

## AFETIVIDADE E LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA DIAGNOSTICADA COM TEA: TECENDO LAÇOS A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DE UM OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro<sup>1</sup>  
Anna Carolina Estanislau Pires<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de construção de um objeto de aprendizagem e sua aplicação para uma estudante público-alvo da educação especial, do primeiro ano do ensino fundamental de um colégio de aplicação. Buscou-se, orientados pela perspectiva política de inclusão, oportunizar a experiência de aprendizagem a partir de dinâmicas e práticas educacionais que se sustentem pelo conceito de equidade e pela afetividade. A pesquisa se desenvolveu por meio de revisão bibliográfica, na qual estudamos textos que abordam as questões históricas da educação especial e inclusiva, bem como os processos de ensino-aprendizagem de crianças com TEA e TDAH e as possibilidades do processo de alfabetização e letramento para este grupo (FERREIRO e TEBEROSKY, 1989; SOARES, 2018). Foram realizados uso dos seguintes instrumentos: análise documental, observação, entrevista, produção de material e aplicação do objeto em sala de aula. O processo foi viabilizado pela parceria com o Laboratório de Produção de Objetos de Aprendizagem para Pessoa com Deficiência (LaPOA) - UFMG. Como resultado, apresentamos a importância da mobilização teórico-prática desta pesquisa, que reverberará para novos usos e práticas do material elaborado pelo laboratório e que se tornou parte do acervo do colégio para ser utilizado em diferentes contextos de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Objeto de aprendizagem; TEA; alfabetização; afetividade.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to analyze the process of building a learning object and its application to a special education student in the first year of elementary school at a college of education. Guided by the political perspective of inclusion, the aim was to provide learning experiences based on educational dynamics and practices that are underpinned by the concept of equity and affectivity. The research was developed through a literature review, in which we studied texts that address the historical issues of special and inclusive education, as well as the teaching-learning processes of children with ASD and ADHD and the possibilities of the literacy process for this group (FERREIRO and TEBEROSKY, 1989; SOARES, 2018). The following instruments were used: document analysis, observation, interview, production of material and application of the object in the classroom. The process was made possible by a partnership with the Laboratory for the Production of Learning Objects for People with Disabilities (LaPOA) - UFMG. As a result, we present the importance of the theoretical-practical mobilization of this research, which will reverberate into new uses and practices of the material produced by the laboratory and which has become part of the school's collection to be used in different learning contexts.

**Keywords:** Learning object; ASD; literacy; affectivity.

<sup>1</sup> Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro, Doutoranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais; bolsista CAPES; professora do Centro Pedagógico da UFMG, em afastamento para qualificação stricto sensu. E-mail: ribeiordcarlo@gmail.com.

<sup>2</sup> Anna Carolina Estanislau Pires, Graduada em Pedagogia e bolsista de iniciação científica do Laboratório de Produção de Objetos de Aprendizagem para Pessoa com Deficiência (LaPOA- GEINE), sob a orientação da Profa. Dra. Regina Celia Campos, pela Universidade Federal de Minas Gerais. carolinaestanislau@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de construção de um objeto de aprendizagem e sua aplicação para uma estudante público-alvo da educação especial, do primeiro ano do ensino fundamental de um colégio de aplicação. Buscou-se, orientados pela perspectiva política de inclusão, oportunizar a experiência de aprendizagem a partir de dinâmicas e práticas educacionais que se sustentem pelo conceito de equidade e pela afetividade.

Antes do século XX, a pessoa com deficiência era colocada à margem da sociedade. Prevalcia a concepção de que uma criança que nasce com deficiência, não é capaz de se desenvolver intelectual e socialmente. Elas eram colocadas a prova, “submetidas a testes para medir a sua inteligência sob um enfoque quantitativo e não eram consideradas como capazes de aprender [...]” (VYGOTSKY, 1994 apud RUPPEL et al, 2021, p. 12). Diante disso, o sistema educacional atual e as pesquisas no campo têm tentado romper com estes paradigmas em busca de justiça social e promoção de apoio ao desenvolvimento de cada indivíduo, independentemente de sua condição orgânica.

Em contramão aos estudos sobre Defectologia, da época, Vygotsky já alertava para a urgência em modificar os princípios orientadores da escola e transformar a educação em busca de construir uma trajetória que contribua para o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência, a partir de um ensino que se adeque às suas necessidades.

De acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE, 2020), desde 2011, o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns no Brasil subiu 13,9 pontos percentuais, chegando a uma margem de 88,1% de alunos matriculados no país. Esse dado, quando se trata de escolas públicas na região Sudeste, é ainda maior, chegando a 96,2% de alunos matriculados.

Um dos fatores pelos quais vemos o aumento desta taxa se deve às discussões que vieram a partir da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, que aconteceu em 1994 na Espanha, e deu origem à Declaração de Salamanca (KASSAR, 2011). Ele discute a necessidade de se pensar em uma educação para pessoas com deficiência em conjunto com a educação na estrutura da escola regular. A partir dessas discussões, no Brasil, foi promulgado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB/96), e lançada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Esses documentos passaram a definir como direito do aluno com deficiência a sua entrada na escola nas turmas regulares, “propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças” (KASSAR, 2011, p. 71).

A necessidade de ressignificar e transformar os processos de ensino e aprendizagem, tendo como princípio a criação de um ambiente inclusivo em que todos os estudantes tenham a oportunidade de se desenvolver e alcançar o seu máximo potencial, se tornou desde então, uma discussão urgente no campo da educação.

Diante deste cenário, o Ministério da Educação passou a recomendar uma série de normativas para acessibilidade pedagógica, com o objetivo de garantir a permanência de

crianças e jovens com deficiência na escola comum (BRASIL, 2015; MANZINI e SANTOS, 2002, 2006). Os objetos de aprendizagem adaptados, foco deste estudo, são citados nas normativas e chamam atenção para a sua importância enquanto mediadores do processo de inclusão e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Esse trabalho tem como objetivo contribuir com as pesquisas relacionadas ao campo da Educação Especial, entendendo que ele está em constante movimento e expansão, especialmente ao cenário atual de mudanças recentes na legislação no direcionamento das lentes para as tratativas relacionadas a qualidade da educação ofertada a pessoas com deficiência.

Nossa colaboração para o campo diz respeito aos resultados a partir de uma pesquisa exploratória em um colégio de aplicação do estado de Minas Gerais, que visou articular afetividade a prática pedagógica de alfabetização e letramento para uma estudante do primeiro ano. A pesquisa se desenvolveu por meio de revisão bibliográfica, na qual estudamos textos que abordam as questões históricas da educação especial e inclusiva, bem como os processos de ensino-aprendizagem de crianças com TEA e TDAH e as possibilidades do processo de alfabetização e letramento para este grupo. Foram realizados uso dos seguintes instrumentos :análise documental, observação, entrevista, produção de material e aplicação do objeto em sala de aula a partir de um planejamento de aula.

Para concretização e fundamentação da pesquisa, nossa baliza teórica teve como foco os estudos de Vygotsky (1994, 2001), que auxiliam no entendimento dos processos vividos por crianças com deficiência, na psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989) para compreender o processo de alfabetização e letramento. O projeto buscou produzir um objeto de aprendizagem com a finalidade de propiciar avanços no processo de alfabetização e inclusão de uma aluna diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção, no contexto da sala de aula de um Colégio de Aplicação, na cidade de Belo Horizonte-Minas Gerais.

A pesquisa foi desenvolvida pelo Laboratório de Produção de Objetos de Aprendizagem para Pessoa com Deficiência (LaPOA), que foi criado em 2016 e é vinculado ao Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), da Universidade Federal de Minas Gerais - que desenvolve pesquisas no campo desde os anos 90. O projeto é apoiado pelo Programa de Apoio a Inclusão e Promoção à Acessibilidade (PIPA) do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da universidade, e tem como objetivo desenvolver trabalhos que visam a inclusão e permanência tanto de estudantes da instituição, quanto de servidores técnicos e administrativos que apresentam deficiência ou necessidades educacionais especiais.

O colégio selecionado para o trabalho demonstrou interesse na proposta e apresentou uma docente como parceira do estudo do desenvolvimento do objeto de aprendizagem para estudante público-alvo da Educação Especial que estão no Ensino Fundamental, e contemplava o perfil buscado pelo laboratório. Também visou-se estimular e incentivar a professora pesquisadora da turma para a produção de objetos semelhantes que facilitem o entendimento do conteúdo por alunos com deficiência e que possam atrair estes estudantes a partir de seus interesses e gostos pessoais.

## CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS NA CONTRUÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM

Um dos focos deste estudo dizem respeito às discussões de Vygotsky sobre o caráter plástico do cérebro e a heterogeneidade dos processos (DAINEZ, 2017). O cérebro tem seu caráter dinâmico, que independente da condição orgânica do sujeito, possui possibilidades diversas para se desenvolver diante de contextos específicos e diversos. Ou seja, não é porque determinado sujeito apresenta uma condição orgânica, que o impossibilite de se desenvolver. Quando se trata de desenvolvimento cognitivo, o senso comum por si só não dá conta de entender a singularidade que existe neste processo, que tem características individuais/particulares. A partir dessa premissa, a autora também discorre sobre a especificidade e a orientação prospectiva, também vinculadas às ideias de Vygotsky, que discorrem sobre primeiramente entender a condição orgânica do indivíduo e suas necessidades específicas para, então, pensar em uma nova organização no ambiente, o tipo de acolhimento social e, conseqüentemente, pensar no formato de aula, nos recursos que serão utilizados e na abordagem didática.

De acordo com Vygotsky (1994 apud APORTA e LACERDA, 2018), é necessário pautar procedimentos específicos para atender e tornar uma turma inclusiva. A partir da pesquisa de Aporta e Lacerda (2018), vemos que o ensino direcionado e focado é um dos fatores a serem considerados quando se trata da inclusão de crianças com deficiência nas classes regulares. As autoras falam sobre um funcionamento específico no que diz respeito a este público, que demandam a necessidade de procedimentos e recursos diferenciados, que devem variar de acordo com as necessidades do estudante.

Revelam, ainda, que a professora observada e entrevistada na pesquisa, trabalhava com alguns protocolos para pensar em uma abordagem inclusiva. Primeiramente, discorrem sobre a eficácia da repetição e como a utilização de atividades com o mesmo padrão e estrutura, utilizando de uma mesma instrução e perguntas padronizadas, podem ser benéficas para que o estudante consiga compreender exatamente o que é solicitado a ele. Afirmam que não existe uma receita pronta ou abordagem específica que consiga determinar exatamente quais procedimentos devem ser seguidos para se pensar no ensino acessível às crianças com deficiências. É importante que o professor utilize de diversas estratégias e práticas pedagógicas.

Se na perspectiva histórico-cultural, o enfoque está nas relações sociais, será na da interação com outros que a criança se constitui enquanto sujeito. Vygotsky (1994), destaca a importância das interações sociais, vendo a mediação como aspecto fundamental da internalização na aprendizagem, que se faz e refaz nas relações sociais. Pensar nas interações é, também, refletir sobre o lugar do afeto na inserção da criança na cultura, no mundo.

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre intelecto e afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. [...] Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si

mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. (Vygotsky, 2001, p. 15-16)

Para Vygotsky (2001), a compreensão do pensamento humano só é possível quando se considera sua base afetivo-cognitiva, uma vez que as dimensões do afeto e da cognição estão desde cedo relacionadas íntima e dialeticamente. Oliveira e Rego (2003) acrescentam que a vida emocional se conecta a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo e destacam que, para Vygotsky, o papel da afetividade na configuração da consciência só pode ser examinado por meio da conexão dialética estabelecida com as demais funções.

Deste modo, em uma relação conectiva, as vivências do repertório cultural, as experiências e as interações da criança com as pessoas e o mundo a tornam a soma dos processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos e externos. Vygotsky (2001) considerou que, no decorrer do desenvolvimento humano as emoções sofrem mudanças gradativas e qualitativas que mobilizam o controle da pessoa sobre si, ao longo do tempo, sendo a afetividade um instrumento de elaboração e refinamento dos sentimentos (OLIVEIRA E REGO, 2003).

A visão integradora entre cognição e afetividade, nos interessa nesta pesquisa. Concordamos com Vygotsky (2001) ao afirmar que separar na consciência humana a parte intelectual da parte afetiva é um defeito radical, já que:

Neste caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissociam-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante e, assim, se torna ou um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida ou no comportamento do homem, ou uma força antiga original e autônoma que, ao interferir na vida da consciência e na vida do indivíduo, acaba por influenciá-las de modo incompreensível. (VYGOTSKY, 2001, p. 16).

Ao promovermos oportunidades afetuosas para a criança de apropriação das práticas culturalmente estabelecidas, sua evolução das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas é desencadeada e construída com sentido. Nesse sentido, Vygotsky (1994) destaca a importância do papel do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também nas formas de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir. Para o autor, o processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação ao social e o individual, afirmando que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).” (p. 75).

Articulando estes conceitos ao processo de alfabetização, Morais (2012) aponta que para uma criança ser considerada alfabetizada, ela precisa entender determinados aspectos e padrões de funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA). Dentre eles

estão o entendimento sobre as diversas combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...) que uma sílaba pode ter e a compreensão dos educadores de que a criança de práticas letradas com os gêneros textuais que circulam na sociedade e, ainda, a compreensão de práticas letradas com os gêneros textuais que circulam na sociedade.

Conforme tem demonstrado a teoria da psicogênese da escrita, a compreensão do SEA se dá em etapas, nas quais as crianças vão modificando suas explicações para duas questões: o que a escrita nota (ou representa)? E como ela cria notações (ou representações)? Se, numa fase inicial, o aprendiz não entende, ainda, que a escrita nota a sequência de partes sonoras das palavras que falamos, numa etapa intermediária vai acreditar que cada letra nota uma sílaba oral, e só ao final vai compreender que as letras substituem unidades menores, os fonemas. Para dar conta dos aspectos conceituais do SEA, a criança precisa tratar cada letra como uma classe de objetos substitutos equivalentes (de modo que P, p, P, p são a mesma letra), além de analisar a ordem serial das letras e fazer correspondências, termo a termo, entre segmentos falados e escritos. Assim, a compreensão do “princípio alfabético” (isto é, de que, em nossa escrita, as letras substituem segmentos sonoros pequenos, os fonemas) não se reduz a memorizar quais letras substituem quais fonemas. (MORAES, 2014.)

Diante do exposto, buscamos construir um objeto de aprendizagem focado no avanço da compreensão do SEA, que refletissem no avanço na hipótese de escrita da criança, uma vez que concordamos com Soares (2018), ao afirmar que em sua dimensão pedagógica

a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando* (SOARES, 2018, p. 35, grifos da autora).

Ao pensarmos que a proposta deste estudo pesquisa foi desenvolver um objeto de aprendizagem para uma pessoa autista do primeiro ano do Ensino Fundamental, a fim de incluí-la no processo de alfabetização da turma, nos baseamos, também, na Teoria da Psicogênese da Escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) que discorre sobre o aprendizado do Sistema Alfabético. O objetivo foi possibilitar o desenvolvimento da consciência fonológica - para o avanço na hipótese de escrita da criança com deficiência, sendo selecionados títulos como o “Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no ensino fundamental” de Aporta e Lacerda (2018), entre outros, para ampliar possibilidades de atuação em sala de aula voltada para este público.

As autoras começam o texto citando o conceito de “Desenho Universal”, que defende a construção de uma sociedade que seja acessível para a plena participação de todo e qualquer sujeito, independentemente de sua condição orgânica. Esse conceito

passou a ser previsto no Art. 3º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que entrou em vigor em 2015, e no artigo as autoras fazem um paralelo com as práticas educativas dizendo que a escola deve criar “produtos, ambientes, programas e serviços [para] serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico” (BRASIL, 2007 apud APORTA e LACERDA, 2018, p. 46).

Em conjunto, percebemos a necessidade de criar um ambiente adequado e planejamento que possibilitasse a participação autônoma da criança com deficiência, além de permitir acesso ao conhecimento de forma diversificada para todos os estudantes, a depender de seu nível de consolidação do conteúdo que está sendo exposto. Neste processo, cada estudante da turma precisa ter a mesma oportunidade para se desenvolver no ambiente escolar, não com pretensão errônea de homogeneizar a turma, mas para que cada um possa seguir em avanço de acordo com seu processo de desenvolvimento e em seu tempo.

## METODOLOGIA

Visando entender as dinâmicas das relações sociais e compreendendo a especificidade dos estudos relacionados às ciências humanas, o estudo realizou uma abordagem qualitativa (GERHARDT e SILVEIRA, 2009), em caráter multi metodológico (ALVEZ-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 1999), no qual são utilizados diversos instrumentos e procedimentos que viabilizam a compreensão do objeto de pesquisa. A pesquisa se deu com inspiração na pesquisa-ação, tendo como referência Silva, Oliveira e Ataídes (2021).

Foi realizada pela bolsista uma revisão bibliográfica, a partir de periódicos da CAPES, plataforma Scielo e Google Acadêmico. Foram construídos juntamente com a docente estudos sistemáticos, produção de fichamentos e debates ao longo do percurso da pesquisa, buscando compreender como o contexto sócio-histórico da educação especial, como se deu a política de inclusão e as particularidades sobre a deficiência pesquisada impactam no desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Concordamos com Deslandes (2002, p.33), ao afirmar que a pesquisa precisa contar com uma revisão bibliográfica crítica, que dê conta de “estabelecer um diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação por nós escolhido”. A autora também enfatiza a necessidade dessa revisão articular de forma criativa a aplicação dos conceitos, ter caráter aproximado, e a entende como provisória e inacessível - de forma que as apresentações colocadas na escrita, chegam perto de apresentar a realidade como ela é, mas não dão conta de evidenciá-las em sua plenitude, por isso, neste momento, todo o rigor científico se faz tão fundamental.

Para escolhermos que estudante que seria atendido pelo projeto, houve uma reunião com a direção da instituição de ensino para compreender as principais demandas e dificuldades enfrentadas na construção de práticas inclusivas na escola. A partir disso, a escola aventou a possibilidade de desenvolvermos um trabalho em turmas em processo de alfabetização. Pelo interesse pessoal da bolsista, disponibilidade para observação das aulas, e sua disciplina de interesse, foi escolhido trabalhar com a disciplina de Língua

Portuguesa, no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Buscamos analisar o processo de inclusão de uma estudante público-alvo da educação especial, como diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA), do primeiro ano do Ensino Fundamental com seis anos de idade. Optamos pela observação nas disciplinas de língua portuguesa e orientação de estudos, pertencentes ao currículo do colégio de aplicação e com carga horária de 12 horas semanais. A escolha se deu por se tratar de conteúdos com o foco no aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), bem como pela disposição da docente em realizar uma pesquisa tendo como princípio a investigação da própria prática.

Ao investigar a própria prática, foi necessário assumir uma atitude reflexiva para ressignificar conceitos e concepções prévias. Nesta perspectiva, “o professor é visto como um prático- reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência” (MARCELO, 2009, p. 10).

Dentre os instrumentos e procedimentos utilizados, destacamos: revisão bibliográfica, análise da pasta de memórias e documentos escolares da criança, observação de campo, e entrevista semiestruturada realizada com a docente-pesquisadora.

Visando a construção de um objeto que de fato fosse significativo não apenas para a criança, mas para o coletivo no qual ela faz parte, iniciamos o processo de observação no ambiente escolar. O intuito dessas observações também foi pensar na produção de um objeto que a colocasse como protagonista do seu processo de aprendizagem em alfabetização e letramento.

A partir da imersão no campo, em que foram realizadas visitas/observações da estudante na escola e um mapeamento sobre suas demandas iniciais, buscando entender o contexto da turma que a criança faz parte, bem como observar seus processos de interação e aprendizagem. Com base em Gerhardt e Silveira (2009), buscamos realizar uma observação participante, que se dá por meio do contato direto com os fenômenos observados, fato possível diante da abertura da docente pesquisadora em permitir com que a bolsista construísse uma relação de vínculo e afeto com o grupo. Este tipo de observação permite que o pesquisador tenha uma aproximação maior do objeto de estudo, e possibilita, de acordo com as autoras, que se tome consciência sobre aspectos da realidade que talvez poderiam ser escondidos caso não houvesse uma observação precisa. As autoras afirmam que a observação participante “permite acesso a dados que a comunidade ou grupo considere de domínio privado” com isso percebemos o potencial desse tipo de observação, na medida em que ele possibilita o entendimento se o aluno com deficiência está realmente sendo incluído no contexto da turma e nas atividades, ou não (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 75).

A bolsista cumpriu uma carga horária foi realizado uma observação em campo de aproximadamente 34 horas, sendo que 8 horas na leitura dos documentos anexados nas fichas das estudantes, e 25 horas e 50 minutos foram de observação no ambiente escolar. Dentre os documentos analisados, destacamos a ficha individual da estudante com deficiência, os registros de ocorrências, laudos médicos e o Plano Educacional Individualizado (PEI). A leitura desses documentos, que foram o ponto de partida para a pesquisa de revisão bibliográfica. A observação participante ocorreu na turma do primeiro

ano, no contexto das aulas de Língua Portuguesa, Orientação de Estudos, tempos de recreio e alimentação, para o entendimento de aspectos comportamentais e a mediação docente e de monitores. Além da carga horária descrita, foram realizadas reuniões com a docente da turma de forma presencial e online, durante todo o período da pesquisa, que compreendeu 5 meses.

As observações serão registradas em caderno de campo, conforme Gerhardt e Silveira (2009), ele é um importante instrumento do pesquisador. O diário permite que façam anotações sobre acontecimentos, possíveis diálogos intrigantes e se produzido de forma cuidadosa, permite criar reflexões sobre os acontecimentos, facilitando para que o pesquisador faça relações entre a prática assistida e o arcabouço teórico.

Para facilitar a análise da observação, os registros realizados no diário de campo, a respeito da leitura da ficha da estudante, e observações do dia a dia, foram categorizados e feito a análise do conteúdo, da quantidade de vezes que um fenômeno ocorreu, quais fatores podem ter influenciado na sua ocorrência de episódios de desorganização, entre outras pontuações.

Depois de feita a observação, a bolsista realizou uma entrevista semiestruturada com o objetivo de entender possíveis lacunas no processo de inclusão da estudante em sua turma e o posicionamento da instituição no processo de inclusão da estudante com deficiência. De acordo com Belei et al (2008) a entrevista semiestruturada se caracteriza por conter um roteiro de perguntas estruturadas previamente e, em sua maioria, perguntas abertas. Esse modelo permite uma maior flexibilidade, caso o pesquisador veja a necessidade de realizar outras perguntas que surgirem no momento da entrevista.

Por fim, foi construído um objeto de aprendizagem com a função de auxiliar no processo de alfabetização da criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, bem como um manual de utilização do objeto e planejaremos uma atividade pedagógica que foi aplicado em campo pela bolsista. A construção desse objeto foi dividida em duas etapas: primeiro foi construído um protótipo, para entender os detalhes de sua produção, bem como analisar sua viabilidade; e depois de definido, o objeto final foi produzido com matéria prima resistente, pensando em sua utilização no contexto escolar. Abaixo, tem-se as figuras 1 e 2, estas representam a cruzadinha tridimensional.

**Figura 1 e 2.** “Cruzadinha Tridimensional” e cartões de dicas para formação de palavras.



Fonte: Arquivo da pesquisa

## RESULTADOS E DISCUSSÃO: OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO A APLICAÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM

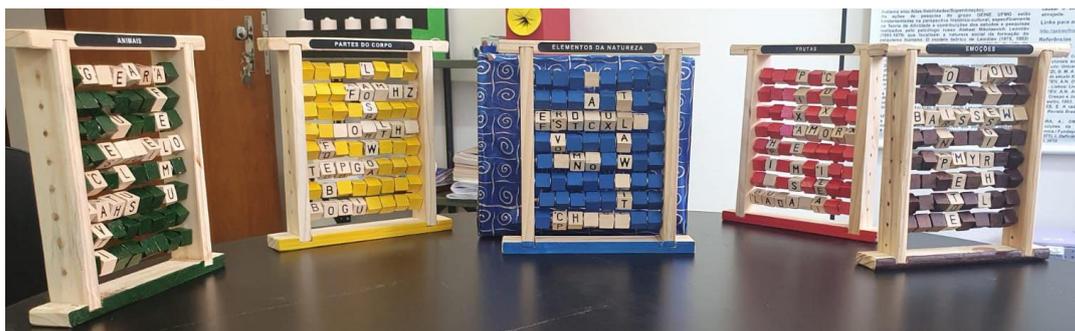
A partir das observações e da entrevista com a professora, foi possível observar que a estudante apresentou uma evolução exponencial, entre o início de fim da observação participante. Os documentos apresentavam que a criança iniciou o ano letivo como não-verbal e apresentando episódios contínuos de desorganização e resistência ao toque. Durante o período de observação vimos a criança demonstrar um relacionamento íntimo entre seus pares, professores e funcionários da escola, no qual existia um diálogo claro e direto - a aluna conseguia expressar bem suas opiniões, ideias, dúvidas e desejos. Apresentou ainda evolução no sentido do toque, permitindo, inclusive, receber carinho da professora ao avançar nas atividades da disciplina e recebendo monitores com calorosos abraços.

Para além do aspecto social, observamos no tange seu desenvolvimento pedagógico no aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), que a estudante apresenta escrever a partir da hipótese de escrita silábico-alfabética com valor sonoro, o que nos diz que no escopo proposto para o primeiro ano do Ensino Fundamental pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ela conseguiu avançar nos aprendizados esperados para a faixa-etária, especialmente se considerarmos que no início do ano letivo a estudante estava na hipótese de escrita pré-silábica e com representações gráficas que se configuravam como garatuja.

Para compreender os aspectos que constituíram tais avanços e criar uma estratégia para a construção do objeto que colaborasse com o desenvolvimento da aprendizagem da criança, a bolsista realizou uma entrevista semiestruturada com a docente responsável pelas disciplinas observadas. No momento da entrevista a professora relatou o hiper foco da criança com relação a Ciências da Natureza, especialmente em assuntos que se relacionavam a plantas, animais, pelo corpo humano, pelo céu e planetas.

Esse apontamento foi central para a definição das palavras que iriam compor o objeto de aprendizagem: uma cruzadinha tridimensional, acompanhada por um quiz. A partir dos temas de interesse da criança, foram pensadas cinco cruzadinhas tridimensionais, contendo cinco palavras cada uma, denominadas: “Elementos da Natureza”, “Partes do corpo”, “Frutas” e “Animais”.

**Figura 3.** Objeto de aprendizagem “Cruzadinha Tridimensional



Fonte: Arquivo da pesquisa

Em reunião posterior com a docente, para definir em conjunto as estratégias e temáticas do objeto, foi levantado o interesse específico da criança em cavalos. A partir disso, definiu-se como ponto inicial do planejamento de aula para a aplicação da cruzadinha uma contação de história que apresentasse o animal predileto da criança como personagem principal, a fim de ter sua atenção e foco para a atividade posterior. Intitulamos a história como “Coragem” - narrativa de aventura que conta a história da menina Ana e seu cavalo Apolo. O objetivo da história era ser um material de contextualização do trabalho com a alfabetização que envolvesse as habilidades/capacidades de leitura - nos baseamos nas teorias atuais que defendem a alfabetização de crianças, jovens e adultos, a partir do letramento.

A entrevista também nos forneceu subsídios sobre os objetivos de trabalho da docente com a aluna, na terceira etapa do ano letivo. Nos foi informado que a principal meta envolvia o trabalho com a oralidade, a partir das interações e verbalização para a turma das opiniões com relação aos conteúdos trabalhados nas aulas, seus desejos, sentimentos e opiniões. Com o fortalecimento destes aspectos, o trabalho de alfabetização e letramento teria condições de avançar ainda mais, gradativamente, com a criança cada vez mais compreendendo o uso social da comunicação, em especial no que se refere ao uso da leitura e da escrita.

O caminho percorrido previamente a construção do objeto “Cruzadinha Tridimensional” foi fundamental para analisarmos a sua viabilidade no contexto da turma inclusiva e a possível participação da estudante na atividade. Outro ponto diz respeito a nos interrogarmos se o objeto realmente teria potencial para auxiliar no processo de alfabetização da turma em geral, e da criança com TEA. A seguir, descreveremos como se deu o contexto da aplicação e os procedimentos que foram adotados, também traremos detalhes sobre as respostas das crianças.

#### Aplicação da cruzadinha tridimensional

Selecionamos uma aula de Língua Portuguesa numa quarta-feira, no primeiro horário do dia - das 07:30 às 08:40 - para aplicação do objeto. O dia escolhido em concordância com a docente se deu pelo fato de os períodos de concentração das crianças serem mais expandidos nos primeiros horários de aula e por se tratar do meio da semana. Este segundo apontamento é relevante pois, no cotidiano escolar a criança apresenta resistência a estar na escola às segundas-feiras, por ter estado o fim de semana em casa e representar a quebra de rotina e pela agitação apresentada pelas crianças às sextas-feiras, pela previsibilidade iminente do fim de semana em casa. Considerando que a criança estuda no período integral, considerar o meio de semana fez sentido para o sucesso na aplicabilidade do objeto.

A bolsista chegou mais cedo na escola para aguardar os estudantes em sala e se preparar para a atividade. A docente pesquisadora iniciou a aula dando boas-vindas e com a apresentação da bolsista e coordenadora do projeto. Após os cumprimentos, a fala foi repassada para a bolsista, que apresentou como seria o roteiro da aula. Explicitar passo a passo o que aconteceria foi essencial para a turma como um todo e, especialmente para a

criança a qual o objeto foi pensado, uma vez eu a previsibilidade é um fator que a organiza.

Após a conversa inicial sobre o roteiro da aula, os estudantes reorganizaram a sala em grupos de trabalho e afastaram as carteiras de modo que o centro estivesse completamente livre e o tecido que anuncia que estava na hora da contação de história fosse estendido. A Figura 4 representa o momento da contação de histórias.

**Figura 4.** Momento da contação de história, como contexto de aprendizagem e aplicação do objeto “Cruzadinha Tridimensional”.



Fonte: Arquivo da pesquisa

#### Primeiro momento: hora da história

Em roda, os estudantes foram indagados sobre suas expectativas com relação ao enredo da história. Dois meninos fizeram suposições sobre ser uma história que envolvesse dragões. Uma garota manifestou-se posteriormente dizendo que a história seria sobre gatos. Por fim, a criança foco deste estudo disse em alto e bom tom que seria uma história sobre cavalos e expressou satisfação e alegria ao perceber que sua hipótese estava correta.

Reiteramos que a escolha dos personagens da história, levou em consideração o interesse específico e hiper foco da criança em cavalos. Assim sendo, decidimos fazer uma narrativa de aventura, que trouxesse as palavras trabalhadas nas cruzadinhas, e colocasse o personagem cavalo em protagonismo, com o objetivo de atrair a estudante e

despertar o interesse dela na realização da atividade.

Durante todo o momento da história, a aluna com TEA e TDAH demonstrou concentração e interesse no desfecho. Para sistematização e continuação da conversa, visto que a história tenta trabalhar principalmente os sentimentos e a forma de lidar com eles, foram feitas perguntas como “O que vocês fazem ou como lidam com o medo?”. Cada criança que apresentou interesse teve oportunidade de falar, e a criança demonstrou desejo de verbalizar e contribuir com a discussão, voluntariamente, interagindo com as respostas dos colegas.

#### A aplicação do objeto de aprendizagem

Após a roda de conversa sobre a história contada, os estudantes foram convidados para se sentarem nos grupos organizados previamente. A escolha dos integrantes de cada grupo foi feita com o auxílio da docente, considerando o momento da hipótese de escrita de cada estudante levando em consideração, ainda, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Na sequência, a bolsista apresentou a caixa com os objetos - as cinco cruzadinhas tridimensionais. Cada cruzadinha apresenta 8 linhas horizontais, para a formação de oito palavras, neste posicionamento. Inicialmente, as crianças usaram a cor do objeto como critério da escolha de qual cruzadinha usariam primeiro. Por ser sua cor favorita, a criança foco do estudo escolheu a de cor azul, que já estava com um colega. Neste momento, outra criança interveio e perguntou a ela se emprestaria após terminar, para o outro grupo. De forma nítida e compreensível, pudemos ouvi-la responder: “*Mas é claro, vai ser de todo mundo, uai!*”. Solucionada a disputa sem a necessidade de intervenção de um adulto, a criança e seu grupo iniciaram o trabalho com a cruzadinha pintada em azul, que trazia palavras relacionadas aos Elementos da Natureza.

**Figura 5.** Estudantes levantam hipóteses de escrita durante a aplicação do objeto “Cruzadinha Tridimensional”.



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023

No momento de explicação das regras, os estudantes foram orientados de forma a quando um grupo finalizasse a formação de todas as palavras daquele jogo, os alunos poderiam se levantar para auxiliar na formação de palavras de outros grupos, até que um segundo grupo terminasse e as cruzadinhas pudessem ser trocadas.

Os estudantes, então, foram convidados a se sentarem nas carteiras para escutarem as orientações e regras do jogo. Foi explicado de forma breve e focalizada como seria a brincadeira, e entregue uma carta para cada grupo. Essa carta representava uma dica sobre a palavra a ser descoberta na cruzadinha, escrita em caixa alta e em fonte Arial 14.

Neste momento alguns estudantes exploravam o objeto e acabaram formando algumas palavras que faziam parte do jogo, como a palavra “BANANA” na cruzadinha “Frutas”. Os estudantes também encontraram algumas combinações de sílabas que soavam como palavras oficiais, mas que não fazem parte do vocabulário da Língua Portuguesa, como “banoca” - eles se divertiram com as experimentações.

Durante o processo foi possível as crianças circularem entre os cinco grupos e auxiliarem os colegas. Em um dos momentos de circulação, observamos a interação específica da criança na cruzadinha com a temática EMOÇÕES. Em um dos cartões contendo a dica da palavra, a criança fez uma leitura silenciosa e percebeu que conseguiu ler uma palavra e arriscou um palpite: “*É lagrima!*”. Perguntamos se “lágrima” era um sentimento, e um dos integrantes do grupo respondeu que “*Sim*”. Indagamos: “*Quando lágrimas estão se escorrendo pelos nossos rostos, como a gente se sente?*”. A criança respondeu: “*Tristes!!!*”. E, a partir disso, o grupo se movimentou para encontrar a palavra “TRISTE”, mas perceberam que sobraram espaços. Após formularem hipóteses em conjunto, perceberam que a palavra era TRISTEZA. Os colegas convidaram a criança para organizar as letras, soletrando para ela. Ao retirarem que cobria a imagem ilustrativa, para que a visualização dela pudesse ser mais uma fonte de informação e auxílio na formação das palavras, confirmaram a escrita coletivamente e vibraram com o sucesso.

Na sequência, a docente incentivou o registro escrito das palavras formadas e que os estudantes explorassem o objeto para verificar se seria possível a formação de palavras da língua Portuguesa que não estivessem nos cartões, para registrar e compartilhar com os outros grupos.

### Processos na mediação da atividade

Ao longo da atividade, docente e bolsista circularam entre os grupos avaliar e verificar os aprendizados, e auxiliar quando foi necessário. No, geral os estudantes conseguiram encontrar e formar as palavras com autonomia. Em alguns casos, quando um grupo demonstrou dificuldade para entender de qual palavra se tratava a primeira carta, foi necessário retirar a fita que cobria a imagem ilustrativa, para que a visualização dela pudesse ser mais uma fonte de informação e auxílio na formação das palavras.

**Figura 6.** Mediação no momento da aplicação do objeto “Cruzadinha Tridimensional”.



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023

Os registros de momento de sistematização e fixação das descobertas, feito na lousa ou em folha de papel, apontaram avanços na hipótese de escrita da criança foco do estudo, inclusive quanto a disposição em realizar o registro escrito, algo que não lhe é confortável ou realizado no cotidiano sem negociação. Ela participou ativamente da proposta no primeiro ciclo de cruzadinhas. Percebemos importante dispersão finalizar a atividade com seu grupo, nos dando pistas de que a proposta pode ser realizada sem o rodízio, para que seu ciclo de atenção seja respeitado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo construído desde a parceria entre o Laboratório de Produção de Objetos de Aprendizagem para Pessoa com Deficiência (LaPOA) -UFMG e o colégio de aplicação demonstrou quão profícuo se torna o trabalho em rede entre as mais diversas esferas da universidade para o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão que, de fato, mobilizem e promovam a transformação social e a inclusão de pessoas com deficiência em seu processo de escolarização.

A força desta rede, soma-se a articulação teórico prática que se propõe pesquisas desta natureza: graduandos e docentes pesquisadores articulam saberes e experiências que trazem sentido a prática docente, a instrumentalizando de forma fundamentada e articulada a vida em sociedade. A mobilização teórico-prática deu a tônica desta pesquisa, que reverberará para novos usos e práticas do material elaborado pelo laboratório e que se tornou parte do acervo do colégio para ser utilizado em diferentes contextos de

aprendizagem.

Compreender o contexto histórico e social da Educação Especial na contemporaneidade, numa perspectiva inclusiva, nos levou a compreender o papel da afetividade nos processos de inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar. Chegamos ao entendimento de que, em se tratando das infâncias, não há como descolar os processos de inclusão e de aprendizagem da afetividade. Vygotsky (2001), corroborou em nossa discussão, ao apresentar a afetividade como componente que integra o aspecto cognitivo, sendo ambos indissociáveis.

Diante disso, a pesquisa realizada se mostra importante para a compreensão da utilização de práticas lúdicas, planejadas e pautadas na afetividade, para a inclusão de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista em processo de alfabetização e letramento e nos dá pistas de possibilidades de construção e usos de objetos de aprendizagem voltados para este público. Sua utilização confirma como o material desenvolvido propiciou momentos de interação, confluências e potente participação das crianças, respeitando tempos, ritmos e espaços de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Thomson, 1999.

APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. de. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.24, n.1, p.45-58, Jan.-Mar., 2018.

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA. In: *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivian Ribeiro. O uso de entrevista, observação e vide gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação: Fae/PPGE/UFPel**: Pelotas. jan-jun, 2008. p. 187-199.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética**. Ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192) . Acesso em 10 out. 2023.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**, v. 26, n.2, 2017, p. 1-10.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120p.

KASSAR, M.C.M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil. n. 41. p. 61-79. jul./set. de 2011.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional**: passado e futuro. Sísifo -Revista das Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. [2 ed.]. Brasil. Secretaria de Educação Especial. 2006.

MANZINI, Eduardo José; SANTOS, Maria Carmem Fidalgo. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC: Seesp 2002, fascículo 1. 56p. Disponível no link: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec\\_adaptados.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf). Acesso em 05 de outubro de 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética** (Capítulos 2 e 4). São Paulo. Editora: Melhoramentos, 2012, p. 44-79; 111-146.

**OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO** (OPNE). Meta 04: Educação Especial/Inclusiva. Indicadores: Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns. 2020.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: **DE LA TAILLE**, Yves de Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 16 ed. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola**. São Paulo: Summus, 2003.

RUPPEL, C; HANSEL, A; RIBEIRO, L. Vygotsky e a defectologia: Contribuições para

a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [s.l.], v.8, n.1, p. 11-24, jan.-jun., 2021.

SILVA, G; MACÊDO, K; REBOUÇAS, C; SOUZA, A. **Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa**. Online Brazilian Journal off Nursing. Jan, 2006.

SILVA, OLIVEIRA e ATAIDES. **Pesquisa-ação**: Princípios e fundamentos. Revista Prisma, Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 2-15, 2021.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZIESMANN, C; GONÇALVES, A; BATISTA, J. Aquisição da linguagem escrita e processos de Educação Inclusiva: Uma abordagem histórico-cultural. **Revista Triângulo**, [s.l.], v. 14, n. 2, p. 225-240, maio - ago., 2021.