4, vê-se que foram avaliadas a leitura de pseudopalavras, frases simples em letras maiúsculas, frases simples em letras minúsculas, número de palavras lidas em 1 minuto, prosódia, velocidade e compreensão.

Para os estudantes 3 e 6, não havia nenhum registro. Os estudantes 2, 4 e 5 foram classificados como pré-leitores em todos os critérios avaliados. Emanuel, participante na pesquisa-ação, foi classificado como leitor fluente na leitura de pseudopalavras e na leitura de frases simples em letras maiúsculas e minúsculas. Contudo, quanto à prosódia, velocidade e compreensão, Emanuel foi classificado como leitor intermediário II.

Uma possível causa que pode ter contribuído para a classificação de Emanuel como leitor intermediário II — no quesito prosódia, velocidade e compreensão — é a sua disfemia em momentos de ansiedade, fator conhecido durante a pesquisa-ação.

Por meio das análises realizadas nos documentos, pôde-se observar resultados pouco promissores. Foram analisados os documentos de seis estudantes, verificando-se que cinco estavam no nível pré-leitor e apenas um leitor fluente.

Assim sendo, para melhor compreensão dos dados em análise, buscou-se informações mais aprofundadas sobre os estudantes que não estavam desenvolvendo a aprendizagem como esperado para a turma, conforme descrito na próxima seção.

4.2.2 O Plano Educacional Individualizado e as atividades desenvolvidas em sala de aula

Para melhor compreender o processo educacional dos estudantes, foi solicitado junto à escola, o portfólio de todos os estudantes com TEA e o Plano Educacional Individualizado (PEI) destes estudantes que não seguiam o desenvolvimento de aprendizagem da turma. O PEI “se constitui como uma proposta pedagógica compartilhada de ações entre gestores, professores, profissionais especializados e pais, para a aprendizagem do aluno” (Rambo, Almeida e Martins, 2023, p. 15).

De acordo com Rambo, Almeida e Martins (2023, p. 10) “um dos princípios do PEI é conhecer bem o aluno, para que a intervenção pedagógica seja um ato de inclusão e a aprendizagem ocorra de fato e não fique só no planejamento”. Desse modo, o PEI permite um planejamento e atuação pedagógica individualizada com medidas de apoio, recursos e adaptações como direitos a fim de favorecer a inclusão dos estudantes no sistema educacional.

No que concerne às adaptações curriculares, tem-se na literatura autores que as defendem partindo do pressuposto de que cada indivíduo aprende de forma e em ritmo diferente, com respeito às individualidades e criando condições para que aprendam o mesmo conteúdo de formas diferentes, fazendo-se adequações necessários ao currículo (Heredero, 2010). As expressões adaptações curriculares ou adequações curriculares são utilizadas para denominar toda e qualquer ação pedagógica com intenção de flexibilizar o currículo, sendo concebidas como instrumento que pode e deve tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa (Heredero, 2010).

O material foi solicitado para duas principais finalidades: saber quais atividades estavam sendo trabalhadas com cada estudante e se os estudantes estavam sendo ensinados com o método. O material coletado está exibido no quadro 5.

Quadro 5 - PEI e outros documentos dos estudantes

	Emanoel	Estudante 2	Estudante 3	Estudante 4	Estudante 5	Estudante 6
PEI	Não solicitado	-	-	-	-	-
Portfólio	Caderno utilizado em sala de aula	-	-		Caderno utilizado em sala de aula	Caderno utilizado em sala de aula

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O quadro fornece uma visão geral do que foi possível coletar após a solicitação. Em relação ao PEI, foi possível identificar que nenhum estudante possuía tal documento, mesmo os dados de avaliação levantados anteriormente indicarem que a maioria dos estudantes com TEA não estavam avançando no processo de alfabetização.

O PEI é um importante instrumento que considerando as habilidades que serão ensinadas para a turma, apresenta adaptações necessárias para que o estudante tenha acesso aos conteúdos e habilidades, para que seja estabelecido critérios de avaliação considerando os saberes já adquiridos e o que precisa ser aprendido, considerando as especificidades de cada estudante.

Quanto aos portfólios, as professoras regentes disseram que as avaliações e demais atividades dos estudantes haviam sido entregues aos pais. Contudo, o caderno de sala de três dos seis estudantes foram disponibilizados para coleta de dados, conforme o quadro 6.

Quadro 6 - Dados coletados dos cadernos dos estudantes

	Emanoel	Estudante 5	Estudante 6
Realiza atividades em conformidade com o método IntraAct?	Sim	Sim	Não

Quais atividades observadas?	Produção de frases; completar frases com palavras faltosas de acordo com figuras; organizar palavras para formar frases; caça-palavras; leitura e interpretação de textos verbais e não verbais.	Junção de letras para formar sílabas; junção de sílabas para formar palavras; e colorir grafema de acordo com ditado.	Pareamento; estímulos à coordenação motora; e cores.
------------------------------	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Considerando o exposto no quadro, nota-se que embora fossem estudantes do mesmo ano, esses encontravam-se em momentos diferentes no processo de alfabetização.

O caderno do estudante 6 evidenciou que ele estava no processo de desenvolvimento de habilidades que antecedem a alfabetização. Com o estudante 5 estava sendo trabalhada a formação de sílabas e palavras, ele fazia o traçado das letras nas atividades, mas não foi possível avaliar tratar-se de um ação mecânica ou uma escrita espontânea. Emanuel, que foi participante na pesquisa-ação, realizava atividades mais avançadas com produções de pequenos textos e interpretação escrita.

Nota-se a partir dos dados coletados nos cadernos dos estudantes 5 e 6, que eles estavam realizando atividades diferentes de atividades que são comuns no quarto bimestre letivo para uma turma de 1º ano, evidenciando que embora não tivessem o documento do PEI, as professoras estavam atentas as especificidades de seus estudantes e ofertando atividades que contemplariam as necessidades pedagógicas de cada um.

4.3 COLETA DE DADOS DURANTE A PESQUISA-AÇÃO: A PESQUISADORA E O PARTICIPANTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ao estudar dinamicamente o problema “quais os efeitos do método IntraAct no processo de alfabetização e/ou letramento de estudantes com TEA submetidos ao referido método na sala de aula regular do 1º ano do Ensino Fundamental”, a coleta de dados na modalidade pesquisa-ação, que teve como técnica utilizada o planejamento participativo, utilizando-se como ferramenta o projeto de intervenção,

passou-se pela fase exploratória, seguida pelas fases de planejamento e de ação e, por fim, a avaliação somativa.

Ao conceber-se pesquisa-ação do ponto de vista científico, Thiollent (1986, p. 24) diz que essa é

uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível de observação, processamento de dados, experimentação, etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta.

Desse modo, na fase exploratória, que consiste no diagnóstico da situação (Thiollent, 1986), fez-se a sondagem inicial da realidade do estudante pesquisado em relação à alfabetização, utilizando-se como ferramenta a avaliação diagnóstica. Essa foi elaborada em conformidade com o método IntraAct, sendo constituída em três momentos;

Primeiro momento: elaboração de 4 tabelas para cada bloco de letras:

- a primeira tabela com as letras maiúsculas e minúsculas para verificar se o estudante identificava e pronunciava os sons das letras;
- a segunda tabela com as sílabas para identificar a leitura com precisão na conexão das letras;
- a terceira para leitura de palavras;
- a quarta para leitura de pseudopalavras.

Segundo momento: elaboração de frases, inicialmente contendo palavras formadas apenas por sílabas canônicas⁴, aumentando a dificuldade com sílabas não canônicas.

Terceiro momento: seleção de um texto para leitura. Foi escolhido o poema “Jogo de bola” da autora Cecília Meireles. As frases e também o texto buscaram verificar a decodificação, fluência e compreensão.

Na fase de planejamento, foi feita a elaboração do plano de ação. O plano de ação consiste no planejamento de ações que correspondam aos objetivos na busca de uma resposta à questão da pesquisa (Thiollent, 1986). O plano de ação foi elaborado com as seguintes atividades:

- Atividade 1: Apresentação dos grafemas e fonemas;

⁴ Sílaba constituída por uma consoante e uma vogal - nessa ordem. Por exemplo nas duas sílabas da palavra “mala” (ma-la).

- Atividade 2: leitura dos sons das letras na tabela de grafemas;
- Atividade 3: Leitura de textos que evidenciam rimas de modo a fazer destaque das mesmas oralmente e por meio de materiais manipuláveis;
- Atividade 4: Leitura e memorização de textos que evidenciam aliterações;
- Atividade 5: Jogos de rima e aliteração;
- Atividade 6: Junção dos fonemas/grafemas para formar sílabas, e junção de sílabas para formar palavras, com leitura no cavalete e na tabela de grafemas;
- Atividade 7: Fichas de palavras e frases para leitura;
- Atividade 8: Escrita de palavras e frases por meio de ditado e de forma espontânea;
- Atividade 9: Produção de texto tendo o professor como escriba e de forma individual.

Para tanto, fez-se o uso dos materiais do Método IntraAct, tais como: livro do aluno, janelinha e flipchart com grafemas. As atividades acima citadas foram contextualizadas de modo a contemplar os blocos do método. Como estratégias de descanso de memória, foi desenvolvida a dança circular, a produção de desenhos livres, desenhos direcionados, trabalhado uso de tinta para grafar letras e uso de massa de modelar para formar os grafemas.

Na fase da ação, no momento da execução do plano elaborado, fez-se uso do material de ensino do método IntraAct tais como: livro do aluno, janelinha e cavalete com grafemas. Entre os dias 05 de junho a 18 de setembro foram trabalhadas na sala regular as atividades referentes ao bloco PZJC, TRJX, D"CH""QU"H, com uma média de três semanas de trabalho para cada bloco, fazendo-se avaliação somativa ao final de cada um. Inicialmente, ocorria a apresentação dos grafemas e seus respectivos sons através do cavalete. Era feita a leitura das tabelas de grafemas, utilizando o "padrão", duas vezes durante a aula, o primeiro momento na rotina inicial e o segundo na volta do recreio, fazendo-se descanso de memória com alguma atividade prazerosa para as crianças. À medida em que ocorreram avanços, a leitura evoluiu para sílabas e palavras nos dias que se seguiram.

Na fase de avaliação, no que tange à avaliação formativa, foram feitas observações, perguntas direcionadas no decorrer das aulas, procurando analisar o desempenho nas atividades e produtos com anotações no caderno de campo. A avaliação somativa ocorreu por meio de provas que eram aplicadas ao final de cada

bloco considerando as atividades desenvolvidas, de modo a avaliar velocidade e precisão na leitura, compreensão, bem como escrita de palavras, de frases e textos.

4.4 INTERPRETAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Para análise qualitativa dos dados houve o envolvimento no processo de um movimento em círculo analítico, onde a partir dos dados eram esboçadas as ideias, feitas anotações, resumos, relacionando categorias, feita a criação de um ponto de vista e apresentação dos dados em quadros e figuras (Creswell, 2014).

Os aspectos acima mencionados constituem a espiral da análise de dados e de acordo com Creswell (2014, p. 150), os pesquisadores “montam descrições detalhadas, desenvolvem temas ou dimensões e fornecem uma interpretação à luz da sua própria visão ou das visões de perspectivas na literatura”.

Na esteira das considerações apresentadas, Creswell (2014), Gil (2021) diz que o processo de análise de dados na pesquisa qualitativa não ocorre de forma linear, ao contrário, avança em espiral, trata-se de um processo dinâmico que se inicia concomitantemente a coleta de dados.

4.5 PRODUTO PEDAGÓGICO

Com o propósito de estreitar os laços entre a sociedade e as pesquisas realizadas pelos estudantes de pós-graduação, mais especificamente de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, a Universidade propõe que juntamente à dissertação, o discente apresente um produto final (Souza, Belizário, Ferreira, 2021).

Os produtos pedagógicos objetivam suprir uma necessidade ou preencher uma lacuna, seja de uma turma ou até de um sistema de ensino (Souza, Belizário, Ferreira, 2021). Nessa mesma linha de raciocínio estão as reflexões de Gomes e Berg (2013, p. 248), ao salientar que:

o Mestrado Profissional em Educação ou Ensino privilegia as relações sociais a partir do momento em que convida o pesquisador a este olhar investigativo para o outro, visando não apenas às discussões teóricas, mas também à solução de problemas na Educação Básica. Afinal, a teoria também é importante, mas pode provocar certo distanciamento entre a pesquisa realizada nas universidades e a realidade da escola.

O produto, desenvolvido a partir dessa pesquisa, caracteriza-se como jogos

pedagógicos para alfabetização e apresenta orientações metodológicas fundamentadas teoricamente por pesquisas desenvolvidas na área da alfabetização, com foco no desenvolvimento de habilidades de identificação de som final e inicial das palavras, para desenvolver uma alfabetização em uma perspectiva inclusiva através do Método IntraAct. Desse modo, o material oferecerá mais um subsídio para professores alfabetizadores que poderão vivenciar os desafios inerentes ao processo de alfabetização frente aos diferentes contextos de aprendizagem dos estudantes.

O produto desenvolvido tomou como ponto de partida os blocos de letras apresentados pelo Método IntraAct, a partir dos quais foram apresentadas possibilidades de trabalho, nas aulas de Língua Portuguesa, voltadas para a alfabetização e letramento.

Assim sendo, na sequência serão apresentados os dados e as análises realizadas durante a pesquisa-ação, para melhor compreensão do objeto pesquisado.

5 MÉTODO INTRAACT NA PRÁTICA: RESULTADO DO TRABALHO COM O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SALA REGULAR

O olhar nesse momento se direciona para a apresentação dos dados reunidos durante o período da pesquisa-ação, bem como as análises em relação à alfabetização e letramento do estudante com TEA através do método IntraAct.

Nesse capítulo, apresentam-se análises para responder à questão da pesquisa: “Quais os efeitos do método IntraAct no processo de alfabetização e/ou letramento de estudantes com TEA submetidos ao referido método na sala de aula regular do 1º ano do Ensino Fundamental?”.

5.1 ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA E DE ESCRITA ATRAVÉS DO MÉTODO INTRAACT

O método IntraAct trabalha com conjunto de letras chamados “blocos” que são organizados e apresentados considerando a dificuldade fonética, de modo que se inicia por letras que apresentam mais facilidade de terem o sons percebidos, aumentando gradativamente o grau de dificuldade (Streit, Jansen, Fuchs, 2022). De modo a compreender como se deu a alfabetização/letramento do estudante colaborador do estudo através do método, nesta seção serão apresentados os desdobramentos e análise do plano de ação.

Na fase diagnóstica da pesquisa-ação, ocorrida no início do mês de junho, em virtude de tratar-se de uma política de alfabetização do município onde o campo de pesquisa está incluído, já havia sido trabalhado com a turma os três primeiros blocos do método - AMLO, FSNI, BUVE. Com o instrumento “avaliação diagnóstica”, foi possível verificar que o estudante realizava a leitura e compreendia as palavras formadas a partir desses conjuntos de letras.

No instrumento “Avaliação diagnóstica destinada ao estudante com TEA” (Apêndice C) no item “4: Leitura com precisão do 4º bloco”, ao deparar-se com as letras, o estudante disse: “Agora complicou porque essas eu não sei!”, demonstrando a partir dos blocos que se sucediam, PZJC, TRJX, D “CH” “QU” H, não conhecer os nomes das letras nem seus referidos sons.

Para coletar os dados diagnósticos referentes à escrita, foram selecionados

sons, sílabas, palavras e uma frase composta por letras que o estudante demonstrou conhecer através da leitura, pois de acordo com os autores do método Streit, Jansen e Fuchs (2022, p.8) quando a criança escreve palavras que ainda não domina “O cérebro é remodelado para guardar a má ortografia”. Desse modo, foram selecionados e feito o ditado de seis sons, sendo eles: [m], [s], [b], [f], [v] e [l]. Também realizou-se o ditado das sílabas “ba”, “va”, “fi”, “so”, “nu” e “ve”, das palavras “baba”, “bolo”, “vela”, “belo”, “vivo” e “fino” e, finalmente a frase “O bebê é belo”.

Figura 2 - Avaliação diagnóstica de escrita

ESCRITA

Grafema letra:

M	S	B
F	V	L

Trans: Jilson

Conexão letras (sílabas):

BABA	VA	FIFI
SO	NU	VE

Palavras:

BABA	BOLO	VELA
BELO	VIVO	FINO

Frase:

O BEBÊ É BELO

UNEMAT
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Av. Tancredo Neves - 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br

CEP-UNEMAT

Fonte: acervo da autora (2024)

A partir da figura 2, pode-se perceber que o estudante conseguiu fazer o registro escrito das letras, sílabas e palavras dos blocos que já havia demonstrado conhecer através da leitura. Um fator evidente em sua escrita é o seu hiperfoco em letras minúsculas, que ele chamava carinhosamente de “mini letras”. Em todos os seus registros escritos é possível perceber essa marca, e quando questionado a respeito do porquê escrevia com aquela forma de letra, dizia que “gostava delas” e que sua mini letra favorita era a letra “e”.

Ao ser solicitado que escrevesse “O BEBÊ É BELO” no campo “frase”, o aluno escreve “OBEBEeLO”, conforme figura 2. Vimos que o estudante demonstra não saber ainda isolar na corrente da fala as unidades que são palavras, para poder escrevê-las entre dois espaços em branco. Para Cagliari (2006, p. 274)

No início, parece haver uma tendência para as crianças segmentarem a fala principalmente a partir de uma análise dos elementos prosódicos, como entonação e ritmo, e menos a partir de uma análise semântica dos itens lexicais

Este aspecto é muito bem discutido por Lemle (2009, p. 7) por Abaurre (2011) Cagliari (2006) e estes pesquisadores apontam que é uma fase comum no processo de alfabetização, pelo fato de os estudantes ainda não terem se apropriado das regras de produção de textos nos moldes esperados pela escola e pela cultura, uma vez que a fala é diferente da escrita.

A partir do diagnóstico, foi elaborado o plano de ação apresentado no item “4.3” contemplando a seguinte sequência de atividades: apresentação dos grafemas e fonemas; leitura dos sons das letras na tabela de grafemas; leitura de textos que evidenciam rimas de modo a fazer destaque das mesmas oralmente e por meio de materiais manipuláveis; leitura e memorização de textos que evidenciam aliterações; jogos de rima e aliteração; junção dos fonemas/grafemas para formar sílabas, e junção de sílabas para formar palavras, com leitura no cavalete e na tabela de grafemas; fichas de palavras e frases para leitura; escrita de palavras e frases por meio de ditado e de forma espontânea e; produção de texto tendo o professor como escriba e de forma individual.

Na execução do plano elaborado foi feito o uso dos materiais do Método IntraAct, tais como: livro do aluno, janelinha e cavalete com grafemas. As atividades acima citadas foram contextualizadas de modo a contemplar os blocos do método, assim como foram feitos desenhos livres, desenhos direcionados, uso de tinta para grafar letras, massa de modelar para formar os grafemas; jogos, música e dança circular, foram usados como estratégias de descanso de memória.

Entre os dias 29 de maio e 23 de junho de 2023, foram realizadas atividades referentes ao 4º bloco - PZJC. Entre os dias de 26 de junho a 07 de julho de 2023 e de 25 de julho a 28 de julho de 2023, foi desenvolvido o trabalho com o 5º bloco - TRJX. Com o 6º bloco – D “CH” “QU” H -, não foi possível desenvolver o plano de ação na íntegra, trabalhando-se atividades em dias isolados, sendo esses dias 4, 11 e 18 de setembro de 2023. As atividades desenvolvidas em cada bloco serão apresentadas nas seções subsequentes.

Desse modo, inicialmente ocorria a apresentação dos sons das letras através do cavalete posicionado na frente da turma, de modo que todos estivessem olhando para a letra. Colocava-se o dedo acima da letra e pronunciava o seu som,

solicitando que os estudantes repetissem ao mesmo tempo.

Figura 3 - Cavaletes utilizados para apresentação das letras



Fonte: acervo da autora (2024)

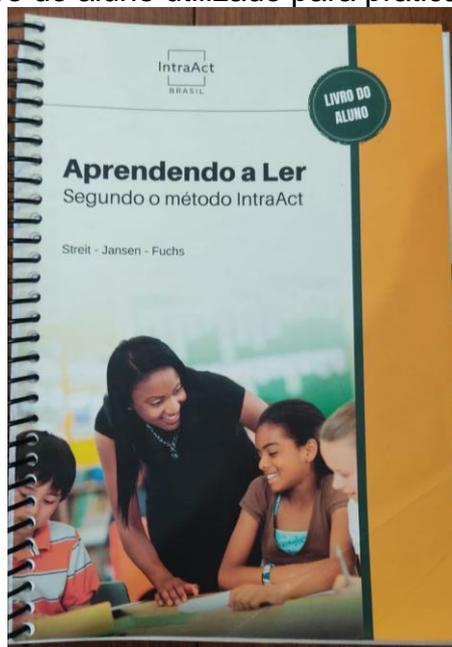
Conforme ilustrado pela figura 3, foram utilizados dois cavaletes na sala de aula, um com letras consoantes e outro com letras vogais. Nesse momento, destinado à apresentação das letras, seguimos a orientação do método que não poderia falar o nome da letra, pois conforme Streit, Jansen e Fuchs (2022, p. 49) “O nome da letra não alfabetiza as crianças, mas sim a apresentação de sons.” Surgia um desafio: alguns estudantes já sabiam o nome da letra.

Ao se depararem com a letra, os estudantes que já conheciam rapidamente diziam o nome da letra, de voz audível, de modo que toda a turma, incluindo o estudante foco da pesquisa, também ouvia. Sobre esse ponto, Cagliari (2006) ao discorrer a respeito da situação inicial das crianças no processo de ensino aprendizagem, salienta que essas apresentam saberes próprios de sua história de vida, onde alguns aprenderam rudimentos da leitura e escrita que precisam ser respeitados. Desse modo, embora não fizesse parte da abordagem do método, permitia que os estudantes dissessem o nome da letra, mas era enfatizado o som. Aproveitava a oportunidade para perguntar quais palavras conheciam que iniciavam com os sons estudados, se algum estudante da turma tinha aquele som no nome, e a interação fluía de modo diferente em cada aula.

Após a “apresentação”, passava-se para as folhas de exercícios. Era entregue o livro do aluno e o padrão de leitura para cada estudante, informada a página onde

todos deveriam encontrar, posicionar o padrão e fazer a leitura juntos como um coro.

Figura 4 - Livro do aluno utilizado para praticar os exercícios



Fonte: acervo da autora (2024)

O livro do aluno é um material de leitura que em sua versão brasileira - Método IntraAct Brasil - apresenta primeiro as letras maiúsculas e, após o estudante já ter “automatizado” as letras maiúsculas, lendo com precisão e velocidade, são feitos os exercícios com as letras minúsculas (Streit, Jansen e Fuchs, 2022b).

Figura 5 - Padrão utilizado durante a leitura



Fonte: acervo da autora (2023)

O padrão consiste em um retângulo que pode ser construído com papelão, cartolina, papel cartão, ou até mesmo com material mais durável como o da imagem acima, tendo um recorte quadrado no centro, como uma janela. Esse funciona

“como suporte para o movimento ocular da criança no sentido da leitura, da esquerda para a direita” (Streit, Jansen e Fuchs, 2022, p.52).

Figura 6 - Como o padrão era utilizado durante os exercícios de leitura



Fonte: acervo da autora (2023)

A execução dos exercícios de leitura ocorria com os estudantes colocando o padrão sobre a página, deixando somente o quadrado do canto superior esquerdo à mostra, pronunciando o som da letra ou a cor, deslizando o padrão no sentido da leitura até o próximo quadrado. O objetivo de dar nome às cores, conforme Streit, Jansen e Fuchs (2022) é limpar a memória de curto prazo durante a repetição das letras.

Segundo Streit, Jansen e Fuchs (2022, p. 40), memorizar o máximo possível é fundamental nesse processo, de modo que as crianças consigam dar respostas seguras e leves, e para isso recomendam para a escola no tocante à frequência das repetições o seguinte: “3-4 repetições ao dia, com duração de 5-7 minutos cada”.

Contudo, por se tratar de um contexto de sala regular, onde estavam inseridos vinte e cinco estudantes e apenas uma professora para gerenciar a logística de entregar o material e manter todos no mesmo foco e ritmo, no decorrer da pesquisa, eram feitas duas repetições no dia, com duração média de quinze minutos cada. Em todos os dias, fazia-se necessário corrigir comportamentos como ‘estudante que dispersava com alguma situação externa’, ‘estudante brincando com o padrão’, ‘utilização do padrão de maneira errada, dando saltos no lugar de deslizar’, ‘estudante que deixava cair o padrão e se perdia no momento da leitura’,

‘não conseguia encontrar a página’, entre outros, algo que também se aplicava em algum momento ao estudante colaborador da pesquisa. Dentre os estudantes, havia três com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH - também com suas especificidades, o que demandava um suporte maior por parte da professora/pesquisadora.

Nesse cenário, encontrava-se Emanuel, estudante diagnosticado com TEA que manteve posturas diferentes ao longo dos dias de pesquisa. O comportamento de Emanuel era influenciado pelo comportamento da turma, então sempre que ocorria de mais de uma criança se perder na leitura ao mesmo tempo e começarem a solicitar ajuda, ou quando havia muita conversa paralela durante momentos em que era necessário silêncio e ele precisava se concentrar, ele desregulava e passava a apresentar as estereotipias: revirar os olhos estando “paralisado”, se levantando da cadeira e girando em torno do próprio eixo com os olhos revirados e com a cabeça inclinada para cima, posicionando os braços para trás e correndo até o fundo da sala e com a mesma postura voltando para seu lugar.

Fazia-se necessário sempre uma intervenção quando esses fatos ocorriam, sendo necessário deixar o que estava planejado para depois e auxiliar o estudante a regular suas emoções. Desse modo, o tempo sugerido pelos autores do método – 5 a 7 minutos para cada repetição – não funcionava na prática.

5.1.1 PZJC: O trabalho desenvolvido ao longo do 4º bloco.

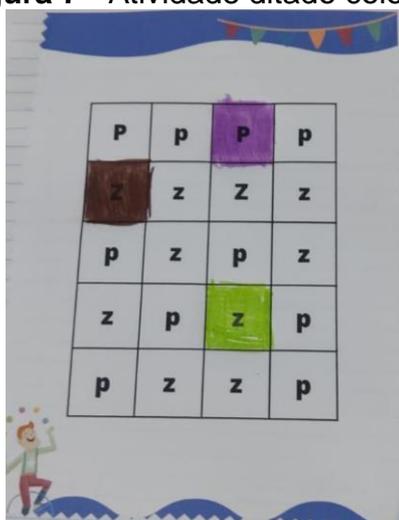
Durante a execução dos exercícios de leitura, Emanuel mantinha um padrão de ora estar extremamente focado, ora a atenção compartilhada dele apresentar dificuldades, mas majoritariamente mantinha o foco mostrando-se apenas disperso quando na segunda leitura do dia que ocorria na volta do recreio, quando acontecia alguma situação que tenha afetado emocionalmente, como conflito com colegas por exemplo.

Após encerrado cada momento de leitura do livro do método fazia-se o “descanso de memória”, em que eram desenvolvidas atividades prazerosas para as crianças, como: dança circular, manipulação de massinha de modelar, desenhos livres, desenhos direcionados, pintura, jogo de imitação, brincadeira vivo/morto ou cantar e dançar uma música.

A aplicação do 4º bloco - PZJC - ocorreu entre os dias 29 de maio e 23 de

junho de 2023. Excluindo-se os sábados, domingos, feriados e um dia de paralisação dos profissionais da educação, foram dezessete dias letivos trabalhados. No 1º dia, houve a apresentação dos sons das letras no cavalete e leitura no livro. Como atividade de descanso de memória, foi feita a manipulação de massinha de modelar para formar as letras aprendidas. A atividade contextualizada do dia foi ditado colorido dos sons das letras “p” e “z” minúsculas e maiúsculas.

Figura 7 - Atividade ditado colorido



Fonte: acervo da autora (2023)

A atividade foi trabalhada de forma interdisciplinar com outros componentes curriculares, como a noção de linhas e colunas e as cores. Embora o estudante compreendesse os comandos e realizasse corretamente as atividades, quando terminou pediu para pintar todas as letras, já que gostava de deixar tudo colorido.

No 2º dia, foi realizada leitura no cavalete e no livro, brincadeira morto/vivo como descanso de memória e ditado colorido das letras “j” e “c”, seguindo o mesmo modelo do dia anterior. Nos dias seguintes, foram realizadas atividades conforme quadro abaixo.

Quadro 7 - Cronograma de execução das atividades do bloco 4

Dia	Aplicação do método	Descanso de memória	Atividade contextualizada
03	Leitura dos sons das letras no cavalete e no livro	Pintura dos grafemas com tinta guache.	Bingo dos grafemas do 4º bloco; atividade de aliteração para identificar fonema e fazer associação de figuras ao grafema inicial correspondente.
04	Leitura dos sons das letras no cavalete e no	Cantar e dançar a música “Eu conheço um jacaré”	Destaque da letra “j” na música cantada.

	livro		
05	Leitura das sílabas no cavalete e no livro	Dança circular	Atividade de aliteração para identificar e fazer associação de figuras a sílaba inicial correspondente.
06	Leitura das sílabas no cavalete e no livro	Dança circular	Texto trava-língua "O pato" do autor Elias José para memorizar e recitar; colorir espaço em branco entre palavras.
07	Leitura das sílabas no cavalete e no livro	Brincadeira morto/vivo	Poema "O jantar de Jacobina" da autora Isabel Cristina Silveira Soares; destaque da família silábica da letra "J"; consciência de rima.
08	Leitura das sílabas no cavalete e no livro	Pintura com tinta guache das obras de Romero Brito.	Caça-palavras
09	Leitura das sílabas no cavalete e no livro	Dança circular	Poema "O pato" do autor Vinicius de Moraes; destaque das rimas no texto; lista de palavras.
10	Leitura das sílabas no cavalete e no livro	Brincadeira morto/vivo	Jogo de aliteração na sala de informática; pintura de sílabas para formar palavras a partir de ditado.
11	Leitura das sílabas no cavalete e no livro	Desenho livre	<p>Texto: Z • ZEBRA "CADA ZEBRATEM LISTRAS DIFERENTES. AS LIS TRASSER VEM DE CAMUFLAGEM EM CONTRA OS PREDADORES."</p> <p>Separar as palavras, escrever e pintar espaço entre elas.</p>
12	Leitura das sílabas no cavalete e no livro	Dança circular	Ler frases formadas apenas com palavras dos blocos já aprendidos ex.: "O menino usou a cola", e ilustrar a frase lida.
13	Leitura das sílabas no cavalete e no livro	Jogo da mímica	Texto "A vaca" de autoria desconhecida, para leitura colaborativa e interpretação; caça-palavras.
14	Leitura de sílabas e palavras no livro	Brincadeira morto/vivo	Jogo de rima na sala de informática.
15	Leitura de sílabas e palavras no livro	Desenhos direcionados	Recortar e colar palavras para formar frases.

16	Leitura de sílabas e palavras no livro	Cantar e dançar a música “Brincar com as mãos”	Lista de palavras formadas com as sílabas já conhecidas.
17	Leitura de sílabas e palavras no livro	Mímica e dança circular.	Avaliação somativa.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Para as atividades descritas no quadro 7, foram dados comandos simples e diretos e era informado ao estudante, no início da aula, o que estava planejado para cada dia. Desse modo, as atividades tiveram boa aceitação do estudante colaborador da pesquisa. Contudo, observaram-se dificuldades na execução dos passos de dança circular.

No decurso do trabalho com o 4º bloco, três estudantes fizeram aniversário e a cada aniversário era disponibilizado para a turma um pedaço de papel sulfite em branco para que criasse um cartão para o colega aniversariante do dia. Além de desenhos, Emanuel quis escrever uma mensagem aos colegas e solicitou minha ajuda para a escrita da palavra “aniversário”, ficando sua mensagem final da seguinte forma: “Felis aniversário”. Embora já soubesse que a letra “Z” assim com a letra “S” tem o som /z/, o estudante optou pelo uso da letra “S”. Aproveitei a oportunidade e fiz intervenção, ele consolidou e a partir de então passou a escrever de maneira ortográfica.

Além dos textos contextualizados com o bloco do método e da escrita espontânea direcionada aos aniversariantes, outras situações de letramento se faziam presentes. No fundo da sala havia uma mesa com livros dos mais variados gêneros à disposição dos estudantes, bem com pedaços de papel em branco (que eram retirados de sobras de atividades recortadas), onde podiam retirar e usar da forma que achavam conveniente. Soares (2020, p. 285-286) propõe “a simultaneidade de aprendizagens do sistema alfabético de escrita e de seus usos para a leitura e a produção de textos”, não apenas “codificar e decodificar as relações letras-fonemas”. Desse modo, os papéis se transformaram em cartas, bilhetes, presentes e desenhos para a professora, para os pais e para os colegas.

Fazia parte da rotina diária, na sala de aula, a leitura para deleite e contação de histórias. Então todos os dias, no início da aula, ocorria, alternadamente, leitura realizada pela professora dos mais variados textos utilizando sempre o portador do

texto⁵, leitura de livros feita pelos estudantes (faziam a leitura de imagens), contação de história feita pela professora, ou contação de história coletiva feita pelos estudantes.

Emanoel sentava-se na primeira cadeira da segunda fileira na sala de aula, haja vista que esse posicionamento na sala favorecia o contato mais direto com a professora e o ajudava a focar nas atividades. Com base nas observações e anotações realizadas em conformidade com o apêndice D - "Roteiro para observação", verificou-se que Emanoel era atento às falas da professora e dos colegas, formulava perguntas pertinentes ao tema das aulas e solicitava esclarecimento quando necessário. Porém, a formulação de perguntas e solicitação de esclarecimentos ocorriam em virtude da oferta de suporte individual a partir de comandos claros e diretos, porque o estudante não se sentia à vontade para se expressar diante da turma e começava a gaguejar.

A referida situação ocorria na narração de histórias conhecidas e situações vividas no cotidiano, principalmente se o fato ocorrido envolvesse alguma situação de bullying ou quando se machucava no intervalo do recreio, fazendo-se necessário auxiliá-lo no controle emocional, na autorregulação para poder compreender o que estava oralizando. Porém, na narração de uma história inventada coletivamente, na qual um estudante começava uma história e dado o comando outro deveria continuar, Emanoel participava sorridente e com mais segurança, sendo criativo quando chegava sua vez de dar continuidade a história.

O estudante também demonstrava, pela oralidade, compreensão de textos lidos pela professora durante a leitura para deleite, pois fazia comentários sobre as histórias, identificando personagens, principais ações e desfecho. A mesma compreensão era observada após a leitura das poesias, com apontamento dos personagens e o que faziam ou o que acontecia com eles. Também tinha compreensão da leitura de palavras, as quais ele mesmo realizava, como quando, por exemplo, lia espontaneamente a tabela de sílabas e tabela de palavras e vinha até a professora comunicar suas descobertas: "Olha, o 'ZA' e o 'PE', é 'ZAPE' de falar no celular!; Professora Anieli, esse é 'COLA' igual cola de colar tarefa".

No segundo dia de trabalho com o 4º bloco, já havia memorizado os grafemas maiúsculas e minúsculas e seus referidos sons, passando no quinto dia, antes

⁵ Um objeto que carrega o registro escrito, como jornais, revistas e gibis.

mesmo de adentrar a leitura das sílabas no livro, fazer por si próprio a junção dos sons e ler palavras pertencentes ao bloco, embora de forma lenta. Alguns colegas tinham certa dificuldade para encontrar a página do livro que seria trabalhada no dia, enquanto esses estudantes recebiam auxílio para encontrar a página, Emanuel folheava o livro curioso e lia as páginas com a escrita de sílabas e palavras, e quando a professora voltava pra frente da sala para dar início a leitura “em coro”, ele fazia questão de demonstrar que já conseguia ler as palavras da tabela, chamando a professora e lendo para ela.

O trabalho com o bloco seguiu um percurso mais longo, em virtude do contexto da sala regular, já que havia um índice considerável de faltas por questão de saúde e, conseqüentemente, atraso no avanço dos estudantes faltosos, mas que indiretamente o afetaram, pois o trabalho com pessoas, sobretudo com crianças na faixa etária de 6 e 7 anos de idade é um processo dinâmico e imprevisível.

Ao final do trabalho com o 4º bloco, foi realizada avaliação somativa para obter um registro escrito formal dos avanços já observados, conforme figura 8.

Figura 8 - Atividade avaliativa 4º bloco

1. ESCREVA O GRAFEMA CORRESPONDENTE AO SOM DITADO.

PAI P	JACALÉ J	COCU C	SPÍ S
----------	-------------	-----------	----------

2. ESCREVA AS SÍLABAS DITADAS.

PAI A	JAJA JE	CO CO	ZOZ ZO
PIPOCA AI	JE JE	SE SE	ZU ZU
PO PO	CU CU	JO JO	ZI ZI

3. ESCREVA AS PALAVRAS DITADAS.

R:PA	COCU	CACO
J:PE	JACA	PAI
Z:NE	ZAA	ZEMA

Fonte: acervo da autora (2023)

Foram ditados na atividade avaliativa 1 os sons [p], [j], [c] e [z] nessa ordem. Como observado na figura 8, Emanuel escreveu fazendo a correta correspondência

som/letra, porém, com escrita espelhada do grafema Z. Na atividade avaliativa 2, foram ditadas as sílabas “PA, JA, CO, ZO, PI, JE, CE, ZU, PO, CU, JO e ZI” nessa ordem, pedindo que fosse seguido o sentido da leitura - da esquerda para a direita e de cima para baixo, de modo que o estudante também fez a correta correspondência, contudo, observa-se na terceira coluna da segunda linha a cedilha que acompanha a letra ‘C’ somente quando antecede as vogais ‘a, o, u’, sendo usada para acompanhar a letra ‘C’ antes da vogal ‘e’.

Foram ditadas as palavras “PIPA, COCO, CACO, JIPE, JACA, PAI, ZANE, ZAPE, ZEMA” nessa ordem, pedindo que fosse seguido o sentido da leitura - da esquerda para a direita e de cima para baixo. Emanuel fez a correta correspondência, cometendo apenas erros ortográficos. Para a palavra “coco” ele escreveu “cocu”, assim, pode-se observar um comportamento linguístico, indicativo “da maneira pela qual as crianças organizam dinamicamente os dados linguísticos” (Abaurre, 2011, p. 169). A letra “o” pode ser marcada por [o] ou por [u], especialmente quando ocorrer no final da palavra, hipótese da relação monogâmica entre letras e sons ainda presente no processo de aquisição da escrita.

A palavra “Zane” foi escrita com o til na vogal “a”, evidenciando que havia compreendido que o sinal gráfico é utilizado para marcar a nasalização da vogal, embora a vogal “a” antes da consoante “n” possua som nasalado sem haver a necessidade do sinal gráfico. O estudante demonstrou estar compreendendo o modo de organização da língua.

Como demonstrado na figura 8, o estudante além do que lhe fora cobrado, escreveu palavras nos quadros destinados à escrita de letras e sílabas, fazendo correspondência com os grafemas e sílabas ditadas. Na segunda coluna da primeira linha, grafou a letra “J”, ao ser ditado o som [j], escreveu também a palavra “jacalé”. A grafia refletiu sua dificuldade fonológica em pronunciar o som fraco da letra “r”, denominada de lambdacismo, pela gramática. A palavra escrita na quarta coluna da primeira linha (zpi) corresponde a “zap”, palavra de uso comum por muitas pessoas para se referirem a WhatsApp.

5.1.2 TRGX: O trabalho desenvolvido no 5º bloco.

O trabalho com o 5º bloco - TRGX - ocorreu de 26 de junho a 07 de julho de 2023 e de 25 de julho a 28 de julho de 2023 com o intervalo das férias escolares

entre as datas, totalizando 14 dias letivos, conforme quadro a seguir.

Quadro 8 - Cronograma de execução das atividades do bloco 5

Data	Aplicação do método	Descanso de memória	Atividade contextualizada
26/06/2023	Apresentação dos sons das letras no cavalete e leitura no livro	Manipulação de massinha de modelar para formar as letras aprendidas	Ditado colorido dos sons das letras “t”, “r”, “g” e “x” minúsculas e maiúsculas.
27/06/2023	Leitura no cavalete e no livro dos sons das letras.	Jogo de rimas no computador	Leitura e destaque das rimas do poema “As meninas” de Cecília Meireles.
28/06/2023	Leitura no cavalete e no livro dos sons das letras.	Música e dança bamboleio	Recorte e colagem das palavras que rimam do poema do dia anterior.
29/06/2023	Leitura no cavalete e no livro dos sons das letras.	Manipulação de massinha de modelar (modelar um rato)	Trava língua “O rato roeu a roupa do rei de roma”. Bingo das grafemas/fonemas
30/06/2023	Leitura das sílabas no cavalete e no livro.	Jogo mímica Dança circular	Trava-língua “Três tristes tigres trigo comiam”
03/07/2023	Leitura das sílabas no cavalete e no livro.	Brincadeira vivo/morto	Ler palavras e desenhar.
04/07/2023	Leitura das sílabas no cavalete e no livro.	Jogo caça-palavras no computador.	Pintar sílabas para formar palavras.
05/07/2023	Leitura das sílabas e palavras cavalete e no livro.	Cantar e dançar a música “Desengonçado”.	Recortar e colar sílabas para formar palavras. Trava-língua “PAGA O PATO, DORME O GATO, FOGE O RATO, PAGA O GATO, DORME O RATO, FOGE O PATO, PAGA O RATO, DORME O PATO, FOGE O GATO”, para leitura e completar lacunas com as palavras que rimam.
06/07/2023	Leitura das sílabas e palavras cavalete e no livro.	Cantar e dançar a música “Brincar com as mãos”	Ditado de palavras: Rato - Gato - Tatu - Jacaré- Xarope - xícara
07/07/2023	Dia de festa na escola e encerramento do 1º semestre.		
10/07 à 24/07	Férias escolares		
25/07/2023	Leitura das sílabas e palavras cavalete e no	Cantar e dançar a música “Brincar com	Organizar sílabas para formar palavras.

	livro.	as mãos”	
26/07/2023	Leitura das sílabas e palavras cavalete e no livro.	Brincadeira vivo/morto	Escrita de palavras e de frases a partir de figuras.
27/07/2023	Leitura das palavras no livro.	Cantar e dançar a música “Desengonçado”.	Ler adivinhas e desenhar e escrever o que descobriu. O QUE É? O QUE É? QUE ANDA NO TEMPO, HORA APÓS HORA, MESMO PREGADO NA PAREDE? COMEÇA COM R. O QUE É? O QUE É? SÓ SIRVO PARA FALAR: MAS UM TEM QUE LIGAR E O OUTRO ATENDER. COMEÇA COM T. O QUE É? O QUE É? O PIRES É MEU COMPANHEIRO, MAS QUANDO QUEREM CAFÉ, PENSAM EM MIM PRIMEIRO. COMEÇA COM X.
28/07/2023	Leitura das palavras no livro.	Dança circular.	Trava-língua A TATURANA TATÁ TEM MUITO TATO. E TATEIA TUDO, TENTANDO TESTAR O TATO. A TARTARUGA TETEIA TAMBÉM TATEIA TUDO Avaliação somativa 5º bloco.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Para as atividades descritas no quadro 8 foram dados comandos simples e diretos e o estudante era prevenido, no início da aula, sobre o que estava planejado para cada dia. Desse modo, estes comandos ajudavam o estudante participante da pesquisa a aceitar bem as as atividades que seriam desenvolvidas. Foi percebido um hiperfoco maior em relação às letras minúsculas quando comparado às semanas anteriores. Tal fato foi evidenciado em suas atividades, bem como pelo comportamento do estudante diante das letras do alfabeto, pintadas na parede da sala de aula, acima da lousa, para onde olhava fixamente todos os dias e, em seguida, reproduzia algumas das letras minúsculas como se fossem desenhos.

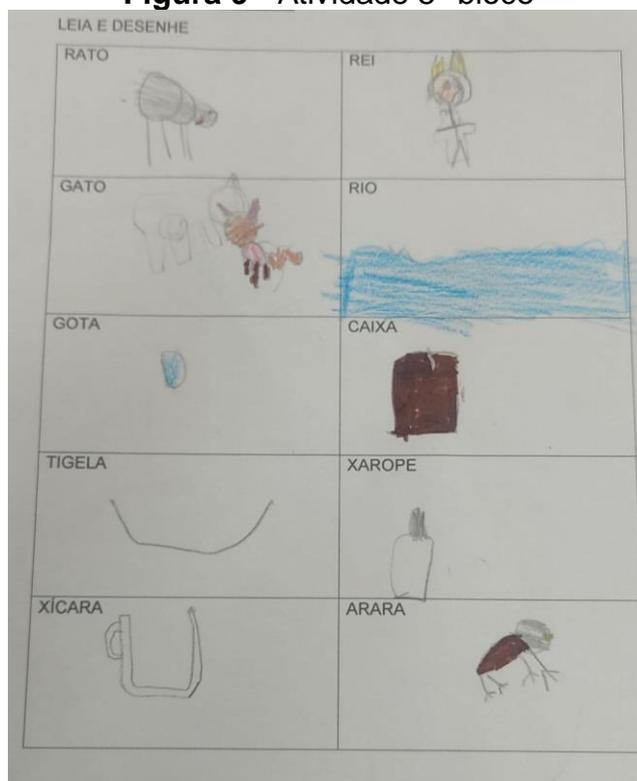
Durante o 5º bloco, quatro estudantes fizeram aniversário e novamente Emanuel quis escrever uma mensagem aos colegas aniversariantes. Dessa vez, solicitou ajuda com os nomes, mas apenas por insegurança, pois quando foi

conduzido a refletir sobre os sons e sílabas, ele conseguiu grafar corretamente. Foram percebidas dificuldades com trava-línguas, contudo, se divertia recitando.

Foi notada a memorização dos sons no segundo dia de trabalho e, a partir de então, passou a juntar os sons e ler sílabas e palavras, mesmo antes de passarmos para a leitura das sílabas, que veio a ocorrer no quinto dia de trabalho. Tal fato foi percebido na leitura da poesia “As meninas”. Ao destacar as rimas, Emanuel leu as palavras “Arabela, Carolina, Maria, sorria”, porém, com dificuldades em pronunciar o som fraco da letra R.

O estudante não apenas lia, como também compreendia sua própria leitura conforme exemplo apresentado na figura 9.

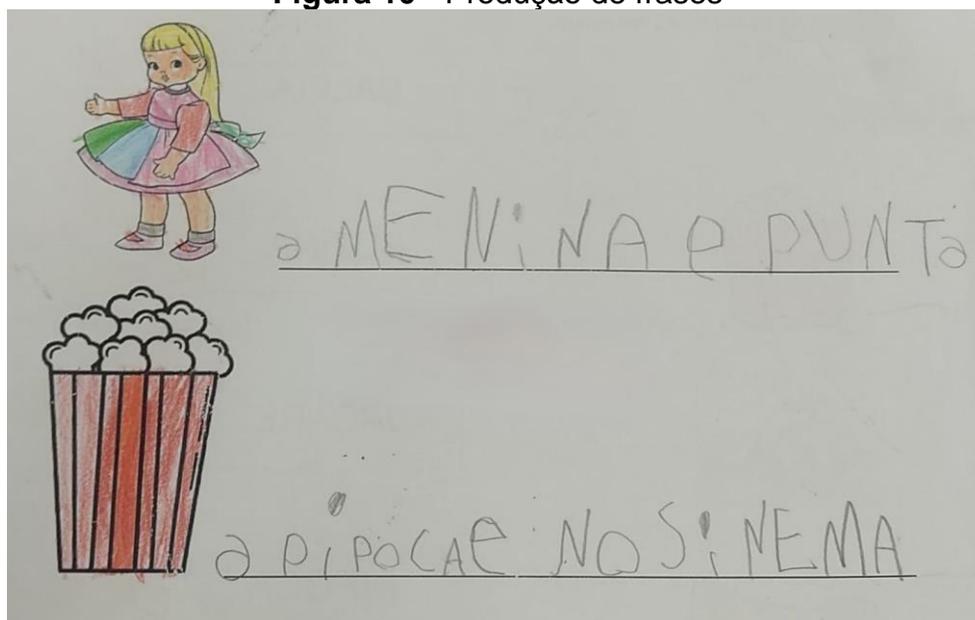
Figura 9 - Atividade 5º bloco



Fonte: acervo da autora (2023)

A atividade foi entregue e o estudante realizou com autonomia. A figura acima indica que Emanuel realizou a leitura das palavras e produziu ilustrações correspondentes a elas. Tal fato permite avaliar que ele compreendia o que estava lendo.

Figura 10 - Produção de frases



Fonte: acervo da autora (2023)

Considerando o exposto na figura 10, Emanuel escreve a letra “p” no lugar da letra “b” em PUNTa (bonita), demonstrando ter “dificuldade em diferenciar consoantes que se igualam pelo ponto de articulação” (Soares, 2020, p. 146). Tal dificuldade de discriminação fonêmica não se trata propriamente de um erro ortográfico, uma vez que a igualdade no ponto de articulação não colabora para a diferenciação (Soares, 2020). Outro aspecto em relação a grafia consiste na utilização da letra “u” no lugar da letra “o” em virtude dos diferentes sons das letras, pois ao pronunciar a palavra “bonita” a letra “o” soa como “u”.

A troca de cinema por “sinema” demonstra que Emanuel fez uma correta relação fonema/grafema, fazendo uma reflexão sobre a língua, em virtude das relações irregulares, visto que mais de um grafema pode representar um mesmo fonema.

Os aspectos acima mencionados ilustram o que diz Abaurre (2011, p. 169) ao discutir a aquisição da escrita:

A variedade de soluções possíveis para a escrita alfabética da grande maioria das palavras decorre natural e necessariamente do fato de os sistemas alfabéticos geralmente possibilitarem o uso de mais de um símbolo para a representação de um mesmo som, e o uso de um mesmo símbolo para a representação de sons diferentes.

Observa-se também uma evolução na separação das palavras por espaços em branco.

Figura 11 - Atividade avaliativa 5º bloco

1. ESCREVA O GRAFEMA CORRESPONDENTE AO SOM DITADO.

G	A	X	T
---	---	---	---

2. ESCREVA AS SÍLABAS DITADAS.

^{HA} RA	^{HU} RU	XI	XO
TU	TO	GA	GO
GI	RE	GE	XE

3. ESCREVA AS PALAVRAS DITADAS.

GATO	RATO	GOTA
RUA	RIO	TIA
ARARA	GARRAFA	XÍCARA

Fonte: acervo da autora (2023)

Na atividade avaliativa 1, foram ditados os sons [g], [r], [x] e [t] nessa ordem. Como observado na figura 11, o estudante escreveu fazendo a correta correspondência fonema/grafema. Foram ditadas na atividade avaliativa 2 as sílabas “RA, RU, XI, XO, TU, TO, GA, GO, GI, RE, GE e XE” nessa ordem, pedindo que fosse seguido o sentido da leitura - da esquerda para a direita e de cima para baixo, de modo que o estudante também fez a correta correspondência, utilizando em 50% das sílabas as “mini letras”.

Foram ditadas as palavras “GATO, RATO, GOTA, RUA, RIO, TIA, ARARA, GARRAFA, XÍCARA” nessa ordem, pedindo que fosse seguido o sentido da leitura - da esquerda para a direita e de cima para baixo. Emanuel fez a correta correspondência, e por estar em processo de aquisição da escrita, a criança ainda não domina todas as normas ortográficas, escreveu “garafa” para “garrafa”.

5.1.3 D-H-CH-QU: Os dados coletados ao longo do 6° bloco

Passa-se agora a discorrer acerca do trabalho com o 6° bloco que ocorreu nos dias 04, 11 e 18 de setembro de 2023, totalizando três dias. O quadro abaixo trata das atividades desenvolvidas.

Quadro 9 - Cronograma de execução das atividades do bloco 6

Data	Aplicação do método	Descanso de memória	Atividade contextualizada
04/09/2023	Leitura das sílabas e palavras cavalete e no livro.	Cantar e dançar a música “Brincar com as mãos”	Leitura e interpretação oral do poema “A chácara do Chico Bolacha” de Cecília Meireles. Lista de palavras com “X” e lista de palavras com “CH” presentes no poema. Pintar palavras ditadas.
11/09/2023	Leitura das sílabas e palavras cavalete e no livro.	Brincadeira vivo/morto	Leitura e interpretação oral do poema “A língua do nhem” de Cecília Meireles. Localizar e colorir no texto palavras ditadas: velhinha, sozinha, cozinha e galinha. Formar frases a partir das seguintes imagens: cozinha, galinha, ninho e gafanhoto.
18/09/2023	Leitura das palavras no livro.	Pintura com lápis de cor.	Ler frases e ligar a imagens correspondentes. Formar frases a partir de uma cena.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

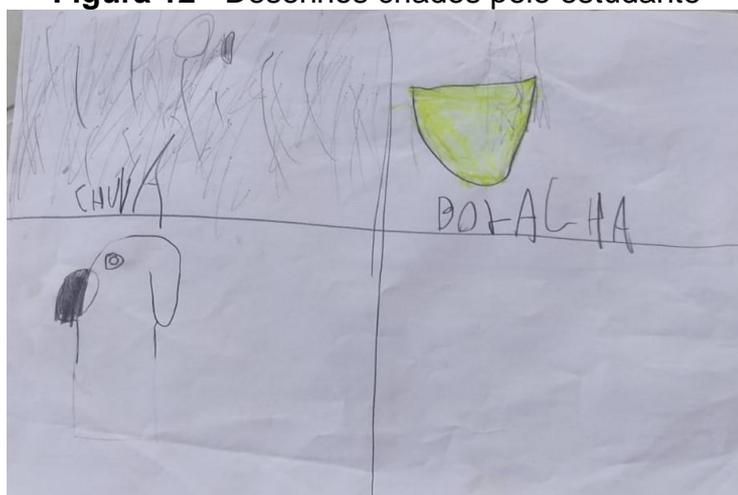
Para execução das atividades descritas no quadro 9 foram dados comandos simples e diretos e o estudante era orientado no início da aula sobre o que estava planejado para cada dia. Desse modo, as atividades foram bem aceitas.

As atividades do dia 04 de setembro foram elaboradas para trabalhar o dígrafo CH em confronto com a letra X, visto que X pode ter vários sons – [ch], [z], [s] e [ks]. Foi dado primeiramente o comando para formar a primeira lista, com palavras com X; quando finalizado, foi dado o comando para elaboração da segunda lista com palavras do texto com CH. Emanuel compreendeu os comandos e executou as atividades. Também foi entregue uma tabela com palavras as quais foi solicitado que colorisse conforme ditado. Foram ditadas as palavras “CHICO, DADO,

COITADO, CHOVE, CHAMA, CACHORRO” que foram coloridas corretamente pelo estudante.

Além das atividades descritas no quadro, espontaneamente, o estudante criou desenhos a partir do poema, conforme figura a seguir.

Figura 12 - Desenhos criados pelo estudante



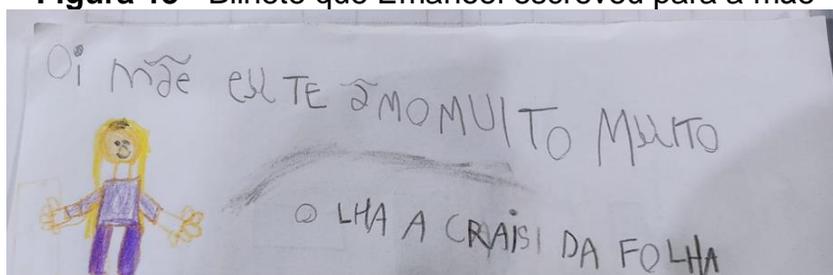
Fonte: acervo da autora (2023)

Na figura 12, pode ser observado o desenho da chuva, de bolacha e de cachorro. As duas primeiras imagens foram acompanhadas da escrita de seus nomes, feitos de forma ortográfica.

As atividades do dia 11 de setembro foram desenvolvidas partindo do poema “A língua do nhem” com foco nos dígrafos NH e LH. A declamação do poema teve um grande destaque, pois foi solicitado aos estudantes que quando fosse dado o sinal repetissem em coro “NHEM-NHEM-NHEM-NHEM-NHEM-NHEM...” Emanuel se divertiu com a leitura e realizou as atividades com entusiasmo.

Nesse mesmo dia, o estudante quis escrever um bilhete para a mãe, fazendo conforme a figura 13.

Figura 13 - Bilhete que Emanuel escreveu para a mãe



Fonte: acervo da autora (2023)

Emanoel desenhou a mãe e escreveu a seguinte frase: “Oi mãe eu TE AMO MUITO O LHA A CRAISI DA FOLHA”. No bilhete, ele faz um cumprimento, fala do seu amor pela mãe e pede para que ela vire a folha para ver o que tem atrás.

Figura 14 - Verso do bilhete que Emanoel escreveu para a mãe



Fonte: acervo da autora (2023)

No verso do bilhete, havia o desenho de uma casa e de um coração. Também foi escrito o nome da mãe de Emanuel, no canto superior esquerdo indicado pela seta azul, contudo, a imagem foi editada para preservar a identidade da mãe dele.

O texto do estudante apresenta originalidade e a utilização da escrita para se comunicar, por meio do qual demonstra saber o motivo da escrita. Verifica-se não apenas a presença da habilidade de codificar em língua escrita, mas Emanoel compreende que ela não foi feita para si e sim para o outro. Salienta-se que para Soares (2006, p. 69-70), tais habilidades se referem à prática social da leitura e escrita uma vez que demonstra “a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial”.

No dia 18 de setembro, data da última coleta de dados da pesquisa-ação, foi trabalhada a leitura e produção de frases. A figura abaixo ilustra a produção de Emanoel.

Figura 15 - Produção de frases



Fonte: acervo da autora (2023)

O estudante observou a cena e produziu as seguintes frases: “AS FLOR É CHEROZA” “O SOU PRI LHA” “O ARCOIRIS É CORORIDO” “AMENINA É BO NITA”. Escreveu a palavra “bonita” utilizando corretamente as letras, apresentou dificuldade fonêmica na palavra “brilha”, que tem o mesmo fone inicial [b], escrevendo com [p] “PRILHA”.

As palavras “cheroza” e “cororido” no lugar de “cheirosa” e “colorido” indicam que “Foneticamente, a língua escrita não é representação fiel da fala” e que “A relação entre língua escrita e língua falada é fonética em uns poucos casos e arbitrária em outros” (Lemle, 2009, p. 40). Na palavra “cheroza” percebe-se a aquisição correta de “che” bem como a ausência da vogal “i” porque quando diante de “che” o ditongo ei tem duas pronúncias (Cagliari, 2006). A dificuldade com a letra “l” em “cororido” “reside no fato de alguns alunos falarem um dialeto em que as palavras têm pronúncias diferentes, acrescentando novos valores fonéticos na letra L e dificultando e muito o acerto da grafia das palavras a partir da observação da fala” (Cagliari, 2006, p. 375)

Emanuel escreveu “SOU” para a palavra “Sol”, em virtude das relações regulares contextuais, pois no contexto linguístico de uso da língua o fonema [u]

pode ser escrito com os grafemas L e U. Tal fato evidencia o que Lemle (2009, p. 11) chama de “complicadas relações entre sons e letras”, visto que no português a correspondência biunívoca entre sons da fala e letras são pouquíssimas.

Na redação das frases apresentadas na figura 15, pode-se observar ainda que o estudante as construiu manifestando seus pontos de vista sobre os elementos que compunham a imagem. Ao dialogar com Emanuel sobre as frases, ele disse que a menina bonita era a Emanueli (nome fictício), sua colega de sala, por quem estava “apaixonado”. Então, perguntei o porquê não havia escrito o que estava me contando e ele apenas sorriu.

Nesse ponto, vale dizer que, para Rojo (2006) a escrita é uma representação da língua que foi inventada pelo homem, algo que nos leva a refletir criticamente sobre mitos e pré-conceitos sobre as relações entre língua oral e língua escrita. A autora aponta que a escrita surge como uma necessidade econômica, religiosa e política da humanidade, pois “o texto escrito se baseia mais na sua autotextualidade que no seu contexto, ou seja, que o princípio fundador da sua organização se encontra na estruturação interna dos seus significantes”; em contrapartida, o discurso oral vai se organizando de acordo com a reciprocidade dos interlocutores, a medida em que evolui dependendo do contexto (Rojo, 2006, p. 27).

Imprevistos impossibilitaram uma coleta de dados mais alongada no decurso final da pesquisa-ação. Para contextualizar, torna-se importante informar que desde o ano de 2021, com o Decreto N° 723/20, de 24 de novembro de 2020, vem ocorrendo uma redução gradativa de atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental, feito pela Rede Pública Estadual de Ensino (Mato Grosso, 2020). No ano de 2023, não foram ofertadas matrículas para as séries iniciais na escola estadual onde estava lotada. Com isso, houve a opção pelo trabalho em regime de cooperação técnica e passei a trabalhar na rede municipal, mesmo sendo professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

O trabalho planejado com o bloco 6, com previsão de início para o dia 31 de julho de 2023, não foi executado, em virtude da deflagração da greve dos profissionais da educação da rede municipal de Alta Floresta - MT, que teve início na mesma data. Ao passo em que a greve foi estabelecida, a gestão municipal optou pelo rompimento do trabalho de cooperação, alegando impedimentos legais quanto à reposição das aulas, o que culminou na volta para a rede estadual atribuída na função de professora de Atendimento Educacional Especializado na Sala de

Recursos Multifuncionais, no dia 7 de agosto.

Quando findada a greve e estabelecido o retorno às aulas no dia 21 de agosto, em virtude do conflito de horários, não foi possível continuar diariamente o trabalho de coleta de dados, que acabou ocorrendo somente uma vez na semana ao longo de três semanas, nos dias 4, 11 e 18 de setembro.

O trabalho com o método permitiu que Emanuel avançasse no seu processo de alfabetização. A evolução do estudante semana após semana era perceptível, pois ele demonstrava alegria e entusiasmo na descoberta de cada som, na junção para formar as sílabas e na leitura e escrita de novas palavras.

5.2 PRODUTO PEDAGÓGICO

O produto pedagógico desenvolvido trata-se de jogos para a alfabetização, que foram produzidos pela pesquisadora e utilizados durante a pesquisa-ação na sala de aula regular. Os jogos se subdividem em materiais físicos e virtuais que foram desenvolvidos para trabalhar a consciência fonológica, em atenção ao objeto de estudo, Método IntraAct Brasil. Nesse sentido, os materiais apresentam possibilidades lúdicas de atividades para serem trabalhadas na alfabetização sob uma perspectiva inclusiva.

Conforme Soares (2020, p. 77), para se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética as crianças precisam desenvolver a “capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala [...] que denomina consciência fonológica” de acordo com os níveis a seguir:

- Consciência lexical: a palavra é uma cadeia de sons onde o segmento de palavras podem ser iguais – aliterações e rimas.
- Consciência silábica: a palavra pode ser segmentada em sílabas.
- Consciência fonêmica: as sílabas são constituídas de pequenos sons – os fonemas.

Para desenvolver o produto, foram necessários estudos voltados para as habilidades de consciência fonológica e sua influência na alfabetização. De acordo com Cardoso, Silva e Pereira (2013, p. 114) “à medida que a consciência fonológica vai se desenvolvendo o nível do desempenho da memória também aumenta”. As pesquisadoras ainda afirmam que “Quanto maiores forem os níveis de consciência fonológica e memória de trabalho, mais avançada é a fase de alfabetização da

criança”.

Com o intuito de levar o estudante a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, para sistematizar as correspondências grafema/fonema, as atividades de manipulação sonora foram pensadas de modo a envolver o estudante através de jogos. De acordo com Hummel e Ferreira (2023, p. 50) “Por meio dos jogos, pode-se aprender diferentes conceitos, sejam eles em torno do desenvolvimento infantil, ou mesmo conteúdos específicos de uma maneira divertida e leve.”

Kishimoto (2023) entende que os jogos e brincadeiras são de fundamental importância para obter resultados no ensino e aprendizagem dos estudantes. Os professores necessitam utilizar jogos e brincadeiras em sala de aula com o objetivo de desenvolver conhecimentos. Também sobre jogos e aprendizado, a autora enfatiza que:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. (Kishimoto, 2023, p. 41).

Nesse sentido, elaboramos 3 jogos utilizando-se de tecnologia de baixo custo. Os jogos foram construídos com objetivos pedagógicos próprios considerando as habilidades metafonológicas de consciência de fonema inicial, sílaba inicial e sílaba final das palavras. Utilizou-se o Canva, que é uma plataforma online de design e comunicação visual, para elaboração de ambos os jogos, sendo as imagens geradas através da inteligência artificial. No processo de trabalho foi pesquisado na barra de buscas da plataforma, modelos de jogo da memória, selecionado um modelo e feitas as formatações para personalizar cada jogo. Os materiais foram impressos e recortados, em seguida plastificados para garantir uma maior durabilidade.

Em seu estudo sobre a utilização de jogos com estudantes com TEA, Verdiani (2021, p. 45-46) indica que para os estudantes que possuem dificuldades na aprendizagem, em interação social, linguagens e comportamentos “o jogo traz muitos benefícios, permitindo que a criança trabalhe seu autoconhecimento como também o conhecimento do próximo em situações lúdicas e agradáveis a ela.” O autor também destaca a importância do jogo no incentivo ao trabalho em equipe em sala de aula, possibilitando auxiliar em uma das características marcantes do estudante com TEA, “a falta de habilidade ou interesse no trabalho em grupo.”

Considerando o avanço tecnológico, também desenvolvemos jogos digitais,

pois, “por meio deles, há a possibilidade de se manusear conteúdos educativos, de uma forma dinâmica e lúdica” (Hummel, Ferreira, 2023, p. 55). Foram elaborados 3 jogos no site WordWoll. O site limita a elaboração de 5 jogos de forma gratuita, sendo necessária uma assinatura paga para ter acesso ilimitado.

Em um estudo sobre jogos digitais como recurso de tecnologia assistiva na alfabetização de estudantes com TEA, Hummel e Ferreira (2023, p. 50) pontuam que “alguns alunos com TEA encontram facilidades para utilizar tecnologias digitais. Dessa forma, suas potencialidades sobressaíram em relação às suas dificuldades, tornando o aluno protagonista de sua aprendizagem”.

Para avaliar a usabilidade dos jogos foram considerados durante as observações os critérios conforme quadro 10.

Quadro 10 - Critérios de observação dos jogos

O jogo foi ou não aceito pelo estudante com TEA
O estudante com TEA entendeu ou não as regras do jogo
O estudante com TEA conseguiu ou não jogar de acordo com as regras
O jogo teve ou não impacto na aprendizagem do estudante com TEA
A utilização do jogo tornou ou não o momento de aprendizagem lúdico para o estudante com TEA

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O trabalho com o jogo ocorreu paralelamente a outros jogos em sala de modo que os estudantes pudessem experimentar jogos diversos. O produto apresentado foi intitulado “Jogos para alfabetização – Método IntraAct”, elaborado para aplicação em alunos da rede municipal de Alta Floresta/MT como possibilidade de desenvolver habilidades de consciência fonológica e socialização de estudantes inseridos no espectro autista. A figura 16 mostra as caixas contendo os jogos.

Figura 16 - Caixas contendo o produto pedagógico



Fonte: acervo da autora (2024)

A seguir, serão apresentados os jogos assim como seus objetivos e usabilidade com base nas observações em relação ao uso em sala de aula com o aluno com TEA em um contexto de inclusão.

5.2.1 Jogo da Memória - som inicial

“O Jogo da Memória - som inicial” tem por objetivo desenvolver a consciência fonológica através da exploração dos sons iniciais das palavras. O jogo trabalha portanto a aliteração, desenvolvendo na criança a habilidade de direcionar sua atenção para os sons das palavras (Soares, 2020). Foi pensado para ser trabalhado em conformidade com o material do Método IntraAct Brasil. A criação do design do jogo na plataforma Canva, conforme apêndice E, foi baixado e impresso em papel sulfite A4 com tinta colorida. Depois foram recortadas as peças, colado o verso, feita a plastificação e feito um novo recorte.

Com o jogo pronto, foi trabalhado inicialmente com as letras A-M-L-O, F-S-N-I, B-U-V-E que o estudante já conhecia, acrescentando-se as letras do 4º bloco PZJC e as figuras correspondentes. Quando dado início ao 5º bloco, foram acrescentadas as letras T,R,J, e X assim como as figuras correspondentes. De igual modo foram introduzidas as letras D, H, e os dígrafos CH e QU. O jogo que foi

aplicado em sala de aula e validado pelo estudante com TEA será apresentado no quadro a seguir.

Quadro 11 - Jogo da memória – som inicial

JOGO	OBJETIVO
<p>JOGO DA MEMÓRIA – SOM INICIAL</p> 	<p>Encontrar os pares de cartas correspondentes, identificando ao pronunciar a palavra que corresponde à figura do fonema inicial fazendo associação com o grafema correspondente.</p> <hr/> <p>COMO TRABALHAR COM O JOGO</p> <p>Reunir os estudantes em duplas ou grupo e explicar as regras. Dizer que para cada figura, existe uma letra, e que essa letra é a primeira letra usada para escrever o nome dessa figura, devendo o estudante dizer o nome da figura ou som da letra, por exemplo, a letra J tem o som [j] que é o primeiro som da palavra “jacaré”, então a figura do jacaré e a letra J formam um par. Para começar o jogo, as peças são postas com as figuras para baixo para não serem vistas e cada um na sua vez virar duas peças e se não forem correspondentes, devem virá-las novamente e passar a vez. Vence quem ao final conseguir encontrar mais pares.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A regra do jogo foi apresentada de forma clara e objetiva, para que cada participante, na sua vez, virasse duas cartas, dissesse o som correspondente ao grafema ou à palavra correspondente à figura que aparecesse deixando à vista de todos. Caso as figuras fossem correspondentes, deveria pegar o par para si e jogar novamente; caso não fossem correspondentes deveriam ser viradas novamente, passando-se a vez para o participante seguinte.

Figura 17 - Jogo da memória – som inicial sendo trabalhado em sala de aula



Fonte: acervo da autora (2023)

Observou-se que o jogo teve boa aceitação do estudante com TEA, pois ele compreendeu as regras e conseguiu jogar de acordo com elas, sendo necessário apenas ter clareza e objetividade nos comandos. Mesmo com tempo reduzido de aplicação, em virtude da quantidade de alunos, o jogo possibilitou a aprendizagem lúdica do estudante, assim como momentos de interação com os pares.

5.2.2 Jogo da Memória - sílaba inicial

“O Jogo da Memória - sílaba inicial” tem por objetivo desenvolver a consciência fonológica através da exploração das sílabas iniciais das palavras. Foi pensado para ser trabalhado em conformidade com o material do Método IntraAct Brasil. A partir da criação do design do jogo na plataforma Canva, conforme apêndice F, baixado e impresso em papel sulfite A4 com tinta colorida, fez-se o recorte das peças, colado o verso, feita a plastificação e feito um novo recorte.

Com o jogo pronto, foi trabalhado inicialmente com as palavras que iniciam pelas sílabas, formada pelo conjunto A-M-L-O, F-S-N-I, B-U-V-E que o estudante já conhecia, acrescentando-se as palavras iniciadas pelas sílabas formadas pelas letras do bloco P-Z-J-C, na segunda semana de trabalho com o bloco. As palavras formadas, tendo como sílabas iniciais as letras do 5º bloco e 6º bloco, foram trabalhadas na segunda semana de trabalho com cada um deles. O jogo foi aplicado em sala de aula e validado pelo estudante com TEA, conforme apresentado no quadro 12.

Quadro 12 - Jogo da memória sílaba inicial

JOGO	OBJETIVO
<p data-bbox="256 331 652 394">JOGO DA MEMÓRIA – SÍLABA INICIAL</p> 	<p data-bbox="699 331 1374 454">Encontrar os pares de cartas que começam com a mesma sílaba, identificando que embora comecem parecido as palavras não têm nada em comum no mundo real.</p> <p data-bbox="810 591 1257 622">COMO TRABALHAR COM O JOGO</p> <p data-bbox="699 678 1374 1043">Reunir os estudantes em duplas ou grupo e explicar as regras. Dizer que existem duas figuras, que embora sejam diferentes, iniciam com a mesma emissão de som, que é a sílaba, por exemplo, ca das palavras “caneta” e “cadeira”. Mesmo sendo objetos diferentes, as palavras formam um par, pois, tem a mesma emissão de som no começo, a sílaba “ca”. Para começar o jogo, as peças são postas com as figuras para baixo para não serem vistas e cada um na sua vez virar duas peças e se não forem correspondentes, devem virá-las novamente e passar a vez. Vence quem ao final conseguir encontrar mais pares.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O trabalho com o jogo ocorreu paralelamente a outros jogos em sala, de modo que os estudantes pudessem experienciar jogos diversos. A regra do jogo foi apresentada de forma clara e objetiva, para que cada participante, na sua vez, virasse duas cartas, dissesse a palavra correspondente à figura, deixando à vista de todos. Caso as figuras iniciassem com a mesma sílaba, deveria pegar o par para si e jogar novamente, caso não iniciassem com a mesma sílaba, deveriam ser viradas novamente, passando-se a vez para o participante seguinte.

Figura 18 - Jogo da memória – sílaba inicial sendo trabalhado em sala de aula



Fonte: acervo da autora (2023)

Com base em observações, foi possível identificar que o jogo teve boa aceitação do estudante com TEA, que sentia-se feliz e entusiasmado. Ele compreendeu as regras e conseguiu jogar de acordo com elas, sendo necessário apenas ter clareza e objetividade nos comandos. Mesmo com tempo reduzido de aplicação, em virtude da quantidade de alunos, o jogo possibilitou a aprendizagem lúdica do estudante, assim como momentos de interação com os pares.

5.2.3 Jogo Procurando Figuras que Rimam

O Jogo “Procurando Figuras que Rimam” tem por objetivo desenvolver a consciência fonológica através da exploração dos sons finais das palavras. Foi pensado para ser trabalhado partindo do poema Leilão de Jardim, da autora Cecília Meireles. A partir da criação do design do jogo na plataforma Canva, conforme apêndice G, foi baixado e impresso em papel sulfite A4 com tinta colorida, fez-se o recorte das peças e colado o verso.

O jogo foi aplicado em sala de aula e validado pelo estudante com TEA e será apresentado no quadro a seguir.

Quadro 13 - Jogo procurando figuras que rimam

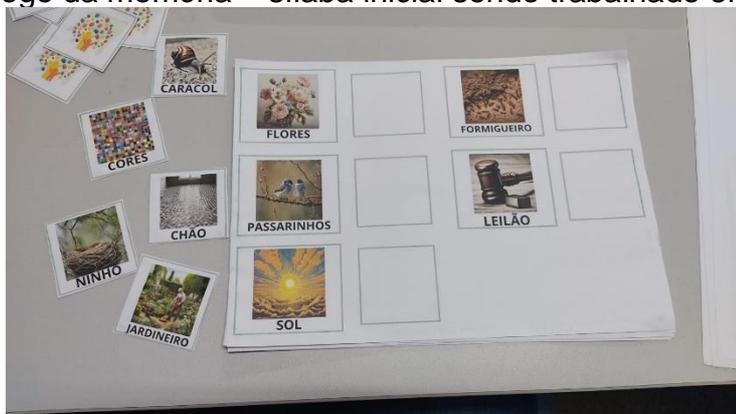
JOGO	OBJETIVO
<p>PROCURANDO FIGURAS QUE RIMAM</p>	<p>Fazer a correspondência de palavras do poema “Leilão de jardim” que rimam, ou seja, que tenham as sílabas finais parecidas.</p>

	<p style="text-align: center;">COMO TRABALHAR COM O JOGO</p> <p>Para a execução do jogo faz-se necessário ter trabalhado anteriormente o poema “Leilão de Jardim” da autora Cecília Meireles. No jogo, tem-se a oportunidade de explorar de forma lúdica as rimas do texto. O professor divide a turma de acordo com a quantidade de estudantes da turma, o ideal é que cada grupo tenha no máximo 5 integrantes. Cada grupo recebe uma cartela contendo imagens com palavras presentes no texto e ao lado de cada imagem um quadrado vazio. Cada grupo também recebe 5 fichas com imagens do texto que rimam com as imagens da cartela. Cada ficha precisa ser posicionada ao lado da imagem correspondente a rima na cartela. Exemplo: posicionar a ficha com o caracol, ao lado da imagem do Sol na cartela. O professor dá o comando, o grupo que terminar de formar os pares primeiro deve gritar “parou” para vencer o jogo.</p>
---	---

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Para execução do trabalho com o jogo, a turma foi dividida em 5 grupos, sendo portanto necessário serem feitas a impressão de um jogo para cada grupo. Cada grupo recebeu uma cartela e mais 5 fichas. Dado o sinal de início do jogo, cada grupo deveria localizar, o mais rápido possível, na sua cartela, as figuras cujas palavras rimam com as das fichas que estavam em suas mãos. Cada ficha deveria ser colocada ao lado da figura correspondente na cartela. O jogo era finalizado quando o primeiro grupo encontrava o par de todas as fichas. Este grupo deveria gritar “parou”.

Figura 19 - Jogo da memória – sílaba inicial sendo trabalhado em sala de aula



Fonte: acervo da autora (2023)

Semelhante aos jogos anteriores, verificou-se a boa aceitação do estudante com TEA, que sentiu-se feliz e entusiasmado. Ele compreendeu as regras e

conseguiu jogar de acordo com elas, sendo necessário apenas ter clareza e objetividade nos comandos. O jogo possibilitou a aprendizagem lúdica do estudante, assim como interação com os pares.

5.2.4 Selecione os pares que rimam

O Jogo “Selecione os pares que rimam” foi elaborado no site Wordwall com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica através da exploração dos sons finais das palavras. Trata-se de uma forma lúdica de o estudante ter a oportunidade de refletir sobre o som final das palavras. O jogo será apresentado no quadro abaixo.

Quadro 14 - Jogo selecione os pares que rimam

JOGO	OBJETIVOS
	<p>Identificar duas palavras que rimam, ou seja, que terminam parecidas quando apresentadas com outras duas palavras que terminam com sons diferentes.</p>
	<p>COMO TRABALHAR COM O JOGO</p>
	<p>Para trabalhar o jogo é necessário ter à disposição aparelhos eletrônicos como computador, tablet, celular ou chromebook com acesso a internet. O professor dá os comandos de forma clara, diz que na tela irá aparecer quatro imagens por vez e o aluno deve dizer o nome das figuras que aparecem e tentar descobrir duas que terminam com a mesma emissão de som e clicar nas duas imagens que identificou. Exemplo: “castelo” e “martelo” têm a mesma emissão de som no final, então elas formam um par de figuras que rimam.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O jogo consiste em identificar, em um conjunto de quatro figuras, duas que ao serem pronunciados os seus nomes terminam com o mesmo som. A regra do jogo foi apresentada de forma clara e objetiva. O estudante teria que clicar nas duas imagens que terminavam parecidas. Caso não fossem, o jogo mostrava o erro em seguida as figuras correspondentes. Quando clicava no par correto, era sinalizado o acerto.

O jogo pode ser acessado através do QR-CODE do Quadro 15.

Quadro 15 - Faces do jogo “Selecione os que rimam”

<p>Imagem de como fica a tela do jogo quando são selecionadas duas figuras que terminam diferente</p>	<p>Imagem de como fica a tela do jogo quando são selecionadas duas figuras que terminam diferente seguida da alternativa correta</p>
	
<p>Imagem de como fica a tela do jogo quando são selecionadas duas figuras que terminam iguais</p>	<p>QR-CODE de acesso ao jogo</p>
	

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Houve boa aceitação do estudante com TEA em relação ao jogo, que sentiu-se feliz e entusiasmado, embora demonstrasse também ansiedade excessiva. Ele compreendeu as regras e conseguiu jogar, sendo necessário apenas ter clareza e objetividade nos comandos. O jogo possibilitou a aprendizagem lúdica do estudante.

Foi observada a facilidade de Emanuel na prática do jogo com tecnologias digitais tornando-o protagonista de sua aprendizagem. Ele aguardava ansioso pelas aulas na sala de informática que ocorriam todas às terças-feiras. Fazia-se necessário apenas um comando direto para que o estudante compreendesse o jogo, atingindo o objetivo da atividade.

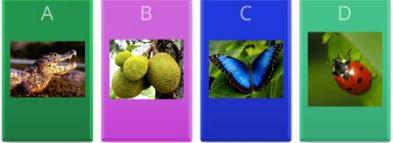
5.2.5 Qual palavra começa com som diferente?

“Qual palavra começa com som diferente?” é um jogo elaborado no site Wordwall com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica através da

exploração dos sons iniciais das palavras. Trata-se de uma forma lúdica de reflexão sobre o som inicial das palavras.

Consiste em identificar em um conjunto de quatro figuras três que iniciam com o mesmo som e uma que começa diferente, selecionando a que não faz parte do grupo das que começam igual, conforme o quadro 16.

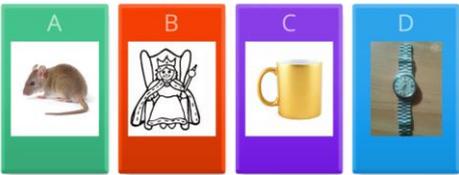
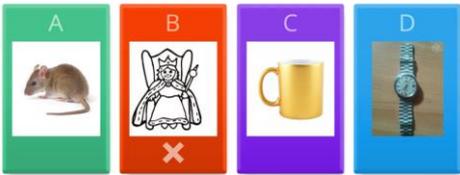
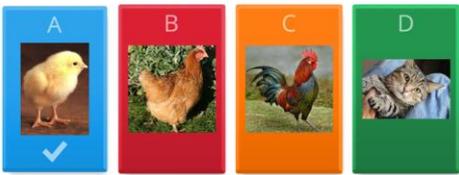
Quadro 16 - Jogo qual começa com som diferente?

JOGO	OBJETIVO
<p>2:44</p> <p>✓18</p> <p>QUAL COMEÇA COM O SOM DIFERENTE?</p>  <p>≡ < 14 de 20 > 🔊</p>	<p>Identificar, dentre quatro palavras, uma palavra que começa com o som diferente.</p> <hr/> <p>COMO TRABALHAR COM O JOGO</p> <p>Para trabalhar o jogo é necessário ter à disposição aparelhos eletrônicos como computador, tablet, celular ou chromebook com acesso à internet. O professor dá os comandos de forma clara, diz que na tela aparecerão quatro imagens por vez e o aluno deve dizer o nome das figuras que aparecem e tentar descobrir a “intrusa” que começa com um som diferente e clicar nessa imagem. Exemplo: “jacaré”, “jaca” e “joaninha” começam com o som [j], enquanto “borboleta” começa com o som [b], então “borboleta” é a intrusa.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O estudante, ao observar as imagens na tela, teria que clicar na imagem que iniciava diferente das demais. Caso clicar na imagem cujo som inicial fosse igual a de mais outras duas imagens, o sinal indicando o erro aparecerá na tela. Ao clicar na imagem que inicia diferente também era sinalizado o acerto. O jogo pode ser acessado através do QR-CODE do Quadro 17.

Quadro 17 - Faces do jogo “Qual começa com som diferente?”

Imagem de como fica inicialmente a tela do jogo	Imagem de como fica a tela do jogo ao clicar na imagem incorreta
<p>4:09 ✓ 10</p> <p>QUAL COMEÇA COM O SOM DIFERENTE?</p>  <p>18 de 20</p>	<p>4:25 ✓ 10</p> <p>QUAL COMEÇA COM O SOM DIFERENTE?</p>  <p>18 de 20</p>
Imagem de como fica a tela do jogo ao clicar na imagem correta	QR-CODE de acesso ao jogo
<p>4:53 ✓ 11</p> <p>QUAL COMEÇA COM O SOM DIFERENTE?</p>  <p>19 de 20</p>	

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Houve boa aceitação do estudante com TEA em relação ao jogo, que sentiu-se feliz e entusiasmado, embora demonstrasse também ansiedade excessiva. Ele compreendeu as regras e conseguiu jogar, sendo necessário apenas ter clareza e objetividade nos comandos. O jogo possibilitou a aprendizagem lúdica do estudante.

5.2.6 Jogo procurando figuras que rimam – versão “Leilão de Jardim”

O Jogo “Procurando Figuras que Rimam” foi elaborado no site Wordwall com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica através da exploração dos sons finais das palavras. Trata-se de uma forma diferente de abordar a exploração das rimas do poema Leilão de Jardim da autora Cecília Meireles.

Quadro 18 - Procurando figuras que rimam – versão “Leilão de jardim”

JOGO	OBJETIVOS
	<p>Encontrar os pares de palavras do poema “Leilão de jardim” que rimam, ou seja, que terminam parecidas.</p>
	COMO TRABALHAR COM O JOGO
	<p>Para trabalhar o jogo é necessário ter à disposição aparelhos eletrônicos como computador, tablet, celular ou chromebook com acesso a internet. Também faz-se necessário ter trabalhado anteriormente com o poema “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles. O professor dá os comandos de forma clara, diz que na tela aparecerá quadrinhos acinzentado e que os estudantes precisam clicar em dois deles por vez e quando clicarem os quadrinhos irão virar revelando as imagens, e que são imagens relacionadas ao poema. Instruir os estudantes de que os pares são formados por figuras que rimam, ou seja, precisam dizer o nome das figuras para identificar a emissão de som final, para saber quais pares podem formar, e memorizar onde cada figura está para terminar o jogo no menor tempo possível. Exemplo: “Sol” e “caracol” formam um par, pois são palavras que rimam.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O trabalho com o jogo ocorreu na sala de informática para ser jogado de forma individual. A regra do jogo foi apresentada de forma clara e objetiva. O estudante teria que clicar para virar duas cartas, a cada rodada, para encontrar os pares de palavras do poema que terminavam iguais.

O próprio jogo mostra quando não é par e o estudante vai fazendo novas tentativas. Quando encontra o par, esse par desaparece da tela e o jogo finaliza quando todos os pares são encontrados. O jogo pode ser acessado através do QR-CODE do Quadro 19.

Quadro 19 - Faces do jogo procurando figuras que rimam

<p>Imagem de como fica a tela do jogo quando não encontra o par</p>	<p>Imagem de como fica a tela do jogo quando encontra o par</p>
	
<p>Imagem de como fica a tela do jogo quando o par é encontrado e posteriormente é retirado.</p>	<p>QR-CODE de acesso ao jogo</p>
	

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O jogo teve boa aceitação do estudante com TEA que entendeu as regras do jogo e conseguiu jogar. Por meio dos jogos, o momento de ensino aprendizagem tornou-se lúdico para o estudante, de modo que atingiu os objetivos propostos.

Finaliza-se esse capítulo mencionando a complexidade do processo de alfabetização, sobretudo, numa perspectiva inclusiva, o que para todo professor é um grande desafio. Desse modo, combinar o ensino de habilidades de consciência fonológica com jogos pedagógicos gera motivação e amplia as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições do método IntraAct na alfabetização e letramento de estudantes com diagnóstico de TEA cursando o 1º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, retoma-se a pergunta norteadora deste estudo: quais os efeitos do método IntraAct no processo de alfabetização e/ou letramento de estudantes com TEA submetidos ao referido método na sala de aula regular do 1º ano do Ensino Fundamental?

Os dados analisados, nesta pesquisa, demonstram que o método IntraAct de alfabetização, adotado pelo município de Alta Floresta – MT como estratégia para alfabetizar as crianças na idade certa traz instrução explícita para aprendizagem do sistema de escrita, com foco específico nos sons das letras, repetição para “automatizar” a leitura, treino do cérebro para o correto sentido da leitura, descanso de memória e oferta vários estímulos para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Os dados mostram que o método estudado é um método voltado para a alfabetização, ou seja, para a apropriação do sistema de escrita alfabético, onde há pouca exploração do letramento. Considerando a importância de inserir os estudantes nas práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2006) cabe à professora alfabetizadora, a ampliação dessa questão em seu trabalho docente, a busca e utilização de outros recursos para que os estudantes desenvolvam essas habilidades.

O método apresentou resultados satisfatórios considerando os dados coletados na modalidade pesquisa-ação, pois as atividades e avaliações feitas pelo estudante com TEA, foco do presente estudo, apontam níveis proficientes de (de)codificação e compreensão leitora, bem como a autonomia do sujeito para se comunicar e se expressar a partir da escrita.

Como apresentado na construção teórica desse trabalho, autores evidenciam que a aprendizagem da leitura e escrita necessita estar centrada na criança, sendo o estudante um sujeito ativo que constrói o seu conhecimento. E nessa perspectiva, a utilização de métodos é questionada, uma vez que uma concepção psicogenética “considera ser o aprendiz o centro do processo, já que o vê como sujeito ativo que define seus próprios problemas e constrói, ele mesmo,

hipóteses e estratégias para resolvê-los” (Soares, 2014, p. 89). Seguindo essa direção, para Albuquerque e Boto (2021, p. 17), a alfabetização “só será possível por meio de atividades que façam sentido, que visem à compreensão de leitura desde as etapas iniciais”.

Desse modo, buscou-se contextualizar as atividades do método IntraAct com situações de letramento, para que a aprendizagem fizesse sentido para o estudante, obtendo assim, um bom resultado. Destaca-se também, que diante do contexto dinâmico e plural da sala regular foi necessário a professora/pesquisadora ter a sensibilidade de ajustar o método de acordo com a realidade de seus alunos, o que influenciou no tempo destinado à aplicação do método e na forma de apresentação das letras que não se restringiu apenas ao som, mas também ao nome delas.

Por meio das análises realizadas nesse trabalho, pôde-se observar que o método IntraAct mantém uma organização na estrutura no processo de ensino, com previsibilidade que favorece a aprendizagem do estudante com TEA que apresenta dificuldades em lidar com mudanças em sua rotina. Ao considerarmos o espaço da sala de aula regular, onde estão presentes diversos estudantes e por sua dinâmica, onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma simultânea, o método contribuiu na promoção da interação, estimulando a comunicação, a cooperação e a empatia.

Baseada em minha vivência como pesquisadora na área de alfabetização de estudantes com TEA e professora alfabetizadora na sala regular, percebo em relação aos dados que esse estudo apresentou contribuições positivas do Método IntraAct Brasil, uma vez que o estudante participante da pesquisa-ação construiu de modo satisfatório compreensão do sistema de escrita alfabética, bem como a utilização da escrita em situações de letramento.

Contudo, o mesmo progresso não foi observado entre os demais estudantes com TEA matriculados nas turmas de 1º ano do ensino fundamental que tiveram os documentos analisados, evidenciando que cada estudante é único, que aprende de modos e em tempos diferentes, cabendo ao professor conhecer as potencialidades e dificuldades de seus estudantes de modo a explorar seu potencial e oportunizar numa perspectiva inclusiva que desenvolvam as habilidades de leitura e escrita.

O estudo vinculado a um mestrado profissional voltado para o desenvolvimento de produtos pedagógicos, numa perspectiva inclusiva, apresentou

estratégias lúdicas que favorecem a alfabetização dos estudantes com TEA e auxiliam professores através de jogos elaborados para desenvolver habilidades de consciência fonológica.

Foram observados durante a aplicação do produto pedagógico avanços em relação à aprendizagem, interação social, linguagem, autoconhecimento e conhecimento do próximo, pois através dos jogos Emanuel passou a interagir melhor com seus pares, bem como perceber-se identificando sons finais e iniciais das palavras. O estudante perguntava se poderia sentar junto para jogar com colegas, também chamava a professora para mostrar como estava se saindo bem nos jogos.

Em relação ao produto pedagógico, é interessante observar também que nós nos preocupamos em combinar a ludicidade dos jogos com a proposta do método, a fim de não confundir o estudante com abordagens conflitantes ao longo do processo. A criação dos recursos didáticos oferecidos permitiu ao estudante atuar como sujeito da linguagem, alcançando assim os objetivos. Através deles, o estudante pode perceber que as palavras são constituídas de significados e sequência sonora, fez reflexões sobre as propriedades sonoras das palavras, desenvolvendo a consciência fonológica.

Os desafios para desenvolvimento da pesquisa foram a impossibilidade de coletar dados mais aprofundados em virtude de o plano de ação não ter sido plenamente executado em razão do rompimento de vínculo de cooperação técnica durante a pesquisa-ação. Outro desafio foi não ter conseguido aprofundar os conhecimentos acerca das dificuldades e potencialidades dos estudantes com TEA da escola matriculados nas turmas de 1º ano, devido o material analisado durante a pesquisa documental não ter sido suficiente para fazê-lo.

Sobre o processo de trabalho com o método, em virtude dos desafios enfrentados em sala de aula, deve-se evidenciar a necessidade de maior suporte ao professor na sala de aula, com investimento na construção de escolas para que se reduza o número de estudantes nas turmas de alfabetização sem prejuízo da oferta de vagas. Tais investimentos necessitam se estender para a contratação de professores de apoio pedagógico especializado, bem como oferta de formação de professores voltadas para o trabalho com a inclusão a fim de possibilitar a melhora na qualidade do ensino, com atendimento que privilegie as individualidades de cada sujeito.

Nesse sentido, cabe mencionar a importância também de investimentos na formação de professores, pois, compreendendo a importância do processo de alfabetização/letramento assim como do processo de inclusão, e que atuar na mediação de tais processos demanda saberes teóricos e práticos sólidos, torna-se indispensável um fazer pedagógico alicerçado em saberes linguísticos e que ao mesmo tempo contemple toda a gama de diversidade dos alunos da rede escolar.

Ao considerarmos as especificidades do TEA e que ficaram lacunas na coleta de dados, os resultados desta pesquisa carecem de cuidado e aprofundamento de reflexões. Ao passo que se fecha esse trabalho, ainda há muito que ser discutido sobre a alfabetização e letramento de estudantes com TEA. Há muito ainda para se investigar em relação a essa ampla temática, de modo que como contribuições futuras, sugere-se novos estudos a partir dessa proposição.

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, Maria Bernadete Marques. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. [s. l.], v. 2, 2011.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; BOTO, Carlota. Dissonâncias do Programa Tempo de Aprender (SEALF/MEC/2020) com as pesquisas sobre alfabetização. **Horizontes**, [s. l.], v. 39, n. 1, p. e021021–e021021, 2021.

ALTA FLORESTA. Prefeitura Municipal. **O município**. 2024. Disponível em: <https://www.altafloresta.mt.gov.br/Servicos/> Acesso em: 29 de mar. de 2024.

ALTA FLORESTA. **Projeto de Lei nº 2.156/2022. Sobre a criação do programa alfabetiza Alta Floresta no âmbito da rede municipal de ensino**. Alta Floresta, 2022.

ALTA FLORESTA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Benjamin Padoa**. Alta Floresta, 2021.

ASSOCIATION, American Psychiatric. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5-TR: Texto Revisado**. tradução: Daniel Vieira, Marcos Viola Cardoso, Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: José Alexandre de Souza Crippa, Flávia de Lima Osório, José Diogo Ribeiro de Souza. – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2023. *E-book*. ISBN 9786558820949. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786558820949/>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 34, p. 573–588, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200014>. Acesso: 09 de novembro de 2022.

BRASIL. INEP/MEC. **Censo escolar da educação básica 2023 resumo técnico versão preliminar** – Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. *E-book* ISBN: 978-85-7018-787-1. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 08 de jan. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. – Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm acesso em: 15 de ago. De 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione. 10. Ed. 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o Bá-Bé-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 2006.

CONVERSAÇÃO - EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Vídeo (1:21:08). Publicado pelo canal UNIVESP. 02 dez. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nCQXg4v2ips>. Acesso em: 21 mar. 2024.

CARDOSO, Andreia Martins de Souza; SILVA, Mônica Marins da; PEREIRA, Mônica Medeiros de Britto. Consciência fonológica e a memória de trabalho de crianças com e sem dificuldades na alfabetização. **CoDAS**, [s. l.], v. 25, p. 110–114, 2013.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014. *E-book*. ISBN 9788565848893. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848893/>. Acesso em: 02 abr. 2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa** – Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC - CAMPUS DE MARÍLIA; LONGO MORTATTI, Maria Do Rosário; DA SILVA FRADE, Isabel Cristina Alves. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** [S. l.]: Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC - Campus de Marília, 2014. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/61. Acesso em: 07 maio 2024.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. **Revista InCantare**, Curitiba, [s. l.], v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181>. Acesso em: 9 nov. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa** – Tradução: Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, Gustavo Thayllon; BARBOSA, Gabriele Fernanda Cordeiro. Processo de alfabetização de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro do autismo. **Caderno Intersaberes** - v. 9 n. 18 – 2020.

FREIRE, Juliana Marques de Souza; NOGUEIRA, Gisele Silva. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PREVALÊNCIA DO AUTISMO NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE INCLUSÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS. **Revista Foco**, vol. 16, no. 3, 2023, p. e1225.

Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1225/914>. Acesso em: 07 de abr. de 2024.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola**. São Paulo: Cortez, 2022. *E-book*. ISBN 9786555552461.

Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555552461/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O Reizinho Autista: Guia para lidar com comportamentos difíceis**. 1º ed. São Paulo, SP: Editora nVersos, 2018.

GIL, Antonio C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. – 1. ed. – Barueri: Atlas, 2021. *E-book*. ISBN 9786559770496. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/>. Acesso em: 02 abr. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GOMES, Luciana Maria de Jesus Baptista; BERG, Rosana da Silva. Mestrado Profissional: reflexão e ação na Educação Básica. **Revista Polyphonia**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 19–28, 2013. Disponível em:

file:///C:/Users/ani_b/Downloads/admin,+37936-158699-1-CE.pdf. Acesso em: 3 abr. 2024.

Gori, Janaína Mourão Freire; Felipe, Moysés Gori. (2022). Sobre a EducaEthos. Em Streit, Uta; Jansen, Fritz; Fuchs, Angelika. **Aprendendo a ler segundo método intraAct. Sobre a EducaEthos**. Tradução de Fernando Aymoré. Belo Horizonte, MG: EducaEthos.

HEREDERO, Eladio Sebastian. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares** - doi: 10.4025/actascieduc.v32i2.9772. **Acta Scientiarum. Education**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 193–208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772>. Acesso em: 02 mar. 2023.

HUMMEL, Eromi Izabel; FERREIRA, Simone. Jogos digitais como recurso de tecnologia assistiva na alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista. **Human Factors in Design**, [s. l.], v. 12, n. 24, p. 048–057, 2023.

IBGE. **Cidades. Alta Floresta**. 2024. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/alta-floresta/panorama> Acesso em: 29 de mar. de 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos.

Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2018, vol.24, n.spe, pp.51-68. ISSN 1980-5470. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400005>.

Acesso: 09 nov. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2023. E-book. ISBN 978655553918. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978655553918/>. Acesso em: 30 mai. 2024.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17 ed. - São Paulo: Ática, 2009.

MANOLE, Editoria Jurídica da E. **Constituição Federal: atualizada até a EC n. 128/2022**. Santana de Parnaíba/SP: Editora Manole, 2023. E-book. ISBN 9788520463277. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788520463277/>. Acesso em: 08 abr. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARQUES, Alexandre Henrique; BARBOSA, Vilma Maria; GOMES, Lauriceia Tomaz da Silva. A inclusão do estudante com transtorno do espectro autista nos anos iniciais do ensino fundamental: os desafios enfrentados pelo docente nesse processo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 11–28, 2018.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular Para Mato Grosso**. Ensino Fundamental Anos Iniciais. 2018.

MENDES, Gonçalves Enicéia. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. pp. 93-109. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842> Acesso: 09 de novembro de 2022.

MORTATTI, Maria Do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. [S. l.]: Editora UNESP, 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr>. Acesso em: 07 maio 2024.

OLIVEIRA, Sérgio Eduardo Silva; TRENTINI, Clarissa Marcelli. **Avanços em psicopatologia: avaliação e diagnóstico baseados na CID-11**. Porto Alegre: Artmed, 2023. E-book. ISBN 9786558821021. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786558821021/>. Acesso em: 19 mar. 2024.

PIMENTA, Paula Ramos. Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84859, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMBO, Roseli Wolschick; ALMEIDA, Leonardo Rocha de; MARTINS, Rosemari Lorenz. Inclusão de estudante com TEA no ensino regular e contribuições do Plano Educacional Individualizado: uma revisão sistemática da literatura. **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 26, p. 1–17, 2023.

ROJO, Roxane. As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas. [s. l.], caderno do professor / Roxane Rojo. - Belo Horizonte: Ceale, 2006. 60 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85 - 99372 - 36-X Disponível em: https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/col-alf-let-13-relacoes_fala_escrita.pdf Acesso em: 14 ago. 2024.

SAVAGE, John F. **Aprender a ler e a escrever a partir da fônica**. Tradução de Cynthia Beatrice Costa. 4ª ed. AMGH Editora Ltda., 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. Ed. Editora Contexto, 2014.

SOARES, Magda. **Alfalettrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1º ed. Editora Contexto, 2020.

SOUZA, Andiara Cristina De; SILVA, Guilherme Henrique Gomes Da. Incluir não é Apenas Socializar: as Contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a Aprendizagem Matemática de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, [s. l.], v. 33, n. 65, p. 1305–1330, 2019.

SOUZA, Teciene Cássia de; BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; FERREIRA, Helena Maria. Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente. **Devir Educação**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 31–48, 2021. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/435>. Acesso em: 3 abr. 2024.

STREIT, Uta; JANSEN, Fritz; FUCHS, Angelika. **Aprendendo a ler segundo o método IntraAct: livro do professor**. Tradução de Fernando Aymoré. Belo Horizonte, MG: EducaEthos Escola de Formação Humana, 2022.

TEIXEIRA, Gustavo. Manual do autismo: guia dos pais para o tratamento completo. 1. ed. - Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

TEIXEIRA, Mariana Terra; AZEVEDO, Aline Fay de. Teorias Neurocognitivas de Aprendizagem da Leitura e Métodos de Alfabetização. **Letrônica**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. e38792–e38792, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1986.

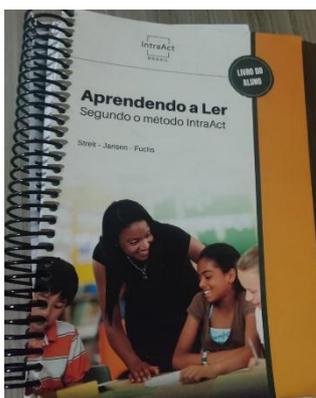
VERDIANI, Carlos Eduardo Sampaio. **O desenvolvimento de jogos com base no programa teacch® para alunos com TEA**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências. Bauru, 151 p. 2021.

VOLKMAR, Fred R.: WIESNER, Lisa A. **Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento.** Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre, RS: ARTMED Editora Ltda., 2019.

APÊNDICE A TALE – TERMO/REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA ALUNO MENOR – FORMATO ILUSTRATIVO)

Olá, criança! Você está convidada a participar de uma pesquisa. Vamos conversar sobre isso? Vamos ilustrar como serão os passos do estudo e sua contribuição!

Você utilizará esses materiais em seus estudos!



Fonte: acervo da autora (2023).



Fonte: acervo da autora (2023).



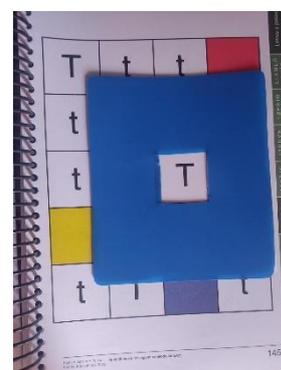
Fonte: acervo da autora (2023).



Fonte: Pinterest (2023).



Fonte: acervo da autora (2023)



Fonte: acervo da autora (2023)

Este estudo será desenvolvido pela professora Anieli Barbosa.

O estudo tem por objetivo saber se o uso desses materiais contribui para que você aprenda a ler e escrever.

Você pode sentir dificuldades nas atividades, mas a professora estará sempre pronta para ajudar você, criança, como utilizar os materiais.

Achamos muito importante sua participação, porque vai te ajudar a aprender melhor na escola, a ler e escrever mais coisas.

Qualquer dúvida você ou seu responsável pode perguntar à professora Anieli ou ligar para o celular, número (66) 98437-7354.



Fonte: Dreamstime (2023).

Você, por participar deste estudo, receberá uma via deste documento.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

MEU NOME _____

ESTUDO NA ESCOLA _____

O RESPONSÁVEL POR MIM SE CHAMA: _____

EU QUERO PARTICIPAR

() **SIM**



Fonte: Pinterest (2023).

EU NÃO QUERO PARTICIPAR

() **NÃO**



Fonte: Pinterest (2023).

Assinatura aluno(a)

A PROFESSORA ANIELI PODE ESCREVER E DIVULGAR OS DADOS?



Fonte: Pinterest (2023).



Fonte: acervo da autora (2023)



Fonte: Pinterest (2023)



SIM ()

Fonte: Pinterest (2023)



NÃO ()

Fonte: Pinterest (2023)

Assinatura aluno(a)

Assinatura da pesquisadora

DADOS DO PARTICIPANTE	
Nome:	
Data de nascimento:	
Endereço:	
Telefone para contato:	
E-mail:	
RG/Órgão Expedidor	
CPF	
Assinatura do participante	

**APÊNDICE B - TERMO/REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
PARA OS PAIS OU TUTORES LEGAIS DO MENOR.**

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Você não precisa aceitar que Seu/sua filho(a) participe da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se essa for a sua escolha.

Em caso de dúvida, pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), Campus de Sinop - MT, pelo telefone: (65) 3221-0067, ou a pesquisadora Anieli Barbosa, pelo telefone (66) 98437-7354.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

DADOS DO RESPONSÁVEL	
Nome:	
Grau de parentesco:	
Data de nascimento:	
Endereço:	
Telefone:	
E-mail:	
RG/Órgão Expedidor:	
CPF:	
Assinatura do responsável:	

Título do projeto: ESTUDO DO MÉTODO INTRAACT NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

Responsável pela pesquisa: Professora Anieli Barbosa, CPF: 05418033107, RG: 22863168 SSP/MT. Endereço: Rua G3 n° 341, Bairro setor G, Centro CEP: 78.580-000, Alta Floresta/MT. Telefone para contato: (66) 998437-7354.

O Projeto de Pesquisa “**ESTUDO DO MÉTODO INTRAACT NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**” tem como objetivo investigar as contribuições do método IntraAct na alfabetização e letramento de estudantes com diagnóstico de TEA cursando o 1° ano do Ensino Fundamental.

O aluno participará da pesquisa realizando atividades de avaliação diagnóstica, atividades com material do método IntraAct, e atividades avaliativas, com o objetivo de verificar os resultados do processo desenvolvido.

Este estudo será realizado no período de junho a outubro de 2023, na escola municipal Professor Benjamin Padoa do município de Alta Floresta/ MT. O critério para a participação é de que a escola e o estudante com TEA, aceitem participar da pesquisa de forma espontânea. A criança com TEA tem que ter diagnóstico médico que comprove o Transtorno do Espectro Autista.

Os benefícios esperados no desenvolvimento do referido Projeto de Pesquisa, é que o ensino através do método IntraAct no contexto da sala regular proporcione um melhor desenvolvimento de aquisição da leitura e de escrita em estudantes com TEA.

Esclarecemos, ainda, que há possibilidades de riscos, pois o aluno pode sentir desconforto e cansaço durante as atividades e, ter dificuldades no manuseio do material e não desenvolver a leitura e escrita como esperado. Mas não se preocupe, a professora e a pesquisadora vão estar com seu/sua filho(a) o tempo todo, ajudando no que for necessário.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados através de um Manual online em PDF, mas sem identificar o/a aluno(a) que participar da pesquisa.

Pelo presente termo, eu _____, responsável legal pelo aluno(a) _____, da Escola _____, autorizo a pesquisadora Anieli Barbosa, responsável pelo Projeto de Pesquisa: “**ESTUDO DO MÉTODO INTRAACT NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**”, a fazer uso dos dados para os estudos do referido projeto.

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, entendo que (assinalar cada item com o sinal \surd , após a leitura):

- () Os dados gerados serão submetidos à análise da pesquisadora do projeto, com o objetivo de investigar as contribuições do método IntraAct na alfabetização e letramento de estudantes com diagnóstico de TEA cursando o 1° ano do Ensino Fundamental;
- () Meu/minha filho(a) terá o acompanhamento e a assistência, na medida do possível, da pesquisadora anteriormente referida;
- () A pesquisadora, anteriormente referida, dará esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, acerca de sua metodologia e de seu método de análise dos dados;
- () Meu/minha filho(a) terá total garantia de anonimato, estando assegurada sua

privacidade quando dados confidenciais envolverem o seu nome;

() Meu/minha filho(a) não será pago por participar do projeto, os ganhos decorrentes da pesquisa serão referentes apenas ao âmbito da aprendizagem e da experiência de participação;

() Autorizo a publicação dos dados do meu/minha filho(a), desde que sejam mantidos os procedimentos de anonimato;

() Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer;

() Entendi que posso dizer “sim” e permitir que meu/minha filho(a) possa participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que meu/minha filho(a) tenha nenhum problema;

() Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas quanto ao envolvimento do menor com a pesquisa;

() Recebi uma cópia deste termo de assentimento, fiz a leitura do documento e concordo com a participação na pesquisa.

Atenciosamente,

Local e data:

Assinatura do(a) responsável pelo menor

Assinatura do pesquisador

DADOS DO RESPONSÁVEL PELO MENOR	
Nome:	
Data de nascimento:	
Endereço:	
Telefone para contato:	
E-mail:	
RG/Órgão Expedidor	
CPF	
Assinatura do responsável	

APÊNDICE C - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DESTINADA AO ESTUDANTE COM TEA.

1. Leitura com precisão do 1º bloco

Leitura dos sons das letras – identificação e pronúncia com precisão das letras individuais

A	M	L	O
m	l	o	a

Leitura das sílabas – precisão na conexão das letras

LA	MO	MA	LO
lo	ma	mo	la

Leitura com precisão das palavras

MAMA	LOLA	OLÁ	MAMO
lama	mala	mola	alô

Leitura com precisão das pseudopalavras

MOMA	LOMA	OMA	MALO
lamalo	malamo	lomalo	ola

2. Leitura com precisão do 2º bloco

Leitura dos sons das letras – identificação e pronúncia com precisão das letras individuais

F	N	I	S
n	s	f	i

Leitura das sílabas – precisão na conexão das letras

NI	SA	OS	FI
sa	fo	na	si

Leitura com precisão das palavras

FILA	SOLA	SOFIA	SONO
lima	sofá	fala	fino

Leitura com precisão das pseudopalavras

LAFI	LASO	FISO	NOSO
fima	mofasi	fomia	sifano

3. Leitura com precisão do 3º bloco

Leitura dos sons das letras – identificação e pronúncia com precisão das letras individuais

V	E	B	U
e	b	u	v

Leitura das sílabas – precisão na conexão das letras

BE	VE	LU	BA
vi	eu	bo	vu

Leitura com precisão das palavras

BOM	BALEIA	LEVOU	VALE
nove	luva	vela	bife

Leitura com precisão das pseudopalavras

NOBE	VALU	VILU	BOFA
felom	biale	laveu	velo

4. Leitura com precisão do 4º bloco

Leitura dos sons das letras – identificação e pronúncia com precisão das letras individuais

P	Z	J	C
z	p	c	j

Leitura das sílabas – precisão na conexão das letras

PE	ZE	JU	CI
zi	ca	po	ja

Leitura com precisão das palavras

BEIJO	CENA	PANO	ZELO
luz	pino	jipe	coca

Leitura com precisão das pseudopalavras

CAJO	BIPO	ZUCE	JOPA
ciapo	bija	jaceu	zeza

5. Leitura com precisão do 5º bloco

Leitura dos sons das letras – identificação e pronúncia com precisão das letras individuais

T	R	G	X
g	r	x	t

Leitura das sílabas – precisão na conexão das letras

RA	GE	XI	TO
xa	ti	ru	go

Leitura com precisão das palavras

RARO	RATO	GOTA	PEIXE
foguete	fogueira	bege	mexe

Leitura com precisão das pseudopalavras

LUXI	AGEXI	ROGI	TUGA
guato	rarixo	tague	tago

6. Leitura com precisão do 6º bloco

Leitura dos sons das letras – identificação e pronúncia com precisão das letras individuais

D	CH	QU	H
qu	d	h	ch

Leitura das sílabas – precisão na conexão das letras

DA	CHE	QUI	HO
chi	que	do	ha

Leitura com precisão das palavras

DADO	HORA	QUILO	CHORO
chita	dedo	hoje	chuva

Leitura com precisão das pseudopalavras

CHADO	QUEVA	DUAU	HOMA
dequido	cheda	hado	chimo

Leitura de frases

O meu nome é...
A MALA DA SOFIA É BONITA.
A casa é da vovó.
A CASA É LINDA.
O muro da escola é alto.
EU GOSTO DO GATO.
QUE CACHORRO FOFO!
O CAMINHO ESTÁ COBERTO COM FOLHAS.

Leitura de texto

JOGO DE BOLA

A bela bola

rola:

a bela bola do Raul.

Bola amarela,

a da Arabela.

A do Raul,

azul.

Rola a amarela

e pula a azul.

A bola é mole,

é mole e rola.

A bola é bela,

é bela e pula.

É bela, rola e pula,

é mole, amarela, azul.

A de Raul é de Arabela,

e a de Arabela é de Raul.

Cecilia Meireles, Ou isto ou aquilo.

ESCRITA**Grafema letra:**

Conexão letras (sílabas):

Palavras:

Frase:

--

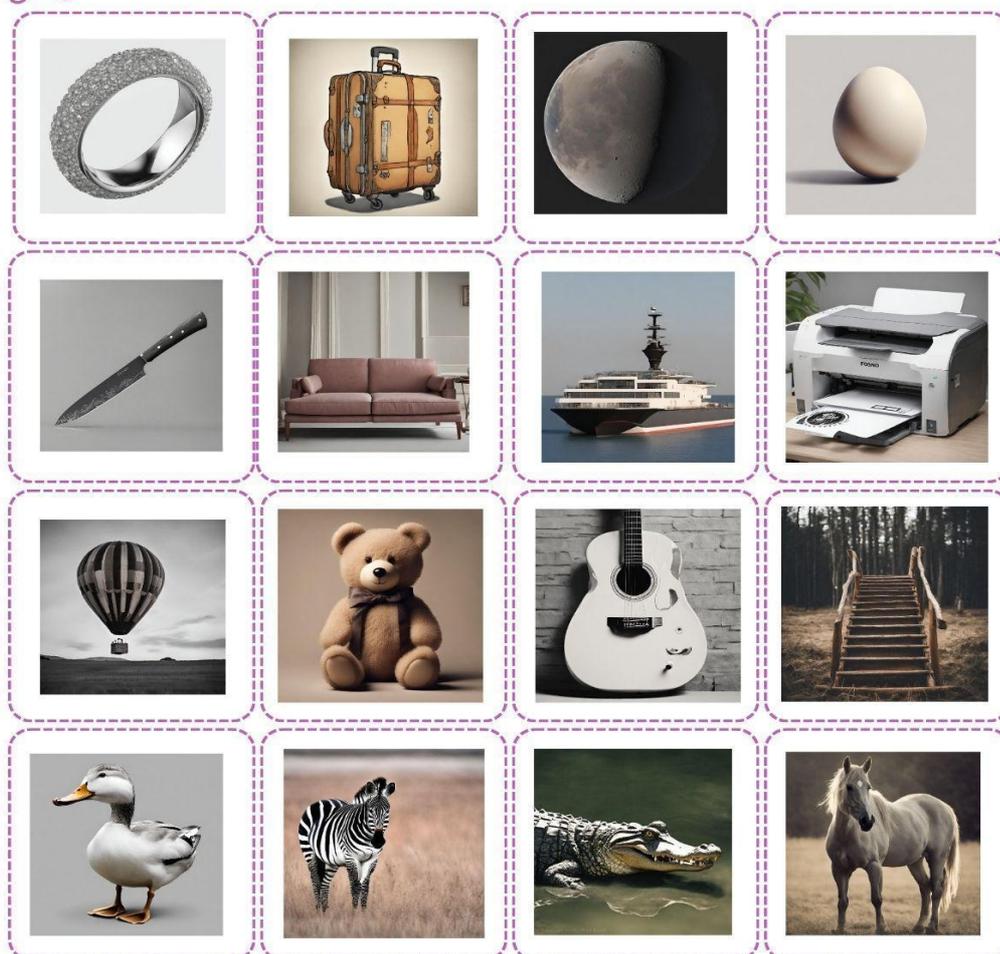
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO.

AVALIAÇÃO	OBSERVAÇÕES
Escuta com atenção e respeito falas do professor e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema solicitando esclarecimento quando necessário.	
Narra histórias conhecidas e situações vividas no cotidiano.	
Demonstra compreensão não fragmentada de um texto lido por alguém.	
Lê textos que sabe decor, ajustando a fala à escrita.	
Demonstra interesse por leitura extraclasse	
Aprecia aspectos lúdicos e sonoros de poemas e experimenta brincadeiras com a dimensão sonora e gráfica das palavras.	
Reconhece a função social da linguagem escrita.	
Lê e produz.	
Produz um texto a partir de uma situação dada.	
Escreve pequenos textos utilizando o sistema alfabético, preocupando-se com a segmentação em palavras.	
Revisa a própria escrita, apoiando-se em contextos letrados e com ajuda.	
Escreve palavras com correspondências regulares diretas e contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro.	
Reconta oralmente os gêneros lidos e/ou ouvidos.	
Localiza informações explícitas em textos.	
Reconhece o assunto de um texto lido.	

APÊNDICE E – JOGO DA MEMÓRIA SOM INICIAL

JOGO DA MEMÓRIA
SOM INICIAL

Método IntraAct Brasil



JOGO DA MEMÓRIA SOM INICIAL

Método IntraAct Brasil

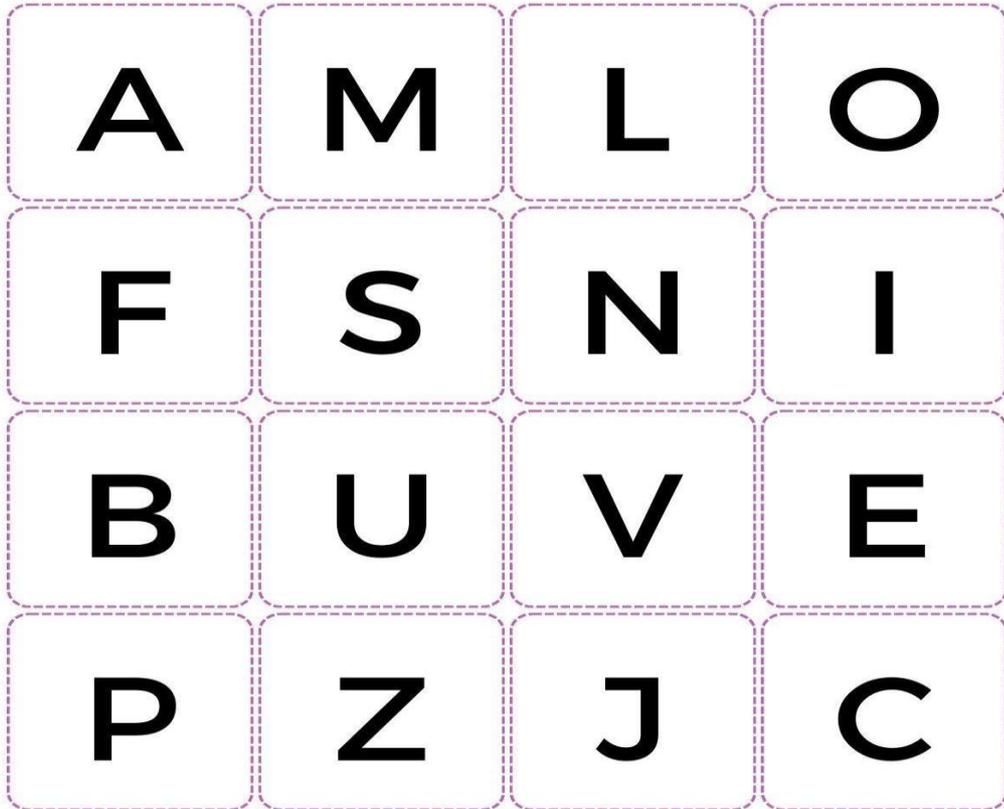
verso



PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI
PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI
PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI
PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI

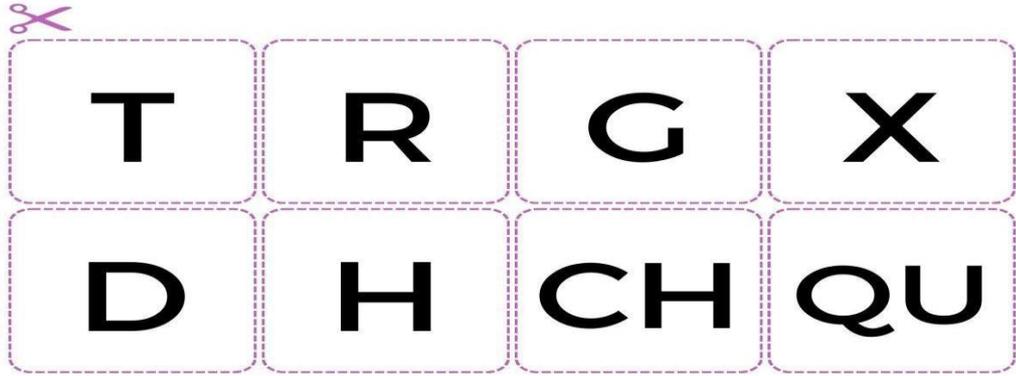








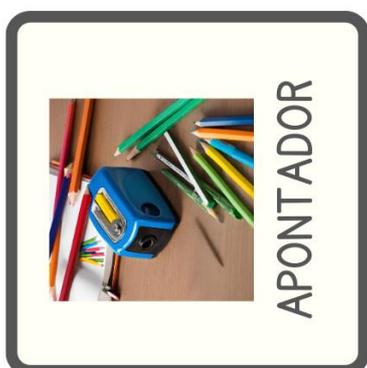
PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI
PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI
PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI
PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI	PRODUTO PEDAGÓGICO PROFEI





**PRODUTO
PEDAGÓGICO
PROFEI**

APÊNDICE F – JOGO DA MEMÓRIA SÍLABA INICIAL





ÓCULOS



IOIÔ



ESCOVA



ANEL



NAVE



VOVÓ



LÁPIS



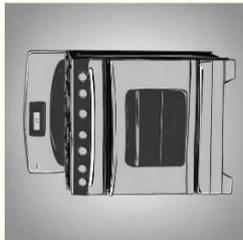
SORVETE



UNICÓRNIO



MALA



FOGÃO



BOLA





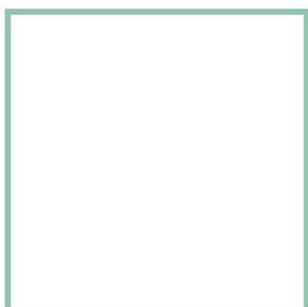
APÊNDICE G –
JOGO PROCURANDO FIGURAS QUE RIMAM – VERSÃO “LEILÃO DE JARDIM”



FORMIGUEIRO



LEILÃO



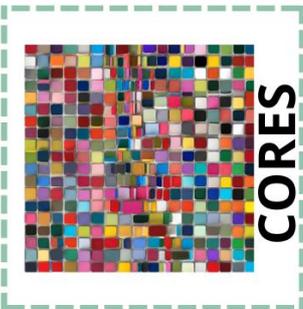
FLORES



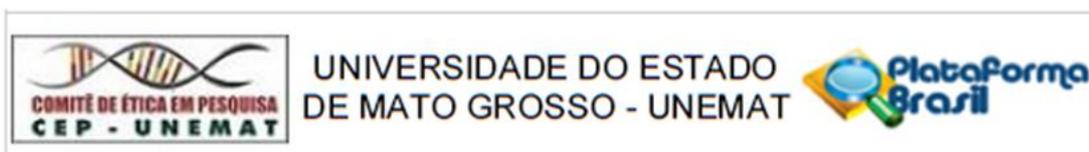
PASSARINHOS



SOL



ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTUDO DO MÉTODO INTRAACT NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Pesquisador: ANIELI BARBOSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69351123.2.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.079.015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado do PROFEI. O presente projeto de pesquisa tem como título Estudo do método IntraAct na alfabetização e letramento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, tem por objetivo investigar as contribuições do método IntraAct na alfabetização e letramento de estudantes com diagnóstico de TEA cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse viés, possui o seguinte problema de pesquisa: Quais os efeitos do método IntraAct no processo de alfabetização e/ou letramento de estudantes com TEA submetidos ao referido método na sala de aula regular do 1º ano do Ensino Fundamental?

A pesquisa será realizada na Escola Municipal Professor Benjamin Padoa no município de Alta Floresta, Mato Grosso. Nesse sentido, a pesquisa será de abordagem qualitativa, por meio de pesquisa-ação e pesquisa documental, com coleta de dados utilizando-se avaliação diagnóstica, plano de ação, avaliação formativa e somativa e análise de documentos. Espera-se que esta proposta venha contribuir para a melhoria das práticas de alfabetização e letramento.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as contribuições do método IntraAct na alfabetização e letramento de estudantes com diagnóstico de TEA cursando o 1º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

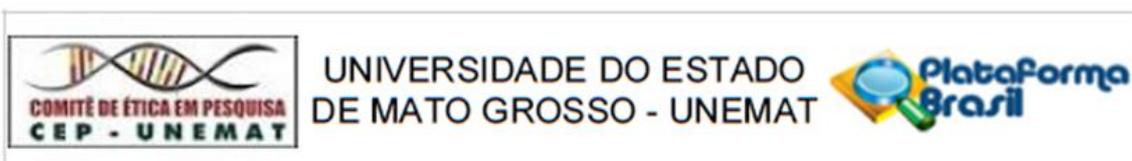
CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.079.015

Pesquisar as diferentes concepções de alfabetização e de letramento. Pesquisar o TEA no contexto da educação Inclusiva. Analisar o processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita através do Método IntraAct e seus resultados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

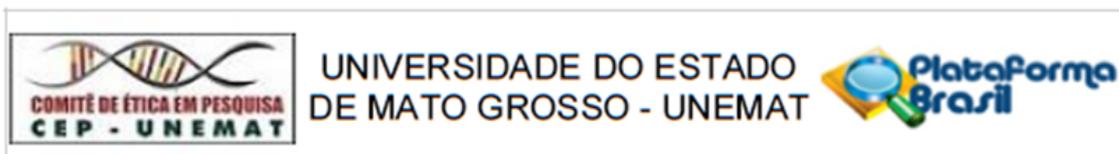
UF: MT

Telefone: (65)3221-0067

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.079.015

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2129499.pdf	03/05/2023 19:15:21		Aceito
Outros	InstrumentosdeColeta.pdf	03/05/2023 19:07:27	ANIELI BARBOSA	Aceito
Outros	CurriculoOrientadoraNiloe.pdf	03/05/2023 19:00:01	ANIELI BARBOSA	Aceito
Outros	CurriculoPesquisadoraAnieli.pdf	03/05/2023 18:59:14	ANIELI BARBOSA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Oficio.pdf	03/05/2023 18:47:55	ANIELI BARBOSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaraçãodeResponsabilidade.pdf	03/05/2023 18:36:59	ANIELI BARBOSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	ColetaDeDadosNaIniciada.pdf	03/05/2023 18:30:28	ANIELI BARBOSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaraçãodePesquisadorOrientadoraNiloe.pdf	03/05/2023 18:30:06	ANIELI BARBOSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaraçãodePesquisador.pdf	03/05/2023 18:22:59	ANIELI BARBOSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermoCompromissoInstituicoes.pdf	03/05/2023 18:21:32	ANIELI BARBOSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	InfraestruturaEscola.pdf	03/05/2023 18:20:35	ANIELI BARBOSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaraçãodeInfraestruturaUnemat.pdf	03/05/2023 18:20:22	ANIELI BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAssentimento.pdf	03/05/2023 18:18:11	ANIELI BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoConsentimento.pdf	03/05/2023 18:17:48	ANIELI BARBOSA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	02/05/2023 22:40:22	ANIELI BARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	02/05/2023 21:38:16	ANIELI BARBOSA	Aceito
Orçamento	Orçamento.pdf	02/05/2023 21:34:18	ANIELI BARBOSA	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

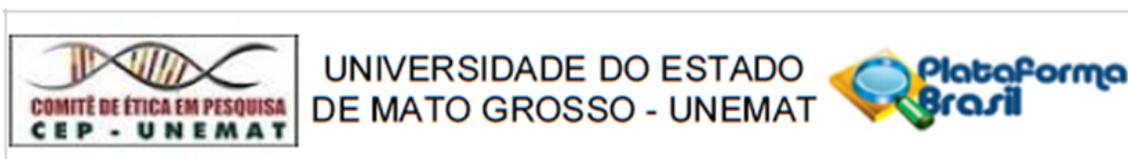
CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.079.015

Cronograma	Cronograma.pdf	02/05/2023 21:31:12	ANIELI BARBOSA	Aceito
------------	----------------	------------------------	----------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CACERES, 25 de Maio de 2023

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

UF: MT

Telefone: (65)3221-0067

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

E-mail: oep@unemat.br