



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

ANA CLARA DA SILVA COELHO

O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO DE UMA CRIANÇA
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

MARIANA

Março 2025

Ana Clara da Silva Coelho

**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO DE UMA
CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Educação do Instituto de
Ciências Humanas e Sociais da Universidade
Federal de Ouro Preto como requisito parcial
para obter o título de Licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Cristina de
Almeida Rodrigues

MARIANA

2025



FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Clara da Silva Coelho

O processo de apropriação do sistema alfabético de uma criança com Transtorno do Espectro Autista

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia

Aprovada em 26 de março de 2025

Membros da banca

Doutora - Paula Cristina de Almeida Rodrigues - Orientador(a) Universidade Federal de Ouro Preto

Doutor - Erisvaldo Pereira dos Santos - Universidade Federal de Ouro Preto

Paula Cristina de Almeida Rodrigues, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 13/05/2025



Documento assinado eletronicamente por **Paula Cristina de Almeida Rodrigues, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 13/05/2025, às 09:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0909140** e o código CRC **7F49389B**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por todo incentivo, apoio e por me fortalecerem, mesmo que de longe. Por causa de vocês, eu sempre terei para onde voltar. Amo muito todos vocês!

Aos meus pais, Cristiane e Reinaldo, por sempre apoiarem as minhas escolhas, mesmo que isso significasse ficar longe por um tempo. Obrigada por nunca duvidarem da minha força e capacidade, e me lembrarem disso nos momentos difíceis, sempre que a saudade apertava. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui. Amo vocês.

À minha dindinha Carla, que me incentivou a entrar no curso de Pedagogia e me inspira a ser uma pedagoga de excelência, assim como ela. É um privilégio ser sua afilhada e poder compartilhar o amor pela educação com você.

À minha irmã, Elisa, que me proporciona, todos os dias, o amor mais genuíno desse mundo, me lembra de que a vida é preciosa e merece ser vivida ao lado das pessoas que amamos. É você quem me faz ter fé no amanhã.

Ao tio Marcelo, meu padrinho Claudinei, ao tio Kaká e à tia Cris, que sempre me receberam de braços abertos, com muito amor e carinho, proporcionando momentos de alegria, acolhimento e me lembram de que a vida pode ser mais leve.

À minha prima Francielle, parceira de todos os momentos. Obrigada por aproveitar cada minuto comigo e por ser minha “prima irmã”, aquela que topa qualquer coisa, desde que estejamos juntas.

Aos meus amigos Mirelly e Matheus, que foram minha família em Mariana. Com vocês eu pude viver momentos inesquecíveis. Obrigada por cada risada, conselho, abraço e por nunca me deixarem sozinha. Vocês estão em todas as memórias boas que colecionei nesta cidade.

À minha amiga Bruna, que sempre apoiou os meus sonhos. Obrigada pelo carinho de todos esses anos de amizade e por, mesmo de longe, nunca estar ausente.

À minha orientadora, Paula de Almeida, que acreditou em mim no momento em que eu mais tive medo de tentar. Obrigada por me incentivar a aproveitar todas as oportunidades acadêmicas e profissionais que surgiram, compartilhando comigo as preocupações e as alegrias dessas experiências.

À Adriana, que junto de sua família, confiou em meu trabalho, me acolheu com muito carinho em sua casa e autorizou a escrita desta pesquisa. “Arthur” é uma das crianças mais incríveis e especiais que eu pude conhecer e serei eternamente grata por ter participado de uma etapa tão importante da educação do seu filho.

Às minhas amigas, Beatriz, Eduarda, Poliane e Ellen, por conseguirem tornar o fim da graduação um momento mais leve, cheio de afeto e alegria. Obrigada por me receberem com tanto carinho.

A todos vocês, meus eternos agradecimentos.

“No pares nunca de soñar. No tengas miedo a volar”

(Dulce Maria)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o que foi observado durante o processo de apropriação do sistema alfabético de uma criança de oito anos de idade, com Transtorno do Espectro Autista nível 1 de suporte, com a comorbidade do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A pesquisa foi desenvolvida a partir do acompanhamento pedagógico do aluno, realizado durante onze meses, período em que foram elaborados recursos didáticos como textos, atividades e jogos (digitais e analógicos), a fim de proporcionar ao aluno oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da alfabetização e do letramento. Além de descrever a experiência, neste trabalho serão apresentados e analisados alguns recursos didáticos e, a partir da escrita desta pesquisa, pretende-se compreender as fases do desenvolvimento de uma criança autista, em processo de alfabetização. Este trabalho baseia-se nos conceitos de Alfabetização, Letramento, Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, tendo como principais referências teóricas Soares (2020), Ferreira; Teberosky (1999) e Júlio-Costa; Starling-Alves; Antunes (2023). As práticas pedagógicas desempenhadas consideraram os desafios impostos pelo TEA e pelo TDAH, sem deixar de lado as potencialidades do aluno e geraram avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem da criança, levando-a do nível silábico ao alfabético-ortográfico.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Transtorno do Déficit de Atenção; Práticas Pedagógicas; Alfabetização; Letramento.

ABSTRACT

This work aims at presenting what has been observed throughout the process of the alphabetical system appropriation by an eight-year-old child with Level 1 Autism Spectrum Disorder (ASD), followed by Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The research was developed by the pedagogical support and follow up of the student, which happened for eleven months. During the time, teaching resources were made, such as texts, activity sheets and games (digital and analog media) to ensure learning and development opportunities to the student within the alphabetization and literacy framework. In addition to describing the experience, in this paper, some teaching resources will be presented and analyzed in order to understand the development stages of an autistic child during their literacy process. This work is essentially based on the concepts of Alphabetization, Literacy, Autism Spectrum Disorder, and Attention Deficit Hyperactivity Disorder, having Soares (2020), Ferreiro;Teberosky (1999), and Júlio-Costa; Starling-Alves; Antunes (2023) as the main theoretical references. The education practices described take the challenges faced by the ASD and ADHD into account without overlooking the student's potentialities and these practices made it possible to make significant progress in the student's teaching-learning process, taking him from the Partial Alphabetic stage to the Consolidated Alphabetic stage.

Key-words: Autism Spectrum Disorder; Attention Deficit Hyperactivity Disorder; Education Practices; Alphabetization; Literacy.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	5
1. INTRODUÇÃO.....	7
2. METODOLOGIA.....	10
3. DESENVOLVIMENTO.....	12
3.1 Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	12
3.2 Quem é Arthur?.....	15
3.3 Análise Linguística das Atividades Propostas.....	19
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo descrever uma etapa do processo de alfabetização de uma criança autista nível 1 de suporte, com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), matriculada no segundo ano do ensino fundamental. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do acompanhamento pedagógico do aluno, realizado durante onze meses, através de aulas particulares e baseia-se nos conceitos de alfabetização, letramento, Transtorno do Espectro Autista e TDAH. Para isso, as principais referências teóricas utilizadas serão Soares (2020), Ferreiro e Teberosky (1999) e Júlio-Costa; Starling-Alves; Antunes (2023).

A escolha por essas autoras se dá pela linha de pesquisa desenvolvida por elas, em que as pesquisadoras se dedicaram à investigação sobre o modo como as crianças se apropriam do processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. As psicólogas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em sua obra “Psicogênese da Língua Escrita”, de 1999, buscam identificar os processos cognitivos implícitos na aquisição da escrita, compreender a natureza das hipóteses criadas pelas crianças sobre a escrita e descobrir quais conhecimentos elas já possuem no início da aprendizagem escolar.

A fim de compreender como as crianças se apropriam da cultura escrita, as autoras utilizaram o Método Clínico de Piaget, que consiste na observação e no diálogo com as crianças, em que a conversa acontece de forma aberta e são feitas perguntas elaboradas para que o sujeito fale suas ideias e explique, do seu jeito, o que está sendo discutido. O objetivo desse método é analisar as justificativas elaboradas pelas crianças e perceber o modo como elas pensam, não verificar se está certo ou errado. (Piaget, 1926/1982) No contexto da pesquisa das autoras, especificamente, o intuito é perceber como as crianças pensam sobre o sistema de escrita alfabética.

Sendo assim, as pesquisadoras se aprofundaram nos aspectos linguísticos significativos para a alfabetização, fundamentando-se no construtivismo, onde o sujeito adquire o conhecimento por meio da interação com o objeto de conhecimento. Isso quer dizer que, para Ferreiro e Teberosky, a criança desempenha um papel ativo na construção do seu aprendizado, a partir da interação com a leitura e a escrita. Para elas, a criança constrói a sua própria linguagem, a partir do momento em que busca “ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta [...] formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática” (Ferreiro; Teberosky, p. 22, 1999).

Pensar nas crianças como sujeitos ativos no processo de aprendizagem foi algo inovador, pois a partir disso, começa-se a questionar os métodos tradicionais de alfabetização como as cartilhas, com o argumento de que estes inibem a verdadeira escrita (a escrita espontânea), pois ao realizarem cópias, as crianças não conseguem pensar sobre a estrutura do sistema de escrita. Outro pensamento inovador é a compreensão de que elas já chegam na escola com conhecimentos prévios e hipóteses do que é a escrita, uma vez que vivem em uma sociedade grafocêntrica e participam de atividades sociais que fazem o uso da escrita.

Nesse sentido, Magda Soares acrescenta que, para além de questionar os métodos e estimular a criança a pensar sobre a estrutura do sistema de escrita, é necessário alfabetizar letrando, pois assim como é necessário aprender a ler e escrever, também é importante aprender a fazer o uso social da escrita e da leitura. Sendo assim, em 2020 a autora publicou seu livro intitulado “Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever”, em que Soares, de forma didática, ensina aos professores como alfabetizar letrando, oferecendo aporte teórico sobre como desenvolver a consciência fonológica, a escrita alfabética e o letramento.

Este livro foi consultado muitas vezes durante os onze meses de aulas particulares, servindo como um guia, pelo qual foi possível direcionar o trabalho realizado com a criança em questão. Várias ideias de atividades surgiram a partir da leitura dessa obra e, de fato, muitos dos recursos didáticos criados e utilizados com o aluno funcionaram e o conduziram ao objetivo das aulas: levar a criança a se apropriar do sistema alfabético. Esses recursos serão apresentados e analisados no tópico 2.3 deste trabalho. Os conceitos fundamentais desta pesquisa são Alfabetização, Letramento, Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e serão explicados ao longo do texto.

De modo geral, alfabetização e letramento são processos distintos, porém interdependentes, sendo que a alfabetização refere-se ao aprendizado do sistema de escrita alfabética enquanto o letramento está relacionado ao uso social da leitura e da escrita. De acordo com Soares (2020, p. 27), alfabetização é um “processo de apropriação da tecnologia da escrita”, abrangendo o domínio do sistema alfabético, a direção da escrita e o manuseio adequado de materiais como lápis, borracha e caderno. Em outras palavras, trata-se do conjunto de técnicas e habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita.

Por sua vez, o letramento está vinculado à participação em práticas sociais que envolvem a língua escrita, o que faz todo sentido quando se pensa que a escrita foi inventada para suprir

as demandas sociais e culturais dos seres humanos. Soares (2020) define o letramento como o desenvolvimento de “habilidades de leitura, interpretação e produção de texto” (p. 33), ou seja, é a capacidade de interagir por meio da língua escrita e de diferentes formas de linguagem. Uma vez que a escrita é utilizada em contextos diversos, de modos específicos, Soares (2020) também destaca que podemos nos referir ao termo no plural, uma vez que o conceito “é ampliado para designar diferentes sistemas de representação, não só o sistema linguístico” ou seja, existem *letramentos/multiletramentos* (p.32).

Levando em consideração esses conceitos, a questão que permeou o acompanhamento pedagógico desta criança, que aqui será chamada de Arthur, a fim de proteger sua identidade, foi: “como desenvolver práticas eficientes de alfabetização e letramento com uma criança que apresenta dificuldades de comunicação e socialização?”. Por isso, foi necessário compreender o que é o Autismo e quais especificidades acompanham os sujeitos que encontram-se dentro do espectro, considerando a comorbidade do TDAH, que, juntos compõem o diagnóstico do aluno. Sendo assim, este trabalho terá um tópico específico para estas questões.

De modo geral, o TEA e o TDAH são compreendidos como Transtornos do Neurodesenvolvimento, descritos pelo DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2014)) como um grupo de condições neurológicas, que se manifestam ainda na infância, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que “acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional e variam desde limitações específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas, até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência” (APA, p.31, 2014).

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por déficits na comunicação social, sensibilidade sensorial e por padrões de comportamento repetitivos, como movimentos estereotipados - variando de pessoa para pessoa, não necessariamente sendo os mesmos movimentos para todas elas - e apego à rotina. Além disso, as pessoas dentro do espectro possuem interesse intenso por temas específicos, o que recebe o nome de “hiperfoco” e cada pessoa autista possui o seu, não necessariamente elas se interessam pelas mesmas temáticas. O TEA possui alta variabilidade clínica e, por esse motivo, cada indivíduo manifesta os sintomas do transtorno do seu próprio modo, demandando diferentes formas de apoio aos sujeitos dentro do espectro. Por isso, esse transtorno é caracterizado em 3 níveis de suporte diferentes, sendo o nível 1 considerado leve, o nível 2 como moderado e o nível 3 severo. (Júlio-Costa; Starling-Alves; Antunes, 2023).

Já o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é caracterizado por sintomas persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade que interferem diretamente na vida diária do indivíduo. De acordo com Barkley (2020), esses sintomas podem afetar o desempenho acadêmico, a regulação emocional e as interações sociais dentro do ambiente escolar, uma vez que o déficit de atenção dificulta manter o foco em tarefas prolongadas, podendo resultar em baixa retenção de informações. A hiperatividade, caracterizada pela inquietação constante e pela impulsividade, envolve uma energia constante e se manifesta, muitas vezes, na incapacidade de permanecer quieto ou em um local por longos períodos. (Rohde et al., 2019)

Sabendo que tanto o autismo quanto o TDAH apresentam desafios específicos no processo de alfabetização, entre março de 2024 e fevereiro de 2025, foram desenvolvidos recursos didáticos como textos, atividades e jogos (digitais e analógicos), com o intuito de proporcionar ao aluno oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento na área da alfabetização e do letramento. As práticas pedagógicas implementadas durante esse período resultaram em avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem do aluno, fazendo com que a criança se desenvolvesse do nível silábico-alfabético para o alfabético-ortográfico.

Sendo assim, esta pesquisa está organizada em quatro tópicos. O primeiro contextualiza os onze meses de acompanhamento pedagógico do Arthur, evidenciando os materiais utilizados na experiência e a metodologia utilizada na pesquisa. O segundo tópico explica o que é o TEA e o TDAH, em seguida apresenta a criança acompanhada e, por fim, apresenta e analisa as atividades e recursos didáticos que foram mais relevantes para essa experiência. No terceiro, serão exibidos os resultados obtidos através das práticas propostas e, por fim, algumas considerações serão apresentadas, partindo do que foi destacado nos tópicos anteriores.

2. METODOLOGIA

A escrita de um relato de experiência parte do pressuposto de que há uma experiência significativa, vivenciada pelo sujeito que escreve, que pode ser de grande relevância acadêmica. Afinal, as experiências fazem parte do aprendizado, possibilitando que os sujeitos testem e/ou comprovem suas hipóteses e exerçam, na prática, a teoria estudada na graduação ou em outros níveis de ensino (Mussi; Flores; Bispo de Almeida, 2021). O conhecimento empírico, ou seja, o conhecimento baseado na experiência e na observação, depende da

utilização de métodos científicos que permitam uma observação objetiva, a fim de aprimorar os estudos sobre determinado tema (Giordan, 1999).

Assim como em outras formas de divulgação científica, o Relato de Experiência precisa fundamentar-se em bases teóricas confiáveis. Somente assim, a descrição dos fatos ocorridos não será apenas a narração de uma história pessoal, mas sim uma descrição crítica-reflexiva da experiência, contribuindo de forma qualificada para as discussões sobre a área do conhecimento abordado.

O acompanhamento pedagógico que deu origem a esta pesquisa aconteceu entre março de 2024 e fevereiro de 2025, na cidade de Ouro Preto- MG, por meio de aulas particulares, que aconteciam três vezes por semana, durante duas horas, no período da manhã, na residência do aluno. Essas aulas tiveram como intuito atender às necessidades do aluno em relação à leitura e escrita, partindo dos interesses pessoais da criança sempre que possível, bem como auxiliar na execução de tarefas e trabalhos escolares. Por ocorrerem na casa da criança, as aulas aconteceram em diferentes ambientes, principalmente naqueles onde o Arthur se sente mais confortável e gosta de ficar. Isso viabilizou práticas pedagógicas diversificadas, como a execução de receitas culinárias em que o aluno pôde utilizar alimentos da própria horta para cozinhar.

Dito isso, o primeiro passo para desenvolver este trabalho foi reunir as informações adquiridas desde o início das aulas particulares. A fim de visualizar as etapas de aprendizagem observadas, foram retomadas as atividades e os jogos elaborados para o aluno, assim como as anotações registradas no caderno de campo. Neste caderno estão documentadas as conclusões obtidas através do desenvolvimento das atividades, que geraram questionamentos sobre a forma como o Arthur aprende, suas dificuldades e como superá-las, a partir das suas potencialidades.

Sendo assim, foram selecionadas dez atividades, que mostram a evolução do aluno, passando por diferentes etapas do processo de aquisição do sistema alfabético. Será realizada a análise linguística de cada uma das atividades, tendo como base os níveis de alfabetização silábico com valor sonoro, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico, destacando quais aspectos linguísticos foram trabalhados, como letras, fonemas, sílabas e palavras. Essa análise será fundamentada nos capítulos três, quatro e cinco do livro “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (Soares, 2020), intitulados como “O despertar da consciência

fonológica”, “Consciência fonêmica: a apropriação do princípio alfabético” e “Leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento”.

Os recursos didáticos foram, em grande maioria, elaborados em folha A4, feitos manualmente. Sendo assim, os materiais utilizados foram: lápis de escrever, borracha, lápis de cor, marca-texto, tampinhas de garrafa, letras móveis, sílabas móveis, o tablet do aluno e o meu notebook. Através desse último, foram elaborados vários dos recursos didáticos, como atividades, jogos de alfabetização e recursos como a roleta de sílabas na plataforma “Wordwall”, utilizada no bingo de sílabas. Além disso, diversos caça-palavras e palavras cruzadas foram criados no site “Oh my dots”. Através do notebook e do tablet, foi possível acessar diversos jogos educativos nas plataformas “Escola Games”, “Wordwall” e no aplicativo “Ler e Contar”.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtorno do Espectro Autista (TEA)

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, p.31), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) se enquadram como transtornos do neurodesenvolvimento, ou seja, são caracterizados por um grupo de alterações dos processos iniciais do desenvolvimento cerebral, que se manifestam nos primeiros anos de vida das crianças, mas podem permanecer durante toda a vida. As alterações do neurodesenvolvimento se caracterizam como déficits no desenvolvimento cerebral, podendo afetar a vida pessoal, social e escolar. Os déficits ocasionam dificuldades para aprender ou controlar as funções executivas, definidas por Dias e Seabra (2013), como um conjunto de habilidades essenciais para o controle e a regulação do comportamento. Segundo as autoras,

[...] essas habilidades atuam no controle e na regulação de outros processos comportamentais, o que inclui cognição e emoção, e são requeridas sempre que o indivíduo se engaja em tarefas ou situações novas, para as quais não possui um esquema comportamental prévio ou automatizado, bem como na resolução de problemas e no estabelecimento de objetivos, sendo fundamentais ao seu funcionamento adaptativo no dia a dia. (Dias; Seabra, 2013, p.206)

No entanto, os déficits podem acarretar em desafios mais amplos, como a dificuldade persistente na comunicação e interação social. Além disso, é comum que indivíduos neurodivergentes apresentem mais de um transtorno do neurodesenvolvimento, como é o caso do aluno Arthur, uma criança autista nível 1 de suporte, com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Embora ambos façam parte do grupo dos transtornos do neurodesenvolvimento, cada um tem suas particularidades e age na vida dos sujeitos de maneira diferente. Para compreender as causas e características do TEA e do TDAH, foi utilizado como referência principal o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria). Esse documento é um guia clínico oficial, desenvolvido por profissionais de diferentes áreas da saúde, com o intuito de padronizar a avaliação dos sintomas de diversos transtornos mentais, funcionando também como referência para profissionais de diferentes áreas relacionadas à saúde mental e como ferramenta didática para estudantes.

No entanto, também existem outras referências. De acordo com a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), organização sem fins lucrativos fundada em 1999, com o objetivo de disseminar informações científicas sobre o TDAH no Brasil, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, como dito anteriormente, compõe o grupo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, por se tratar de um conjunto de condições caracterizado por sintomas persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade. (ABDA, 2025)

O Déficit de Atenção pode se manifestar como a dificuldade em manter o foco em tarefas e atividades, através do esquecimento frequente de compromissos e objetos, dificuldade em seguir instruções e terminar tarefas, se distrair facilmente por causa de elementos do ambiente e dificuldades na organização e no planejamento de tarefas individuais ou em grupo. A Hiperatividade aparece como uma inquietação constante, como mexer muito com as mãos ou com os pés, dificuldade em permanecer sentado por muito tempo e falar excessivamente. A impulsividade também interfere na vida dos sujeitos, através da dificuldade em esperar a sua vez para falar, frequentemente interrompendo as outras pessoas para expressar suas ideias, e pode apresentar características como tomar decisões precipitadas, sem considerar as consequências de seus atos. (APA, p.32, 2014)

A ABDA (2025) destaca ainda que o TDAH pode ser compreendido como falta de dedicação ou preguiça, porém esse transtorno é real e pode acarretar muitas dificuldades acadêmicas, profissionais e sociais. No âmbito da aprendizagem, a falta de concentração pode comprometer os estudos, dificultando a compreensão de conteúdos, o que pode estar relacionado ao baixo desempenho e ao insucesso escolar dessas pessoas. Além disso, e talvez por causa disso, a sensação de inadequação e a baixa autoestima são comuns, especialmente quando as dificuldades diárias geram críticas ou frustrações constantes. Dessa forma, sem um diagnóstico adequado e estratégias de manejo, o TDAH pode afetar profundamente diversas áreas da vida do indivíduo.

Em relação ao Transtorno do Espectro Autista, sabe-se que este não possui uma origem específica, mas que é determinado por uma gama de fatores genéticos, neurológicos e sociais, que interagem entre si de modo complexo, trazendo para a vida dos indivíduos dentro do espectro traços que acarretam dificuldades na sociabilidade, se manifestando por meio de comportamentos rígidos e movimentos repetitivos e estereotipados. Supõe-se que as dificuldades em relação a socialização e comunicação estejam relacionadas aos déficits das funções executivas, uma vez que esses sujeitos sentem “dificuldade em direcionar e manter os recursos da memória de trabalho no interlocutor, controlar a impulsividade durante as interações sociais e planejar interações sociais.” (Júlio-Costa;Starling-Alves;Antunes, 2023, p.99)

Como o TEA possui alta variabilidade clínica, os seus sintomas são diversos e cada sujeito pode apresentar características diferentes, mesmo havendo um padrão de sintomas entre pessoas dentro do espectro. A partir da gravidade dos impactos causados pelos sintomas e do auxílio demandado pelos sujeitos autistas, é feita a classificação em níveis de suporte, que vão do 1 ao 3, ou seja, do leve, moderado e severo. Porém, mesmo reconhecendo os diferentes níveis de suporte, as necessidades de cada um e suas implicações na vida dos sujeitos, é comum que os casos mais severos sejam detectados mais facilmente, pois as pessoas dentro do espectro, nos níveis 2 e 3 de suporte costumam precisar de auxílio para realizar atividades diárias como se alimentar, se vestir e cuidar da higiene pessoal, apoio educacional especializado, exigindo uma abordagem individualizada e intensiva, com suporte contínuo de profissionais como terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e fonoaudiólogos, entre outras necessidades. (APA,2014)

Por isso, nos casos de TEA nível 1 de suporte, é possível que a família e os professores demorem a perceber as características do autismo, pois os seus sintomas são mais “brandos” do que nos níveis moderado e severo, sendo quase imperceptíveis a depender do caso, o que fica subentendido no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quando diz que existem diversos casos de adultos que só desconfiam do diagnóstico de autismo ao ter contato com crianças da própria família que foram diagnosticadas (APA, pg.57, 2014).

Nesse mesmo documento também diz que “em geral, indivíduos com níveis de prejuízo menores podem ser mais capazes de funcionar com independência. Mesmo esses indivíduos, no entanto, podem continuar socialmente ingênuos e vulneráveis, com dificuldades para organizar as demandas práticas sem ajuda” (p.57). O que me leva a questionar se o autismo considerado leve só é leve quando comparado aos outros níveis de suporte, pois para o indivíduo dentro do espectro os desafios podem aparecer até mesmo em situações cotidianas tidas como simples ou fáceis, como por exemplo manter conversas casuais e despretensiosas com pessoas ao seu redor, devido às dificuldades na sociabilidade. Infelizmente, nesta pesquisa esse questionamento não poderá ser aprofundado, pois os objetivos aqui são outros e estão relacionados, especificamente, ao processo de alfabetização da criança, o que não diminui a importância de se fazer tal reflexão.

3.2 Quem é Arthur?

Antes de descrever a etapa do processo de apropriação do sistema alfabético observada e partir para a apresentação e análise dos recursos didáticos elaborados nesse processo, apresentarei quem é Arthur e como essa experiência se iniciou. Para isso, serão utilizados o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno, disponibilizado pela escola onde Arthur estuda, os relatos da mãe de Arthur e os registros feitos no caderno de campo, utilizado durante os onze meses de acompanhamento da criança.

Arthur é uma criança de oito anos de idade, é apaixonado por navios, aviões e por sua calopsita chamada Chico, seu fiel escudeiro que participou das aulas particulares diversas vezes. Ele é um garoto muito carinhoso e empático com as pessoas à sua volta, e sempre demonstra isso do seu próprio jeito. Era comum, por exemplo, após o término de cada aula, Arthur ir correndo até a varanda com vista para a rua, para se despedir e gritar: “Tchau, Ana. Fica com Deus! Vá pela sombra! Até amanhã!”. Seus hobbies favoritos envolvem futebol e jogos online, o que foi fundamental para o desenvolvimento de diversos jogos de

alfabetização eficazes, realizados no tablet do aluno. Como dito anteriormente, Arthur é uma criança autista nível 1 de suporte, com a comorbidade do TDAH. No entanto, até chegar a este diagnóstico, a criança, junto de sua família, percorreu um longo processo de acompanhamento médico.

Em 2019, Arthur foi matriculado no maternal 2, em uma escola localizada na cidade de Conselheiro Lafaiete. Ao fim do período escolar, quando Arthur já havia completado 3 anos de idade, sua professora se reuniu com a mãe do aluno, pois havia percebido que a criança apresentava dificuldades em relação à fala. Arthur gostava muito dos momentos em que a professora cantava músicas para a turma, porém não conseguia cantar junto a ela. Sendo assim, indicou que ele fosse avaliado por uma fonoaudióloga. A mãe relatou também ter notado que seu filho não falava como as outras crianças, no entanto, pensou que era apenas uma questão de tempo, afinal cada criança se desenvolve no seu próprio ritmo.

Em janeiro de 2020, Arthur passou pela primeira avaliação com a fonoaudiologia, onde foi confirmado o atraso de fala, sendo necessário realizar o acompanhamento sistemático com a fonoaudióloga e uma avaliação com a terapeuta ocupacional (TO), que após 3 sessões chegou à hipótese do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. A mãe da criança relatou que foi uma surpresa para a família e, no primeiro momento, num ato de negação, duvidou do parecer da terapeuta ocupacional, o que a levou à procura de outros profissionais.

Sendo assim, no mês de fevereiro de 2020, a família buscou a avaliação de um neuropediatra, que não fechou o diagnóstico na primeira consulta, pois, segundo ele, seria necessário observar a interação de Arthur com outras crianças na escola e com familiares de idades próximas. No entanto, foi indicada a continuação do tratamento com a fonoaudióloga, independente do diagnóstico, uma vez que o atraso de fala já havia sido identificado. Com o início da pandemia da Covid-19, os atendimentos presenciais com os profissionais da saúde que acompanhavam a criança foram suspensos, assim como as aulas. Nesse momento, já no maternal 3, as aulas passaram a acontecer remotamente, porém Arthur não se adaptou ao formato e sua mãe optou por retirá-lo da escola.

Os acompanhamentos médicos com o neuropediatra, a fonoaudióloga e a terapeuta ocupacional retornaram em 2021. No entanto, o neuropediatra optou por não fechar o diagnóstico de Arthur, uma vez que a pandemia poderia ter influenciado o desenvolvimento da criança. A mãe do aluno procurou por outro profissional, que após a primeira avaliação

clínica, foi incisiva quanto ao quadro de Transtorno do Espectro Autista nível 1 de suporte, com a comorbidade do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. O tratamento para o TDAH foi iniciado imediatamente e, desde então, foram testados diversos medicamentos. Nos anos de 2022 e 2023, Arthur frequentou a escola regularmente, sem o auxílio de uma monitora. Em 2024, a família sentiu a necessidade de que a criança fosse acompanhada por uma monitora durante as aulas escolares e assim deu-se o início da experiência que deu origem a este trabalho.

Sendo assim, durante março de 2024, antes do início das aulas particulares, fui monitora do aluno em sala de aula, e pude conhecê-lo e compreender, inicialmente, quais seriam algumas de suas demandas. Foi observado então que Arthur conhecia a maioria das letras do alfabeto e fazia a relação grafema-fonema com poucas delas, realizava cópias do quadro, mas não lia o que copiava e, frequentemente, pedia ajuda para não se perder nos registros. Era necessário ditar as palavras, letra por letra. Ele escrevia com facilidade, espelhando algumas letras, e não apresentava questões em relação a fala, inclusive expunha oralmente suas ideias e opiniões, espontaneamente. Percebendo isso, a professora regente utilizava bastante essa estratégia com Arthur, em atividades onde os outros alunos faziam registros escritos.

Arthur não conseguia recontar histórias em ordem cronológica e, ao realizar escritas espontâneas, tendia a escrever as letras do próprio nome, aleatoriamente. Por não estar no mesmo nível de alfabetização de sua turma, Arthur apresentava questões de baixa autoestima, como falas do tipo “acertei por sorte” e “chutei a resposta”, mesmo quando verbalizava seu raciocínio. Atualmente, ele reconhece seus esforços, verbaliza seu raciocínio e deixa claro o desejo pelo reconhecimento perante suas produções autônomas. Recentemente, após ser muito elogiado em uma atividade escolar realizada na aula particular, o aluno pediu para contar à professora que ele leu e respondeu a questão sozinho, para que ela também tivesse orgulho dele, assim como ele estava orgulhoso de si.

Dito isso, após acompanhar a trajetória de Arthur, no segundo ano do ensino fundamental, na perspectiva da alfabetização, compreendi que, em sala de aula, o que faltava para o aluno se alfabetizar eram práticas pedagógicas elaboradas para ele, que o estimulassem a interagir com o sistema de escrita alfabética, levando a criança a compreender seu uso no dia a dia (Soares, pg.67, 2020), pois até então o aluno só utilizava a escrita para registrar cópias do quadro em seu caderno. A grande questão apresentada pela instituição de ensino em que o aluno estudava era que Arthur era a única criança que não estava alfabetizada e, por esse motivo, a

família do aluno deveria tomar providências para que ele se tornasse capaz de ler e escrever com autonomia, a fim de alcançar sua turma.

Nesse sentido, uma das grandes dificuldades enfrentadas em todo o percurso, foi lidar com as questões de baixa autoestima da criança, pois Arthur demonstrava se sentir inferior aos seus colegas, por não saber ler, nem escrever e chegou a verbalizar sua frustração diversas vezes, tanto no período em que estávamos juntos em sala de aula, quanto nas aulas particulares. Como citado anteriormente, perante qualquer solicitação de leitura, a criança logo dizia “mas eu não sei ler”, sempre deixando evidente sua irritabilidade ao ser incentivado a tentar a ler.

Foi um longo caminho até a criança deixar de dizer falas como essa, começar a enxergar seus avanços e validá-los, percebendo a importância das suas conquistas em relação ao processo de aquisição do sistema alfabético. Muito provavelmente, a escola não teve a intenção de gerar os sentimentos de inferioridade e frustração no aluno, porém eles foram gerados e impactaram a visão da criança sobre ela mesma durante muito tempo. A partir desse panorama, me dediquei durante quase um ano inteiro a desenvolver recursos didáticos e atividades que contemplassem as potencialidades de Arthur, sempre levando em consideração suas especificidades e buscando desenvolver no aluno a consciência de que ele era capaz de aprender a ler e a escrever, assim como os seus colegas.

Na introdução deste trabalho, explicito que a obra “Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”, de Soares (2020), foi consultada constantemente para elaborar minhas práticas pedagógicas e desenvolver os recursos didáticos que serão apresentados mais abaixo. Reitero essa fala para evidenciar que, nesse livro, a autora não diz sobre práticas pedagógicas voltadas especificamente para crianças autistas ou com alguma deficiência, nem apresenta ideias mirabolantes e fora da realidade para que os professores possam alfabetizar seus alunos. A obra contém direcionamentos claros e bem estruturados, que nos permitem compreender mais sobre como ocorrem os processos de aprendizagem e, a partir disso, desenvolver práticas de acordo com as necessidades dos alunos. E assim foi feito, neste caso especificamente.

Sendo assim, o que me moveu a escrever este trabalho foi o desejo de documentar os avanços de Arthur em relação à sua alfabetização, evidenciando que é possível sim desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam e promovam o aprendizado de crianças autistas, sem que

isso, necessariamente, exija dos professores esforços descomunais, embora isso não signifique que será um processo fácil ou simples.

3.3 Análise Linguística das Atividades Propostas

O alfabeto da língua portuguesa, utilizado no Brasil, é composto por um conjunto de sinais gráficos (letras), onde cada um possui um som. Sendo assim, para se apropriar do sistema de escrita alfabética, é necessário que a criança aprenda a identificar os sons e associá-los aos seus respectivos sinais gráficos. Ao se apropriar do sistema de escrita alfabética, a criança aprende a fazer essa relação, o que Soares (2020) chama de *significante*, ou seja, “a cadeia de sons que representa um ser, um conceito, uma ideia” (Soares, p.43, 2020) e não o *significado* daquela palavra em si. Ou seja, desenvolve-se a consciência fonológica.

Desse modo, para Arthur se apropriar do sistema de escrita alfabética, houve o trabalho persistente na perspectiva da consciência fonológica, que de acordo com Morais (2012), diz respeito ao conjunto de habilidades que nos permite pensar sobre os sons dentro das palavras, para além dos fonemas (sons das letras). O autor aprofunda suas reflexões, ao considerar que essas habilidades possuem caráter variável, destacando duas fontes de variedade:

Uma primeira fonte de variação é o tipo de operação cognitiva que fazemos sobre as partes das palavras: pronuncia-las, separando-as em voz alta; juntar partes que escutamos separadas; contar as partes das palavras; comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro etc. Outra fonte de variedade é o fato de que os segmentos podem estar em diferentes posições nas palavras (no início, no meio e no final), assim como podem ser diferentes quanto ao tamanho, constituindo fonemas, sílabas, unidades intrassilábicas maiores que os fonemas, rimas formadas por mais de uma sílaba. (Morais, pg.84, 2012)

Sendo assim, foi necessário desenvolver recursos e atividades em que a criança compreendesse o que são os sons que ouvimos quando falamos as palavras e como elas são formadas. Para isso, propus atividades que exigiram a identificação de palavras dentro de outras palavras, juntar as sílabas finais de duas palavras diferentes para formar uma nova palavra, separação e contagem de sílabas, rimas e aliterações, a fim de que a criança pensasse sobre a estruturas das palavras, os sons produzidos ao falar e a relação entre esses sons e a escrita deles, o que Soares (2020) chama de princípio alfabético. (p.82) Além disso, utilizei diferentes gêneros textuais para estabelecer essas relações, a partir de textos utilizados no

cotidiano da criança, pois assim ela compreende a funcionalidade do texto por meio de diversos contextos de letramento. (Dubeux e Silva, 2012) Por isso, para além das parlendas, foram desenvolvidas atividades envolvendo receitas, contos, fábulas, biografias voltadas para o público infantil, cartas, notícias, entre outros.

Embora as aulas tenham se iniciado após um mês como monitora do aluno, não foi possível identificar profundamente o que a criança havia consolidado, pois na maior parte do tempo o aluno registrava cópias do quadro e precisava de auxílio para isso. Ademais, quando a professora solicitava atividades de produção de texto à turma, o Arthur era orientado por ela a responder oralmente ou através de desenhos. Inclusive, o aluno já havia desenvolvido bem a habilidade de formular respostas e demonstrava empolgação ao responder às perguntas oralmente. No entanto, também seria necessário estimular as habilidades de escrita e leitura em sala de aula e não apenas a oralidade, uma vez que a criança constrói hipóteses sobre a escrita ao interagir com o sistema alfabético. Ao realizar cópias, a criança não consegue pensar sobre a estrutura do sistema de escrita. (Ferreiro; Teberosky, 1999)

Para iniciar as aulas particulares, foram realizadas atividades com caráter diagnóstico, a fim de identificar quais conhecimentos o aluno já havia adquirido. Além disso, o diagnóstico evidencia o que ainda precisa ser consolidado e norteia a elaboração de intervenções pedagógicas e estratégias de mediação, para fazer a criança alcançar novos níveis de desenvolvimento, como é evidenciado por Vygotsky (1984), em sua teoria sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Para Vygotsky, a construção dos processos mentais do indivíduo se dá à medida em que são utilizados, e isso acontece por meio das interações sociais e a partir da apropriação da cultura na qual esse indivíduo está inserido e por meio das relações interpessoais que estabelece no meio social em que vive. (Davis;Silva;Espósito, pg.49, 1989). Sendo assim, o indivíduo se constrói enquanto sujeito social, sendo capaz de construir seus próprios conhecimentos. Nesse sentido, Vygotsky (1984) diz que existem dois níveis de desenvolvimento, sendo eles o real, caracterizado por aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, de maneira independente, e o potencial, referente ao que ela consegue realizar com ajuda, através da mediação de um adulto. A distância entre esses dois níveis é chamada então de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial.

Portanto, no primeiro momento, foram elaborados exercícios para verificar se a criança sabia as letras do alfabeto e os seus sons, se distinguia vogais e consoantes, se compreendia o conceito de palavra e como ele as escrevia. Nesse sentido, em diferentes momentos foram realizados registros espontâneos, através de ditados, a fim de perceber em qual nível alfabético a criança se encontrava. Aqui, vale ressaltar que não foi fácil chegar a uma conclusão quanto a isso, pois ora o aluno parecia estar silábico, ora silábico-alfabético, de acordo com os conhecimentos que demonstrava.

Algo observado ao longo dos primeiros meses é que Arthur escrevia, mas não lia. Apesar de causar estranhamento, Soares (2020) explica que para aprender a escrever, a criança precisa conhecer os fonemas e aprender a representá-los com os sinais gráficos correspondentes, mas para ler é feito o contrário, é preciso “relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam.” (p.193). No entanto, os dois processos partem do desenvolvimento da consciência fonêmica: aprendizado dos fonemas. Soares destaca ainda que é comum as crianças escreverem antes de lerem, sendo assim, essa não é uma questão específica do Arthur. Crianças em processo de alfabetização, mesmo aquelas que não são neurodivergentes, possuem essas dificuldades, uma vez que:

Pode-se dizer que a consciência fonografêmica predomina sobre a consciência grafofonêmica. As crianças, logo que começam a perceber que a escrita registra com letras os sons das palavras, produzem escritas inventadas: são capazes de escrever antes de serem capazes de ler. Por isso, atividades que orientam a criança para a compreensão do sistema alfabético partem prioritariamente da escrita, embora envolvendo sempre a leitura das palavras que escrevem. (Soares, pg.195, 2020)

Por isso, foi fundamental mediar o processo de aprendizagem do aluno, através de práticas pedagógicas e recursos didáticos que trabalhassem a leitura e a escrita simultaneamente, abrangendo também as necessidades e especificidades da criança. Sendo assim, é preciso especificar do que se tratam os recursos didáticos. Araújo et al. (2022), consideram como recursos didáticos os “componentes de um espaço/tempo deliberadamente organizado para favorecer experiências de aprendizagem, sendo um meio e não uma condição para a apropriação do conhecimento.” (p.46). Eles se referem a tudo aquilo que é feito com a intenção de organizar as práticas pedagógicas, de forma didática, a fim de favorecer o aprendizado dos alunos.

Os autores ressaltam também que as ferramentas didáticas, por si só, não promovem a aprendizagem, mas deve haver um vínculo entre elas e o modo como os professores articulam a mediação pedagógica através delas, para que a intenção da intervenção seja alcançada. Os recursos didáticos então, por mais que

possam ser estruturados ou organizados de modo a favorecer reflexões sobre determinado objeto de conhecimento, eles não trazem, como argumenta Mrech (apud LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 117), um saber pronto e acabado, mas um saber em potencial, e “este saber potencial pode ou não ser ativado pelo aluno.

Por isso, é papel do professor elaborar estratégias e ferramentas que sejam eficazes e permitam que a criança consiga construir seus conhecimentos, através de práticas que façam sentido para ela. Dito isso, para a elaboração deste trabalho, foi realizada uma seleção minuciosa de dez recursos didáticos significativos para cada etapa do desenvolvimento da criança no processo de apropriação do sistema alfabético, a fim de mostrar a evolução do aluno Arthur, desde a aprendizagem do alfabeto, passando pelo desenvolvimento da consciência fonológica, até a leitura e produção de pequenos textos.

Essas atividades são uma pequena amostra de tudo o que foi desenvolvido em termos de recursos didáticos, pensados e criados especificamente para o Arthur, uma vez que um dos intuitos dessas aulas também era apoiar as práticas escolares, contemplando demandas que a escola não estava conseguindo atender. Algumas das solicitações da instituição em que a criança estuda foram que ele aprendesse a ler e a escrever com mais autonomia, uma vez que, de acordo com a escola, isso estava impactando no aprendizado do aluno em sala de aula.

Antes das análises, porém, destaco a importância de lembrar que cada sujeito possui especificidades, necessidades e potencialidades diferentes e, por esse motivo, é essencial que os leitores desta pesquisa compreendam que ela não é um manual ou uma receita, nem um passo a passo que leva as professoras a alfabetizarem crianças autistas. Trata-se de um relato de experiência, onde deseja-se contribuir para as pesquisas que envolvem a alfabetização de crianças autistas, descrevendo as práticas realizadas no período experienciado, analisando-as criticamente, através da fundamentação teórica.

ATIVIDADE 1- 02/04/2024

Objetivo: identificar as letras, distinguindo vogais e consoantes e separar as palavras em sílabas.

Aspectos linguísticos: letras, fonemas e sílabas.

Foram escolhidas as palavras RAFAEL, ADRIANA, MIGUEL, AVIÃO E CALOPSITA para a atividade de identificação de vogais e consoantes, por serem palavras familiares para o aluno (TEM A VER COM O ESPECTRO. SE NÃO TIVER A VER COM ELE, ELE NÃO SE INTERESSA, NÃO FAZ. TEM A VER COM O ESPECTRO). Iniciei a atividade perguntando se o Arthur conseguia ler o que estava escrito na folha e, antes de olhar para as palavras, o aluno respondeu “mas eu não sei ler”. Essa fala era recorrente em sala de aula e toda vez que ele me dizia isso, eu acrescentava a palavra “ainda” ao fim da frase, dizendo, em seguida, algo que ele conseguia fazer. Nesse caso, incentivei a criança a olhar para a folha e dizer quais eram as letras escritas ali, pois ele reconhecia a maioria delas. Fui apontando letra por letra das palavras RAFAEL, ADRIANA e CALOPSITA e o aluno disse corretamente todas elas.

Em seguida, li todas as palavras escritas na folha, a fim de que a criança identificasse os nomes dos sujeitos e objetos ali presentes. Depois, pedi que ele circulasse todas as vogais das palavras RAFAEL e MIGUEL. Nesse momento, foi necessário recorrer ao alfabeto plastificado, utilizado nas aulas particulares, onde o aluno coloriu de verde (sua cor favorita) todas as vogais. Ao olhar as letras, pedi que ele falasse em voz alta apenas as vogais e assim foi feito. Após a leitura das vogais, o aluno circulou-as corretamente nas palavras indicadas.

Fica nítido então, o que Vygotsky (1984) chama de “Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)”, ou seja, o que está entre o nível de desenvolvimento que a criança já alcançou e o que ela é capaz de alcançar. O docente atua entre esses dois níveis de desenvolvimento, mediando a aprendizagem, estimulando a criança e lhe oferecendo ferramentas para se desenvolver. Neste caso, o aluno sabia os nomes das letras que compunham as palavras, mas não conseguia identificar as vogais. Através do uso do alfabeto plastificado e da minha mediação, o aluno conseguiu realizar o que lhe foi proposto e aprendeu a distinguir vogais e consoantes, pois sabe que as vogais são representadas por 5 letras do alfabeto. Logo, as demais são consoantes.

Em seguida, pedi que o aluno circulasse apenas as consoantes das palavras ADRIANA, AVIÃO e CALOPSITA, chamando a atenção para a palavra AVIÃO, por possuir apenas 1

consoante e apresentar encontros vocálicos, ou seja, duas vogais juntas. Para que ele percebesse isso, perguntei quantas consoantes havia na palavra e pedi para ele dizer o nome da letra. Em seguida, chamei a atenção para as vogais juntas, destacando que isso pode ocorrer na escrita em diversas palavras, assim como nas palavras MIGUEL, ADRIANA e RAFAEL. Expliquei que existem palavras compostas apenas por vogais, como EU, OI e UAI. Chamei a atenção para os encontros consonantais também, como em ADRIANA e CALOPSITA. O intuito disso foi mostrar ao aluno que a escrita de palavras não acontece somente na estrutura CV (consoante + vogal), embora a maioria das palavras em português sigam essa estrutura.

Em determinado momento, o próprio aluno propôs rimas entre os nomes terminados em “EL” e uma comida que gosta - RAFAEL/MIGUEL/PASTEL. Nesse momento, escrevi a palavra PASTEL na folha e pedi ao aluno para identificar nas três palavras o pedaço (sílabas) igual. Ele observou as palavras por um tempo e identificou as letras E e L em ambas. Em seguida, sublinhamos a sílaba nas três palavras, para reforçar a semelhança. Foi uma descoberta muito positiva saber que a criança já estava fazendo esse tipo de identificação, pois o aluno demonstrou ter noções mais avançadas do que o observado no período em que o acompanhei em sala.

Para finalizar, perguntei ao aluno se ele sabia o que eram as sílabas. Ele disse que não se lembrava, então foi necessário explicar que as sílabas são pedaços das palavras, formadas pela junção das letras. A fim de que ele visualizasse, separei a palavra RAFAEL em sílabas, sublinhando cada uma delas. Ensinei que para contar as sílabas de uma palavra, devemos contar quantas vezes abrimos a boca, marcando com os dedos ou batendo palmas a cada vez que fazemos isso. A criança preferiu fazer a contagem nos dedos e assim fizemos juntos, palavra por palavra. Em seguida, registramos a quantidade de sílabas com tampinhas de garrafa.



(Figura 1)

ATIVIDADE 2- 04/04/2024

Objetivo: ligar as imagens cujos nomes rimam e, em seguida, completar as lacunas com a vogal faltosa.

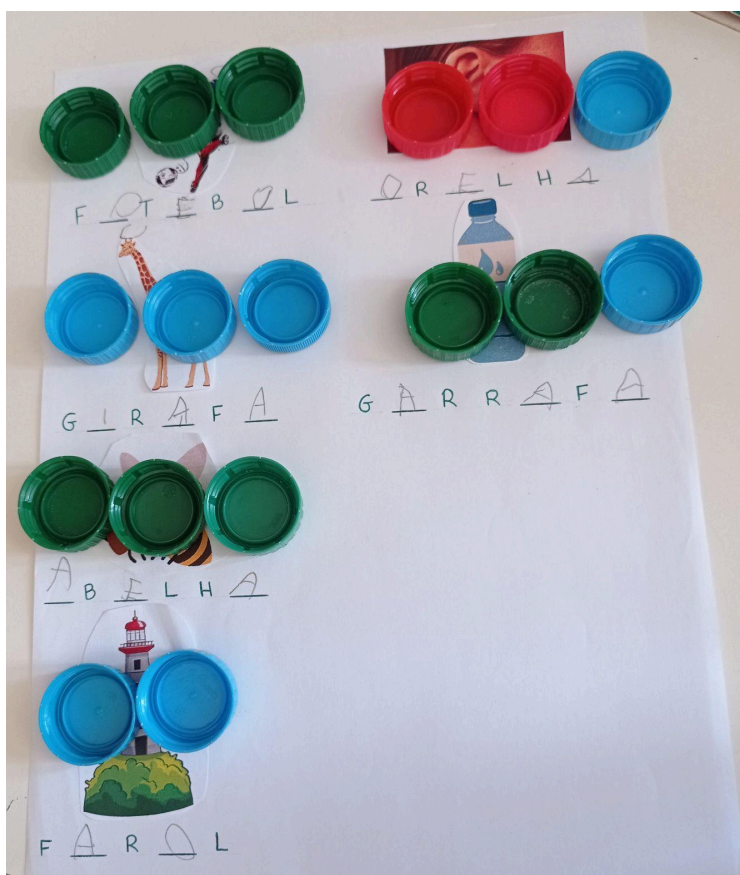
Aspectos linguísticos: letras, palavras e relação grafema-fonema.

Em uma folha A4, foram impressas algumas imagens representando o futebol, uma orelha, uma girafa, uma abelha, um farol e uma garrafa. Inicialmente, a criança deveria ligar as imagens cujos nomes rimam e assim foi feito, sem dificuldades. O aluno observou todas as imagens, falou seus nomes em voz alta e fez as ligações, sem a necessidade de intervenções. Em seguida, as imagens foram recortadas e coladas em outra folha A4, contendo os nomes das imagens, porém apenas as consoantes. Como tinha sido observado na atividade anterior, a criança ainda precisava consolidar as vogais e seus sons. Por isso, o objetivo da atividade era o aluno completar as palavras com a vogal faltosa.

Orientei ao aluno que falasse o nome das figuras, enquanto observava as lacunas presentes nas palavras. Em seguida, fomos falando sílaba por sílaba de cada palavra, completando as lacunas. Foi necessário dar ênfase nos sons das vogais E, O e U, principalmente na letra E com pronúncia fechada, como em ORELHA e ABELHA. O som fechado se parece com o som da letra quando está acompanhada de acento circunflexo. Na primeira palavra, Arthur trocou O e U, escrevendo então “FOTEBOL”. As demais palavras foram escritas corretamente, sem dificuldades.

Ao fim da atividade, quando todas as palavras tinham sido completadas, retomei a palavra FUTEBOL e pedi para a criança dizer qual era o primeiro pedacinho da palavra. Ele respondeu: “FU”. Em seguida, perguntei a ele quais eram os sons das letras F e O. O aluno falou o som da letra O, mas não soube dizer o som da letra F, então eu disse a ele qual era. Após isso, falei o som das duas letras juntas, pedindo para que ele repetisse. Ao fim, li sozinha as três sílabas, separadamente, apontando-as na folha. Assim que terminei a leitura, Arthur disse “está errado, tem que arrumar. É ‘u’ ”. Pedi que ele escrevesse embaixo do O, para não perder o registro espontâneo do aluno. Por fim, realizamos a contagem de sílabas de todas as palavras da folha, registrando a quantidade com tampinhas de garrafa, como na atividade anterior.

Capovilla e Capovilla (2002) evidenciam que a consciência fonológica, habilidade essencial no aprendizado da leitura, pode ser trabalhada por meio da identificação de letras, sílabas e sons na estrutura das palavras, como foi feito na atividade. Portanto, assim como foi feito na tarefa acima, nas outras vezes em que o aluno errou a escrita de uma sílaba, foi realizada a releitura do que estava escrito, a fim de que ele mesmo percebesse o equívoco. Enquanto a criança não começou a ler as sílabas de forma autônoma, essa estratégia foi mediada por mim, no sentido de reforçar os sons das letras e solicitando a junção delas para formar as sílabas. Além disso, essa é uma forma de não constranger ou inibir a criança, apenas apontando o erro e pode ser uma alternativa para que o próprio aluno perceba onde é necessário fazer correções, permitindo que ele desempenhe o papel ativo na construção do seu conhecimento.



(Figura 2)

ATIVIDADE 3- 04/04/2024

Objetivo: identificar o número de vogais e consoantes presentes nas palavras, diferenciando e identificando-as.

Aspectos linguísticos: letras e palavras.

Nesse exercício, foram selecionadas quatro palavras da atividade anterior para serem analisadas, sendo elas: futebol, girafa, orelha e garrafa. Para essa análise e classificação das letras como vogais e consoantes, foram feitas quatro perguntas para cada uma das palavras: “quantas vogais?”, “quais vogais?”, “quantas consoantes?” e “quais consoantes?”. A intervenção principal dessa atividade foi a leitura das perguntas para a criança.

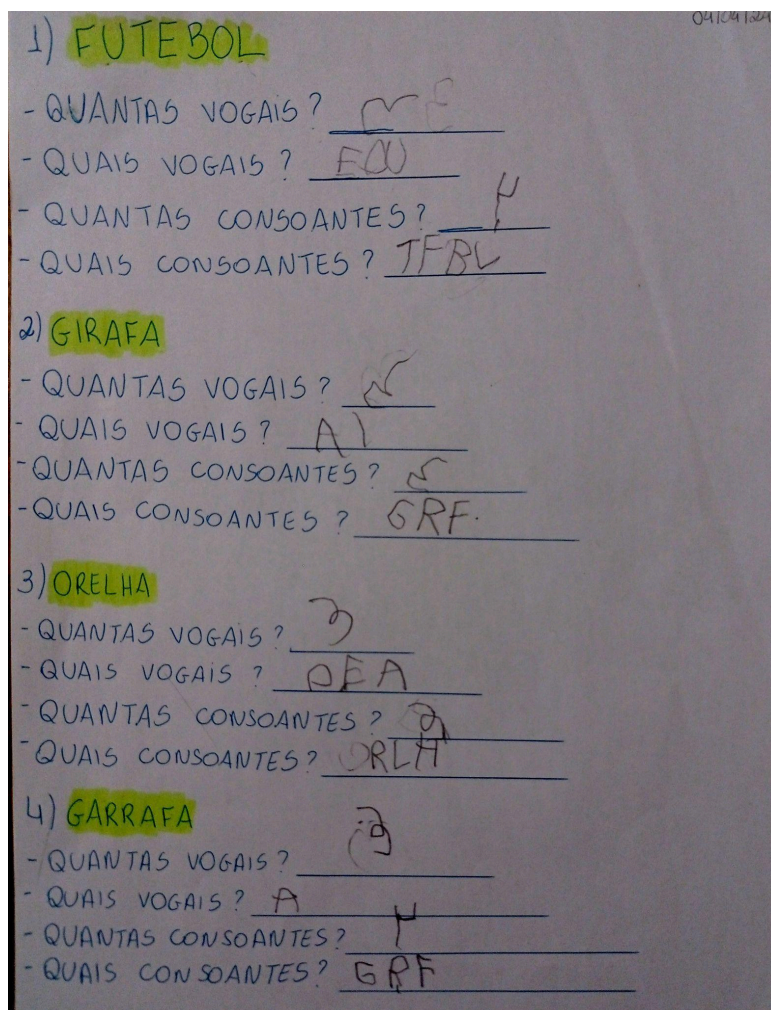
Foi explicado que esta atividade tinha relação com a atividade anterior, se tratando das mesmas palavras. Sendo assim, coloquei as duas folhas uma do lado da outra, para o aluno comprovar o que eu havia dito. Perguntei se ele conseguia identificar as palavras da atividade 3 na atividade 2. Ele então olhou palavra por palavra e as encontrou na folha do exercício anterior, descobrindo então quais palavras seriam trabalhadas na atividade 3, pois a atividade

2 continha imagens. O objetivo foi fazer com que o aluno identificasse as palavras a serem analisadas de forma mais autônoma, sem que eu precisasse ler para ele. No entanto, mesmo sem a leitura das palavras, a criança precisou se atentar às letras e identificá-las para encontrá-las.

A repetição das perguntas na mesma ordem também foi intencional, no intuito de a criança saber que após identificar a quantidade de vogais/consoantes, precisaria dizer quais eram elas em todas as palavras. E funcionou muito bem, pois na palavra 3 (orelha), não foi mais necessário ler as perguntas, o próprio aluno dizia o que estava sendo perguntado e respondia. Nessa tarefa, não foi necessário utilizar o alfabeto plastificado, pois na primeira palavra nós relembramos quais eram as vogais e a criança disse as cinco letras corretamente. A tarefa foi concluída sem dificuldades e o objetivo foi alcançado.

Como pode ser observado através da figura abaixo, Arthur tendia a espelhar as letras/números, apresentava dificuldade em escrever na linha algumas vezes e escreveu as letras muito juntas umas das outras. Isso também aconteceu em outras atividades tanto das aulas particulares como nas tarefas de casa, vindas da escola. Foi necessário ir corrigindo isso aos poucos, sempre chamando a atenção do aluno para esses detalhes de forma respeitosa. Ao espelhar os números, por exemplo, eu procurava uma referência no livro didático ou na própria atividade e pedia para a criança comparar o que ela escreveu com a forma como estava escrita na referência. Em seguida, explicava que ele havia espelhado o número e propunha a correção. A criança precisa saber o que e porque está errado, para aprender a corrigir e não apenas aceitar que precisa apagar e fazer novamente, simplesmente porque a professora mandou.

Nesta atividade, nas duas primeiras palavras, o aluno corrigiu o número 3 por não gostar de como estava escrito, mas mesmo assim continuou espelhado. Na palavra ORELHA, a criança não espelhou, pois chamei a atenção para a referência do número na própria atividade. Além disso, na pergunta “quais consoantes?” o aluno escreveu a letra O. Foi necessário perguntá-lo se a letra era vogal ou consoante, para que ele percebesse e corrigisse. Na palavra GARRAFA, a criança realizou a autocorreção, pois observou na palavra anterior como se escrevia o número.



(Figura 3)

ATIVIDADE 4- 29/05/2024

Objetivo: Ler/ouvir a parlenda e compreender o que é palavra.

Aspectos linguísticos: letras, sílabas e palavras.

A partir da execução dos deveres de casa em que era necessário escrever respostas mais longas, percebi que Arthur não saltava espaço entre uma palavra e outra. Como isso se repetiu diversas vezes, mesmo quando era orientado a saltar o espaço, comecei a perceber que o aluno ainda não compreendia o que eram as palavras. Fiz um teste: mostrei uma frase do livro didático e perguntei quantas palavras ela tinha. O aluno contou as letras e respondeu a pergunta. Sendo assim, ficou evidente a necessidade de ensiná-lo a diferenciar letras e palavras.

No contexto desta atividade, já haviam sido feitos, em outros momentos, exercícios que pediam ao aluno para colorir os espaços entre as palavras, a fim de que ele compreendesse que não escrevemos uma palavra junto da outra, pois são pronunciadas uma de cada vez.

Sendo assim, em uma folha A4, escrevi a parlenda “Corre cutia” e propus algumas perguntas, a fim de conduzir o aluno a perceber a estrutura das palavras. As perguntas podem ser lidas na figura posta mais abaixo.

Iniciei a atividade perguntando se a criança conhecia a parlenda, se ouviu alguma vez na escola e se sabia a letra. Arthur respondeu que sim e começou a cantar os versos, embora não se lembrasse de todos. Após esse momento, propus que ele me acompanhasse na leitura, para que pudesse relembrar os trechos esquecidos e comecei a ler a parlenda, de forma ritmada. Acompanhei a leitura apontando as palavras lidas com o dedo indicador, para que o aluno percebesse qual palavra estava sendo pronunciada. Em seguida, repetimos os versos mais duas vezes, a fim de que ele memorizasse-os. Depois disso, solicitei que ele recitasse a parlenda sozinho, acompanhando a leitura com o dedo indicador e assim foi feito, mesmo com a dificuldade de sincronizar os versos falados e aqueles que estavam sendo apontados.

Em seguida, iniciamos o primeiro comando da atividade: pintar de amarelo a palavra que rima com “tia”. O aluno pediu ajuda, pois não sabia onde estava a palavra. Mostrei a palavra no comando da questão e pedi que ele a encontrasse no texto. Quando ele a encontrou, logo coloriu a palavra de amarelo e nós recitamos os dois primeiros versos novamente, acompanhando a leitura com o dedo indicador. Ele respondeu oralmente que a palavra que rima com TIA é CUTIA, mas ao marcar a palavra, pintou de amarelo a palavra CORRE. Pedi para que ele explicasse porque as duas palavras rimam e o aluno respondeu que o final delas era igual. Solicitei que ele mostrasse isso na folha e perguntei se o final das palavras coloridas de amarelo eram iguais. Ao visualizar as duas palavras, a criança percebeu o equívoco e coloriu a palavra correta.

O comando seguinte, para marcar de vermelho as palavras que rimam com CHÃO, foram realizados sem necessidade de intervenções. Apenas no momento em que a criança escreveu as palavras, intervi dizendo que a palavra CHÃO não precisava se repetir, pois precisávamos das palavras que rimam com ela. Nos três comandos seguintes, foi necessário apenas ler as perguntas para o aluno. Ele contou as palavras da parlenda sem dificuldades, assim como também não achou difícil contar quantas letras têm as palavras LENCINHO, CORAÇÃO e BONITA.

A criança pediu ajuda para contar as sílabas, pois não se lembrava como se faz isso. Relembrei que as sílabas são os pedacinhos das palavras e podemos contá-las percebendo

quantas vezes abrimos a boca para dizê-las. Fiz a primeira e depois contamos juntos as sílabas das outras duas palavras. O objetivo da contagem das letras e das sílabas foi mostrar à criança que palavras escritas com letras diferentes e com quantidades de letras diferentes, podem apresentar a mesma quantidade de sílabas. LENCINHO: 8 letras e 3 sílabas; CORAÇÃO: 7 letras e 3 sílabas; BONITA: 6 letras e 3 sílabas. Além disso, a atividade trabalhou a consciência silábica, que é a capacidade de perceber que as palavras são formadas por sílabas, sendo que cada uma tem um som específico.

PARLENDA 29/05/24

CORRE, CUTIA
NA CASA DA TIA.
CORRE, CIPO
NA CASA DA VO'.
LENCINHO NA MÃO,
CAIU NO CHÃO,
MOÇA BONITA,
DO MEU CORAÇÃO

- PINTE DE AMARELO A PALAVRA QUER RIMA COM "TIA".
- PINTE DE VERMELHO AS PALAVRAS QUE RIMAM COM "CHÃO" E ESCRVA-AS ABAIXO:

MÃO CORAÇÃO
- QUANTAS PALAVRAS TEM ESSA PARLENDA? 24
- QUANTAS LETRAS TEM A PALAVRA "LENCINHO"? 8
- QUANTAS LETRAS TEM A PALAVRA "CORAÇÃO"? 7
- ELAS POSSUEM QUANTAS SÍLABAS? 3
- QUANTAS LETRAS TEM A PALAVRA "BONITA"? 6
- QUANTAS SÍLABAS ELA TEM? 3

(Figura 4)

ATIVIDADE 5- 01/05/2024

Objetivo: identificar a letra que falta.

Aspectos linguísticos: letras, fonemas e palavras.

Esta atividade se refere a um jogo que favorece o desenvolvimento da consciência fonêmica, sendo ela a habilidade de perceber e manipular os fonemas. Essa é uma habilidade fundamental para que a criança compreenda a relação entre os fonemas, sendo eles os sons da fala, e os grafemas, as letras (Moraes, 2019). O jogo em questão se chama “Fábrica de

palavras” e foi acessado diversas vezes entre os meses de Maio e Junho de 2024, através do tablet do aluno, no site Escola Games. Este jogo se passa em uma fábrica, em que a criança precisa montar as palavras, substituindo a interrogação pela letra faltosa. Para isso, o jogo sugere quatro opções de letras, a fim de que a criança escolha entre elas qual se encaixa melhor na palavra a ser formada. Ele apresenta também uma imagem para cada palavra que aparece, auxiliando no reconhecimento da palavra escrita.

Algumas palavras são formadas por sílabas simples, como CAMA, CASA e GATO, e outras com sílabas complexas, como ELEFANTE, ENVELOPE e PORCO. Caso a criança complete a palavra de maneira correta, ela será aceita e o jogo avançará para a próxima palavra. Caso contrário, o jogo sugere uma correção, em que a garra que pega a letra para encaixá-la no lugar certo deixa a letra escolhida cair de volta no chão, orientando o aluno a tentar novamente. Após uma sequência de dez acertos, a criança pode partir para a próxima fase.

Na segunda fase, o jogo mostra uma palavra na tela e a criança precisa ler e procurar as letras que compõem a palavra. Nessa fase, o aluno guia o robô pela fábrica, desviando dos obstáculos, a fim de encontrar e pegar as letras que formam a palavra indicada na tela. A criança tem cinco “vidas”, que são perdidas uma a uma, cada vez que o robô encosta em um obstáculo. Caso perca as cinco vidas, o jogo é reiniciado, voltando à fase um.

No início, Arthur achava o jogo difícil, pois ainda estava aprendendo os sons das letras e não sabia todos eles. Além disso, ele gostava mais da fase dois do que da primeira, então quando perdia as cinco vidas, ficava bravo por ter que voltar ao início, onde teria que ler e completar mais dez palavras. Quando a criança apresentava dúvidas em relação aos sons das letras, eu reforçava os sons das quatro letras sugeridas e pedia para que ele substituísse a interrogação por cada uma, a fim de encontrar a correta.

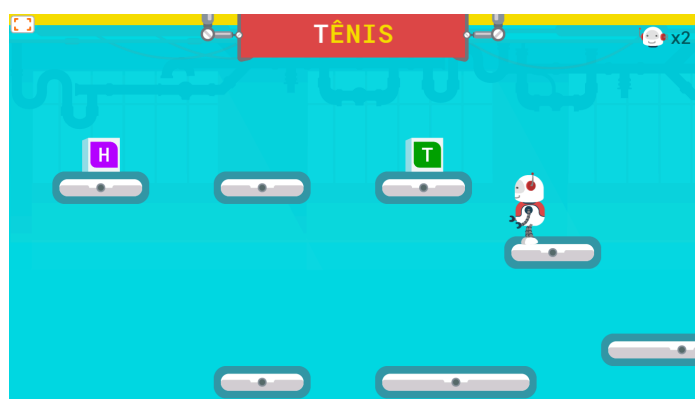
Por exemplo, na palavra “EN?ELOPE”, a sugestão de letras era: S, X, F e V. O primeiro passo era dizer a letra e seu som, o segundo era realizar a leitura de cada sílaba da palavra, substituindo a interrogação pelas letras indicadas. Era importante dar ênfase na sílaba que estava sendo modificada, prolongando o som da consoante, para que a criança percebesse melhor os seus sons. Seria algo como: EN-SE-LO-PE (prolongando o som da letra **S**)/ EN-XE-LO-PE (prolongando o som da letra **X**) / EN-FE-LO-PE (prolongando o som da letra **F**) / EN-VE-LO-PE (prolongando o som da letra **V**).

Algumas vezes, foi necessário mudar de estratégia. Ao invés de dizer o som de cada letra, dizer o nome da palavra formada, dando ênfase no som da letra faltosa. Quando não era suficiente, eu perguntava “qual letra que junto com o E faz VE?”, prolongando o som do V, pois assim ele precisaria prestar atenção em um som, ao invés de quatro sons. Nesse caso, eu praticamente dava a resposta ao aluno, mas era uma forma de trazer o foco para o som da letra que deveria ser utilizada para completar a palavra e evitar também que o aluno ficasse muito nervoso.

Lidar com o erro não é algo prazeroso, embora seja importante para o aprendizado, “pois este alimenta, facilita e permite novas aprendizagens e situa o professor sobre o nível, tipo e as causas de erro, assegurando, igualmente, a adoção de melhores estratégias de ensino” (Cossa, pg.23, 2021). No caso do Arthur, especificamente, errar muitas vezes o deixava muito nervoso, fazendo a criança se desregular e querer abandonar a atividade. Por mais que ele ficasse nervoso, era necessário explicá-lo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e podemos aprender com isso, por pior que seja. Além disso, era sempre importante dizer a ele que todos erramos quando estamos aprendendo algo, para que o aluno não sentisse que é o único ser humano que erra mais de uma vez e isso não afetasse sua autoestima.



(Figura 5 - fase um)



(Figura 6- fase dois)

ATIVIDADE 6- 14/05/2024

Objetivo: escrever palavras, organizando as letras da forma correta.

Aspecto linguístico: letras, fonemas, sílabas e palavras.

Esta atividade também se refere a um jogo online, que envolve as habilidades de identificação das letras do alfabeto e a escrita de palavras. É um jogo que desenvolve a consciência fonológica e a consciência fonêmica, pois para formar as palavras, a criança precisa pensar nos sons das letras e das sílabas, a fim de organizá-las corretamente. Essa atividade também foi realizada algumas vezes entre os meses de Maio e Agosto de 2024, quando o aluno ainda se encontrava no início do processo de aquisição da escrita alfabética.

Este jogo, disponível na plataforma Escola Games, se chama Forma Palavras e sua proposta é organizar as letras para escrever a palavra indicada por uma imagem. Ele funciona da seguinte maneira: uma pequena tela aparece no canto inferior direito com uma imagem, enquanto do lado inferior esquerdo, são postas, fora de ordem, as letras necessárias para escrever o nome da figura. A criança precisa então desembaralhar as letras que estão na engrenagem, para escrever a palavra correspondente à imagem de maneira correta. Só é possível escrever palavras com até nove letras, pois é a quantidade máxima que o jogo propõe. Caso apareça uma palavra com menos de 9 letras, os espaços que não serão utilizados ficam fechados, como na palavra URUBU em que as últimas quatro casas ficam fechadas (Figura 9). Ao acertar a palavra, acende-se uma luz verde e aparece uma nova palavra, mas ao errar, é acesa uma luz vermelha e as letras que foram postas no lugar errado voltam para a engrenagem.

Nesse mecanismo das letras voltarem para a engrenagem, quando a confusão acontece ao trocar duas letras que não alteram a sequência das demais sílabas, é possível visualizar com mais clareza onde foi que ela errou, pois os espaços onde essas letras estavam nas palavras ficam vazios. Por exemplo, caso a criança escreva BARBOLETO, na correção, as únicas letras que voltam para a engrenagem são A e O, e as únicas casinhas vazias são a terceira e a nona. Porém, caso a criança escreva BOBOLETAR, todas as letras após o BO voltam para a

engrenagem, pois é como se todas elas tivessem adiantado uma casa, ficando em um lugar diferente de onde deveriam estar.

Vamos dizer que a imagem posta pelo jogo foi a de uma borboleta e, por isso, as letras embaralhadas na engrenagem são aquelas necessárias para escrever o nome da imagem. Naturalmente, por estar ainda aprendendo a formar sílabas e palavras, neste jogo Arthur precisou de auxílios muito próximos aos da atividade anterior, como reforçar os sons das consoantes, de forma prolongada, principalmente quando elas vinham em uma sílaba parecida com a outra, como é o caso da palavra BORBOLETA. A diferença da primeira sílaba para a segunda é a presença da letra R, que está na primeira sílaba, modificando o som da sílaba BO. Nesse caso, era comum a criança “ignorar” a letra e escrever BOBOLETA. Ao perceber que sobrou uma letra, o aluno a acrescentava ao fim da palavra.

Isso pode significar que Arthur já formulava algumas hipóteses sobre a escrita das palavras, como a letra R estar presente no final das palavras, pois existem muitas palavras escritas dessa maneira na língua portuguesa. No entanto, pode ser que como a criança estava aprendendo a pensar sobre o sistema de escrita, achasse que a ordem das letras nas palavras não fazia diferença no resultado final. De qualquer forma, era necessário fazer a criança perceber o equívoco, reconhecer o som da letra e onde ela deveria estar. Logo, quando isso acontecia e as letras voltavam para a engrenagem, na reescrita da palavra eu reforçava o som de cada sílaba, enfatizando o som da letra que havia sido colocada no lugar errado.

Dessa forma, Arthur compreendia melhor os sons das letras e sílabas que compunham as palavras, finalizando a tarefa sem dificuldades. Com o tempo, ele começou a realizar a atividade de forma muito mais autônoma. Ao identificar o nome da figura, dizia seu nome em voz alta e ia construindo a palavra sílaba por sílaba, escrevendo sozinho. Ao errar e o jogo corrigir, ele mesmo procurava onde as letras precisavam ser encaixadas e tentava novamente. Essas atitudes também são avanços significativos, pois a criança demonstrava estar adquirindo mais confiança em si e mais autonomia.



(Figura 7)



(Figura 8)



(Figura 9)

ATIVIDADE 7- 19/06/2024

Objetivo: ordenar as sílabas, para formar palavras e achar a imagem correspondente.

Aspectos linguísticos: fonemas, sílabas e palavras.

O jogo trabalhado nessa atividade se chama Calculadora de Palavras, em que o objetivo é ordenar as sílabas, a fim de formar palavras e encontrar a imagem correspondente. O recurso foi feito pela professora Aline Rocha, que se dedica à produção de diversos materiais

didáticos, que podem ser vistos e comprados em seu site chamado Aula Turbinada. A intenção aqui não é fazer uma propaganda do jogo, mas referenciar sua criadora.

Este jogo foi fundamental para a consolidação dos sons das sílabas, fazendo com que Arthur percebesse que para escrever as sílabas, muitas vezes era necessário utilizar mais de uma letra, pois seu som é segmentado em mais de um fonema, o que leva a criança a começar a transição do nível silábico com valor sonoro para o alfabético (Soares, p.109, 2020). De acordo com a autora, na escrita silábica com valor sonoro, a criança escreve palavras utilizando uma letra para cada sílaba, porém essa letra tem relação com o som da sílaba. Por exemplo, a palavra CADEADO poderia ser escrita da seguinte forma: KDAO, pois o nome da letra K corresponde ao som da sílaba CA, assim como o nome da letra D corresponde ao som da sílaba DE, a letra A está correta e a letra O representa o som que mais se destaca na sílaba DO. No nível alfabético, como foi dito inicialmente, a criança compreende que é necessário escrever algumas sílabas com mais de uma letra, pois consegue identificar mais sons nelas. Nesse sentido, podem começar a aparecer palavras escritas da seguinte forma: AKRE (jacaré), PRA (pêra) e XICAA (xícara). (Soares, p.110, 2020)

O jogo Calculadora de Palavras é composto por 48 fichas, sendo que em cada uma delas há uma palavra com as sílabas desordenadas e numeradas de 1 a 3 ou 1 a 4, dependendo do número de sílabas da palavra. A criança precisa escrever as sílabas na ordem crescente dos números, a fim de descobrir qual palavra foi formada e encontrar a imagem correspondente a ela. Para compreender melhor a explicação dada e a estrutura das fichas, veja a Figura 10.

Inicialmente, Arthur precisou de ajuda para ler as sílabas, pois ainda estava aprendendo os sons de algumas consoantes e, assim como outras crianças que estão em processo de aquisição do sistema alfabético, apresentou dificuldade nas letras D, P, T e V, pois seus nomes representam os sons das sílabas formadas por essas letras + a letra E (dê, pê, tê, vê). A criança também confundia muito V e F, pois seus sons são muito parecidos. No entanto, Arthur conseguia identificar tranquilamente os sons de outras letras, como S, X, L, M, J e R.

Em Maio, quando iniciamos as atividades com esse jogo, Arthur precisava de ajuda para organizar as sílabas em ordem crescente, de acordo com a numeração de cada uma e ao escrever, lia as sílabas trocando os sons. Por exemplo, ao escrever a palavra GELATINA, o aluno ficou em dúvida sobre o som da sílaba GE e ao ver a letra G disse: “G de galo. Ou é

garoto ou é galo!”. O que ele quis dizer foi que, como a palavra começa com a letra G, logo, pode ser GAROTO ou GALO. Isso mostra que a criança conseguia elaborar hipóteses sobre a relação grafema-fonema, pois a letra G realmente aparece nas palavras ditas pelo aluno.

Confirmei que a letra G escreve essas duas palavras, mas que nessa palavra G+E faziam outro som e falei o som. Ele então disse: “é GELO” e eu propus que continuássemos a leitura, para descobrir se era mesmo essa palavra. Na próxima sílaba (LA), o aluno leu NA, então eu corriji, destacando o som da letra L. Em seguida disse as sílabas TI e NA corretamente. Foi necessário reler todas as sílabas, para que a criança conseguisse compreender o nome da palavra. Esse jogo foi repetido diversas vezes e a cada vez que jogávamos, o aluno demonstrava avanços em relação à leitura e escrita das palavras. Com o tempo, ele começou a ler com maior autonomia, precisando de menos ajuda. A criança começou a fazer mais relações como essas acima, dizendo outras palavras que continham as mesmas sílabas ou dizia “se trocar a sílaba tal com essa aqui, forma a palavra tal”.

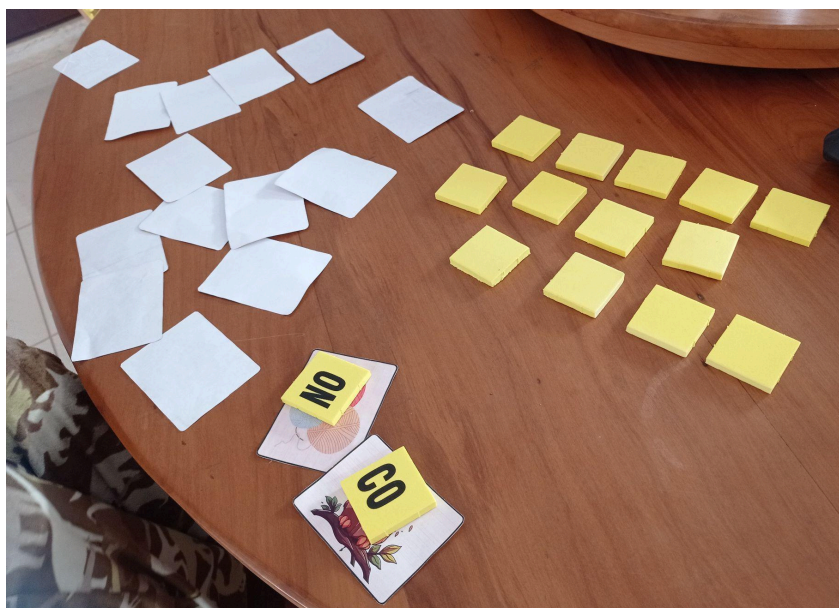
Além de jogar esse jogo da maneira proposta por Aline Rocha, utilizei as imagens para trabalhar a sílaba inicial das palavras com as letras móveis. A atividade foi realizada no formato de um jogo da memória (Figura 11), da seguinte maneira: separei algumas imagens e as sílabas correspondentes ao som inicial do nome de cada uma das figuras. Em seguida, organizei as imagens de um lado e as sílabas do outro, todas viradas para baixo. A cada rodada, a criança deveria escolher uma sílaba e uma imagem e virá-las para cima. Após fazer isso, eu pedia a criança para ler a sílaba e dizer o nome da figura. Depois disso, perguntava ao aluno se o nome da figura escolhida tinha o som da sílaba lida. Ex: virei a sílaba CO e a imagem é um copo, então a pergunta é “COPO começa com a sílaba CO?” ou então “qual é a primeira sílaba da palavra COPO? É o mesmo som da sílaba móvel que você escolheu?”

Após algumas rodadas, não foi mais necessário repetir as perguntas toda hora, porque o aluno compreendeu o funcionamento do jogo. As perguntas eram repetidas apenas quando a criança ficava em dúvida sobre a sílaba móvel ou a sílaba inicial do nome da figura. Nós jogamos esse jogo juntos, sendo que a cada rodada um de nós tirava uma sílaba e uma imagem. No entanto, mesmo na minha vez eu perguntava à criança se a sílaba e a imagem retiradas faziam par. Ora eu dizia o som da sílaba móvel e perguntava o nome da figura e seu som inicial ao aluno, ora pedia para o aluno ler sílaba móvel e responder se correspondia ao som inicial da imagem.

Isso foi feito para reforçar os sons das sílabas e desenvolver a consciência fonológica e silábica. Além disso, algumas vezes eu também perguntei se ele conhecia outras palavras que começavam com sílaba móvel retirada ou com a mesma sílaba da imagem e a criança conseguiu responder com tranquilidade. Algumas vezes, fazia relacionava palavras que não começavam com a mesma sílaba da imagem, mas que continham a sílaba em algum lugar na palavra, o que também é uma habilidade importante e que demonstra os avanços do aluno em relação à consciência fonológica. Ex: sílaba móvel **CA** + imagem do **CADEADO** e o aluno relacionava à palavra **MACACO**, dizendo “CA de macaco”. Nesse caso, era preciso dizer as sílabas da palavra separadamente e, às vezes, escrevê-las, a fim de mostrar que a sílaba compunha sim a palavra, mas não estava no início.



(Figura 10)



(Figura 11)

ATIVIDADE 8- 29/09/2024

Objetivo: ler a receita e prepará-la.

Aspectos linguísticos: leitura de texto e gênero textual.

Ao longo das aulas particulares, um dos desafios enfrentados foi o de encontrar textos que despertassem a curiosidade do aluno e a vontade de ler. Arthur gostava de ouvir histórias, mas ao sugerir que ele mesmo lesse os textos, o aluno se recusava e pedia para que eu lesse. Após algum tempo, percebi que a criança lia apenas se aquilo o desafiava ou tivesse alguma função prática. Foi então que surgiu a ideia de prepararmos uma receita, pois já havia reparado que Arthur gostava de ficar na cozinha, inclusive várias das nossas aulas aconteceram nesse cômodo da casa, por esse motivo. Perguntei a ele se gostaria de preparar uma receita na aula seguinte e ele ficou muito animado com a ideia. Em seguida, precisei perguntar à mãe do aluno o que ele gostava de comer, pois também já havia notado a seletividade alimentar da criança, e ela me disse que Arthur adorava panquecas.

Pesquisei a receita, decorei uma folha com elementos que remetem à cozinha e escrevi a receita, de forma menos detalhada, para que a leitura não ficasse cansativa para o aluno (Figura 12). Como dito anteriormente, o TDAH possui características que podem incluir “baixa tolerância à frustração, irritabilidade e labilidade do humor” (APA, pg.61, 2014), por isso preparei também algumas fichas de leitura das palavras com sílabas mais complexas, que poderiam ser difíceis para o aluno e acabar deixando a criança nervosa. Como o intuito era ler e conseguir executar a receita, era fundamental fazer o máximo para que o aluno quisesse ir até o final, sem desistir da leitura.

Para escrever as fichas, foram selecionadas as palavras farinha, fermento, trigo, dourar, ingredientes, liquidificador e frigideira, por serem palavras com sílabas complexas e que o aluno conhece, mas não usa tanto no seu dia a dia. Elas foram elaboradas da seguinte maneira: repete-se cada sílaba da palavra duas vezes e ao lado está a palavra completa. A criança precisa fazer a leitura de cada sílaba duas vezes, ler as sílabas na palavra completa, fazendo a junção delas e, em seguida, dizer a palavra toda. Cada sílaba foi sublinhada com uma cor diferente, como uma estratégia para auxiliar na identificação das sílabas na palavra. Ficaria assim: FA FA, embaixo RI RI e mais abaixo NHA NHA, formando FA RI NHA = FARINHA (Figura 13).

Ao chegar na casa do Arthur, expliquei a ele que antes de cozinarmos, nós iríamos conhecer a escrita e a forma de ler algumas palavras. Pedi para o aluno olhar as sílabas e tentar pronunciá-las da maneira como achava correto. Quando ele não dizia corretamente, eu chamava a atenção para onde estava errado e o ajudava a perceber o som da letra, pronunciando-a de forma prolongada, dando destaque a ela. Algumas vezes, foi necessário dizer o som da sílaba ou a palavra inteira ao aluno. Após repetirmos algumas vezes a leitura das palavras, partimos para a cozinha, onde iríamos ler a receita.

Inicialmente, lemos os nomes de todos os ingredientes e, nesse momento, Arthur conseguiu ler praticamente todos eles sem necessidade de mediação, precisando de ajuda apenas nas palavras SAL, por não lembrar como se pronuncia o som da letra L no fim das palavras, e LEITE, pois lia insistentemente LEITA. Nesses casos, foi preciso dizer que o som do L no fim das palavras tem o som da letra U e pedir para que ele me dissesse qual é som de T com E. Após isso, o aluno completou a leitura dos ingredientes e nós fomos separá-los.

Arthur pediu para que o Chico, sua calopsita, participasse da aula e eu deixei, pois o objetivo era ler a receita, porém de uma forma mais descontraída e afetiva para o aluno. A presença do Chico fez toda a diferença, pois o aluno se envolveu com a aula e fez a receita enquanto brincava. Ele me disse que queria fazer o molho da panqueca apenas com tomate cereja e manjerição, duas coisas que ele podia encontrar na horta de sua casa, então fomos em busca dos ingredientes. O momento da colheita foi divertido e cheio de imaginação, pois Arthur colocou o Chico dentro de uma bolsa vermelha, própria para aves, que lembra muito o bolsão dos entregadores do iFood, e brincou que o pássaro seria o entregador dos alimentos.

Ao voltarmos para a cozinha, lemos o modo de preparo. Nessa etapa, também foi necessário intervir em alguns momentos, pois a criança precisou de ajuda para ler as palavras AQUEÇA, UNTE, COLOQUE, RECHEIO e ESCOLHE. Como é possível observar, apenas palavras com sílabas complexas. Nas palavras AQUEÇA e COLOQUE, lembrei à criança que o pedaço QUE é lido da mesma forma que se fala o nome da letra Q, mas que ele só tem esse som quando está acompanhado do U e do E. Arthur estava lendo a palavra “aqueça” da seguinte maneira: A - Q (com som de QUE)- U - E- ÇA, ficando algo como “aqueueça”. Na palavra RECHEIO, lembrei o aluno de que o som do CH representa o som da letra X e isso bastou para que ele lesse a palavra corretamente. Na última palavra, ESCOLHE, foi preciso

apenas lembrá-lo do som do L junto com o H e diferenciar do som do L com E e pedir para ele reler a palavra.

No geral, o aluno leu silabando, porém ao terminar de ler as palavras/frases, nós repetimos a leitura, para que ele compreendesse o que estava escrito e conseguisse fazer a receita. Quando ele não conseguia reler, demonstrando cansaço ou muita falta de paciência, eu lia em voz alta. Isso aconteceu apenas no modo de preparo, na primeira e na terceira frases, que eram mais extensas e continham palavras difíceis.

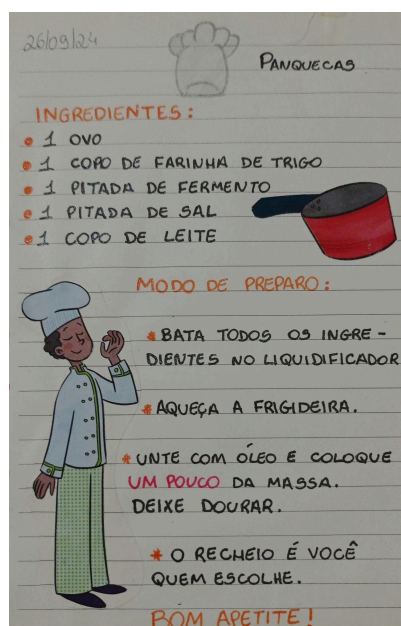
A separação dos ingredientes em medidas foi realizada pela própria criança, com ajuda apenas para segurar os potes mais pesados e o pacote de farinha. Foi ele quem bateu os ingredientes no liquidificador, pegou o óleo que iríamos utilizar para untar a frigideira e espalhou a massa de cada panqueca na frigideira. Todas as etapas que dependiam do uso de fogo e envolviam panelas quentes foram realizadas por mim e, quando o aluno queria fazer, eu o auxiliei, para que não se queimasse.

Para o recheio, Arthur quis utilizar apenas tomates e assim foi feito. Pegamos o cortador de legumes e a própria criança cortou todos os tomates, com a minha ajuda, para não se cortar. Juntos, colocamos os tomates para cozinhar na panela, adicionamos os temperos e mexemos a panela até reduzir o molho. Por fim, Arthur decorou as panquecas do seu jeito, sozinho, de uma maneira linda, distribuindo pelo prato os tomates-cereja e o manjerição colhidos em sua horta (Figura 14).

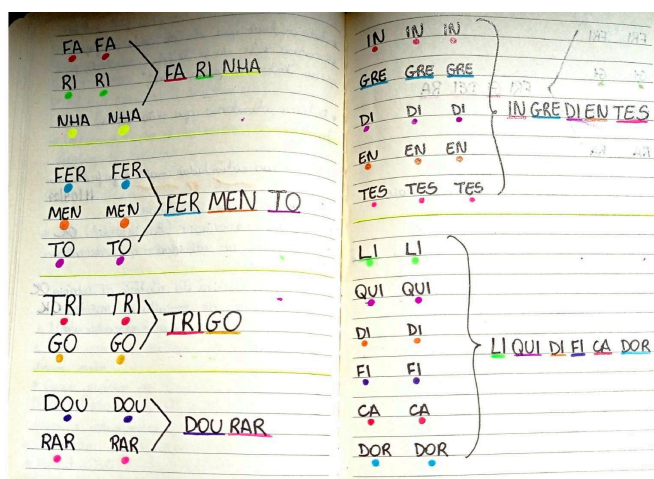
Foi possível observar avanços significativos em relação à leitura de sílabas simples, que foram lidas praticamente sem nenhuma dificuldade e de forma muito independente. Além disso, após a mediação com as palavras mais complexas, o aluno conseguiu lê-las tranquilamente e compreender o que estava escrito, conseguindo seguir os passos da receita. Arthur não leu a receita apenas por ler, mas porque havia um objetivo concreto, o de preparar um prato que ele gostava.

Como a atividade foi planejada com base nos interesses do aluno, como gostar da cozinha e das panquecas, a execução da receita foi feita de maneira afetiva, estabelecendo relações com a realidade da criança, que participou ativamente de todo o processo, desde a leitura dos ingredientes até a execução do prato, promovendo uma experiência de aprendizagem

significativa. Ele não apenas decodificou as palavras, mas precisou compreendê-las para executar a receita corretamente, mesmo quando houve necessidade da minha mediação, oferecendo estratégias para conseguir ler as palavras mais complexas. Isso faz parte das práticas de letramento, em que a criança utiliza o sistema de escrita alfabética em contextos sociais. (Soares,2020)



(Figura 12)



(Figura 13)



(Figura 14)

ATIVIDADE 9- 02/12/2024

Objetivo: escrever frases, a partir das palavras destacadas no livro literário.

Aspectos linguísticos: coerência e coesão.

Uma das paixões de Arthur são os aviões e, por isso, a criança sempre me contava fatos curiosos sobre aviões de combate, me mostrava os seus aviões de brinquedo, sabia dizer o modelo de todos eles e me contava diversas histórias sobre as aeronaves que gostava e museus que já visitou, que falam dessa temática. Sendo assim, decidi preparar uma aula sobre o inventor e aeronauta Alberto Santos Dumont, a partir da leitura do livro literário “Santos-Dumont”, da coleção Crianças Famosas, da Editora Callis.

O livro conta a história de Santos Dumont, desde sua infância, quando era uma criança muito curiosa e fascinada por máquinas e invenções, até a vida adulta. A obra literária conta como ele se tornou uma das primeiras pessoas a inventar aviões, sendo que em 1906 criou o primeiro avião a decolar sozinho, o 14-Bis. Além disso, o livro conta outras diversas invenções do aeronauta, como o primeiro balão livre tripulado no mundo e suas contribuições para a criação do relógio de pulso. Esse livro é voltado para o público infantil e contém muitas ilustrações, além de uma escrita simples e tranquila de se ler.

Essa foi uma das tentativas de fazer com que Arthur se interessasse pela leitura e lesse sozinho alguns trechos da história e já adianto que houve êxito. Antes de iniciar a leitura,

perguntei o que o aluno sabia sobre Santos Dumont, se já tinha lido esse livro ou visto ele na escola e quais eram as expectativas dele em relação à história. Para instigar um pouco mais sua curiosidade, contei a ele que o aeronauta inventou várias coisas e não apenas o 14-Bis, mas que para descobrir, era necessário ler o livro.

Antes de começarmos, combinei com Arthur que nós dois iríamos ler e ele concordou. Sendo assim, iniciei a leitura, e durante todo o tempo apontei com o dedo indicador o que eu estava lendo, para que a criança mantivesse o foco nas palavras que estavam sendo lidas. Ao concluir uma frase ou trecho, eu dizia a ele “ agora é sua vez” e o aluno continuava de onde tínhamos parado. Eu entregava o livro a ele e pedia para que continuasse apontando as palavras com os dedos, para não se perder. Algumas palavras mais complexas precisaram ser lidas com ajuda, do mesmo jeito que ocorreu nas atividades anteriores, sempre destacando a letra ou os sons que a criança não compreendeu ou obteve maiores dificuldades. Porém, a leitura foi muito mais fluida do que na receita, por exemplo, e precisou ser mediada poucas vezes. Em certo ponto do livro, percebi que o aluno estava cansado. Então, para evitar que ele quisesse desistir da leitura ou se irritasse, li o restante do livro sem passar a vez para ele novamente.

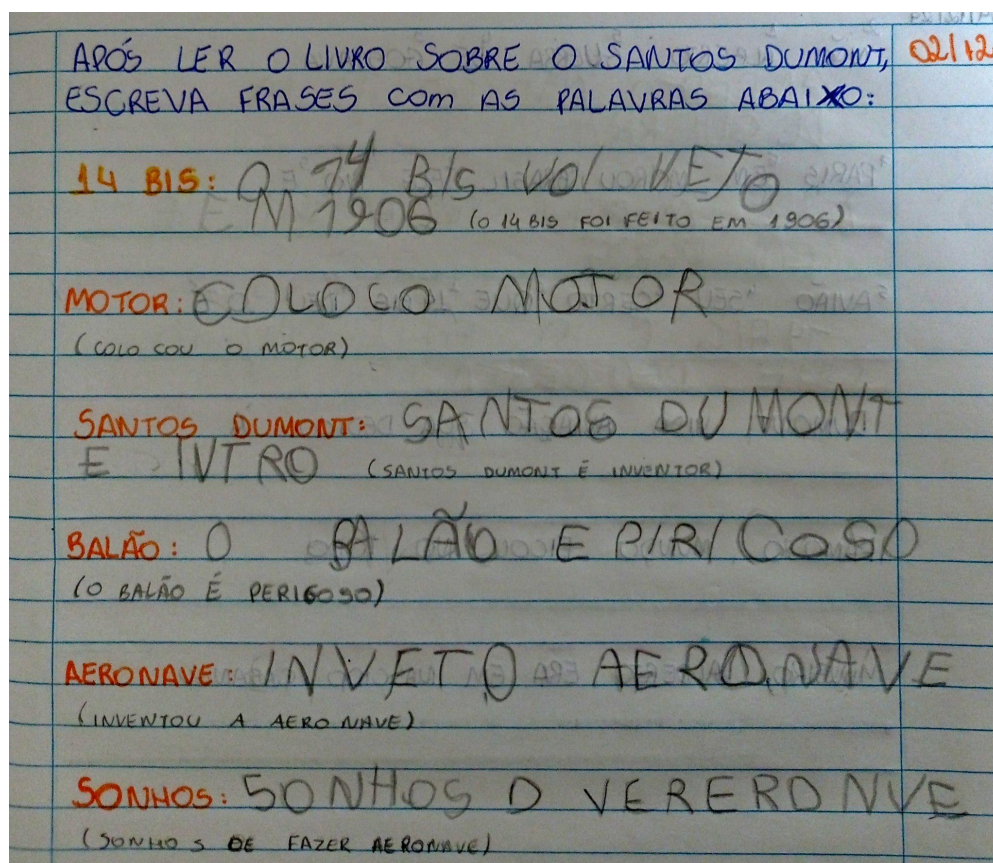
Como após o livro teria uma atividade envolvendo a escrita de frases curtas, decidi que essa seria a melhor estratégia, pois a criança ainda teria que fazer outros esforços e precisava estar bem para isso. Arthur gostou muito do livro e, após a leitura, quis pesquisar fotos reais do balão livre, e do 14-Bis, e assim foi feito. Como ele descobriu através do livro que o avião havia voado pela primeira vez em Paris, o aluno se empolgou ainda mais, pois conhece a cidade. Ele então me contou sobre seus passeios favoritos e sobre a Torre Eiffel, depois me contou sobre outra viagem em que visitou um museu sobre aviões e falou várias outras coisas relacionadas ao tema.

Após conversarmos bastante, fomos para a atividade em que a criança deveria escrever uma frase para cada palavra posta na folha. Todas as palavras tinham relação com a leitura realizada. Essa atividade gerou certo desconforto no aluno, pois Arthur é uma criança que não gosta muito de nenhuma dessas duas coisas - escrever e ler -, o que pode estar relacionado à sua trajetória penosa em relação à alfabetização escolar, assim como pode estar relacionado aos déficits das funções executivas, que Assumpção Jr. e Kuczynski (2015) caracterizam como “[...] parte de um sistema que atua na capacidade de supervisionar toda a hierarquia de processamento cerebral e abrange habilidades necessárias para efetuar comportamentos

dirigidos e com propósito [...]” (p.112), podendo gerar pode inflexibilidade cognitiva, dificuldades em manter a atenção dirigida, no planejamento estratégico e no raciocínio.

Como, para ele, elaborar frases criativas demanda certo esforço, o aluno desanima e tende a se irritar. No entanto, mesmo percebendo sua resistência, tentei aplicar a tarefa e propus que ele se lembrasse do que foi dito no livro, em relação às palavras propostas. Assim, ele não precisaria inventar do zero e, aliás, a proposta não era escrever frases mirabolantes. O intuito era criar frases que fizessem sentido. Deixei isso claro para a criança e ela se mostrou um pouco mais tranquila.

Arthur elaborou frases com as palavras 14-Bis, motor, Santos Dumont, balão, aeronave e sonhos. Seus registros foram realizados com uma escrita bem mais próxima do nível alfabético, sendo que a criança realizou trocas comuns como F por V e esqueceu de colocar algumas letras em sílabas mais complexas como na palavra INVENTOU, em que a criança escreveu INVETO. Como o aluno já estava cansado e um pouco estressado, preferi deixar a escrita como estava, até porque é possível compreender suas respostas e a criança cumpriu com êxito o objetivo do exercício proposto. Para compreender melhor a atividade, veja a Figura 15.



(Figura 15)

ATIVIDADE 10- 19/02/2024

Objetivo: ler as frases, ligá-las às imagens correspondentes e produzir um texto curto, contando uma história com as próprias palavras.

Aspectos linguísticos: intertextualidade, coerência e coesão.

Essa atividade foi elaborada com o intuito de que a criança lesse frases um pouco mais extensas e escrevesse um texto curto, recontando uma história com as suas palavras. Como dito anteriormente, um dos desafios encontrados nas aulas particulares era como despertar o interesse do Arthur pela leitura e pela escrita. Por isso, as estratégias utilizadas por mim consistiram em trazer histórias e textos com temáticas que o aluno gosta. Nesse sentido, elaborei uma história que envolvia piratas, ladrões de tesouros, uma ilha onde eles se escondem, uma caça através de aviões e bombas de fumaça, tudo pensado para que a criança se empolgasse com o tema e, por consequência, com a tarefa.

A história consistia basicamente em uma caça aos piratas, que roubavam tesouros e se escondiam em uma ilha. Um certo dia, um piloto que procurava ladrões, voava por entre nuvens fofinhas, num céu azul, quando avistou uma ilha cheia de barracas coloridas. Ele então continuou sobrevoando a ilha, intrigado com as barracas, até que se deu conta de que bem perto da beira da praia havia um navio pirata. Ele compreendeu, naquele momento, que as barracas eram o esconderijo dos ladrões de tesouros e decidiu jogar uma bomba de fumaça, próximo às barracas, para distraí-los e então jogar um rastreador em seu navio, para que pudesse segui-los onde quer que eles fossem e evitar novos roubos de tesouro.

Após ouvir a história, Arthur precisava ler as frases da folha e relacioná-las às imagens, fazendo as ligações corretamente. A primeira coisa que a criança fez ao ver as imagens, após ouvir a história, foi me explicar que o avião que eu havia posto nas figuras deveria ter sido um avião do exército, pois o que eu escolhi não é do tipo que solta bombas. Além disso, a bomba da imagem era uma dinamite e não uma bomba de fumaça, então era impossível ter deixado a ilha coberta de fumaça, para os piratas não verem o avião. Nesse trecho fica ainda mais nítido como funciona a rigidez cognitiva das crianças autistas, que compreendem as coisas de forma literal e não conseguem abstrair com facilidade, devido a inflexibilidade cognitiva. (Júlio-Costa;Starling-Alves;Antunes, p.99, 2023)

Ao elaborar atividades com enredos que fogem da realidade, houve também a tentativa de desenvolver a habilidade de abstração, ou seja, lidar com conceitos e ideias fora daquilo que é concreto, e estimular a criatividade da criança. Arthur é uma criança criativa, que inventa histórias e situações extraordinárias e bem exageradas, mas quando isso é solicitado em atividades, ele tende a se fechar e logo dizer “mas eu não sei fazer isso”. Quando isso ocorre, é preciso lembrá-lo de que ele consegue sim e eu faço isso recontando histórias mirabolantes que ele mesmo me contou de forma espontânea.

Após a criança me dizer suas observações sobre o modelo do avião e da bomba, expliquei a ele que eu havia inventado a história e como não tenho muitos conhecimentos sobre aviões e bombas, utilizei as imagens disponíveis no site onde elaborei a atividade, mas que me atentaria a isso nas próximas tarefas. Depois disso, o aluno começou a realizar a leitura das frases, muitas vezes tentando adivinhar a palavra escrita, ao invés de lê-la por completo. Nesses momentos, era preciso dizer a ele para ler o que estava escrito e não tentar prever o que estava escrito. Arthur leu algumas frases com certa dificuldade, mas fui mediando sua leitura, o ajudando nas palavras mais complexas, chamando a atenção para as sílabas puladas ou lidas de forma incorreta e, quando necessário, lia a palavra inteira para ele, mas só após o aluno tentar ler sozinho.

Como ele queria acabar rápido (palavras dele), acabou ligando algumas imagens as frases erradas, o que fez com que tivéssemos que reler as frases e interpretar as imagens para corrigir. Após o término dessa atividade, partimos para a produção do texto, em que o enunciado dizia: “As frases que você leu na atividade 1 contam uma história. Nas linhas abaixo, escreva essa história com as suas palavras”. Nesse momento, Arthur ficou muito irritado, pois pensou que precisaria inventar uma nova história, então foi preciso explicá-lo que isso não era necessário. Ele deveria apenas contar a história da forma como se lembrava, utilizando suas próprias palavras. Disse inclusive que ele poderia escrever frases curtas, sem dar tantos detalhes da história.

Dito isso, ele aceitou fazer o exercício e sintetizou a história em três frases. Seu texto foi escrito da seguinte maneira: “Um avião do exército estava voando no céu. O piloto viu os piratas na ilha e jogou uma bomba de fumaça. Os piratas não viram nada, o piloto jogou um rastreador no navio para segui-los.” Agora, registrarei a forma como o aluno escreveu, para que seja possível observar como ele está escrevendo. “Um aviã do ezersito setava voanto no

seu. O pilotu viu os piratas na ilha e joco banba de fumasa. Os piratas nãm viran nada piloto jogou um rrstratorr no navio para cheguirrllos.”. Para visualizar a escrita com a letra da criança, veja a Figura 16.

Essa escrita me revela muitas coisas. Uma delas é que Arthur consegue fazer a relação entre grafemas e fonemas. Ao observar bem, é possível perceber que ele escreve algumas palavras mais de uma vez e de maneiras diferentes, como é o caso das palavras NÃO, JOGOU e PILOTO. A escrita correta das palavras JOGOU e PILOTO, na segunda vez que são escritas se devem à mediação feita por mim, no momento da escrita, em que enfatizei os sons das sílabas “GOU”, na palavra JOGOU e “TO”, na palavra PILOTO.

Essas duas palavras foram escritas, na primeira vez, de maneira muito parecida com a forma como falamos elas em Minas Gerais. Aqui, é comum não pronunciar o final das palavras corretamente, por causa do sotaque. Sendo assim, a palavra JOGOU, por exemplo, é pronunciada como “JOGÔ” e a troca do G pelo C é comum em crianças que estão em processo de alfabetização. Por isso, interpreto essa escrita como a criança estar escrevendo da maneira que se fala, o que será corrigido ao longo das próximas aulas particulares, a fim de que Arthur aprenda a ortografia correta das palavras. Outra hipótese de escrita apresentada por Arthur está na repetição da letra R em palavras que apresentam o som forte da letra. Ele compreendeu seu som, mas ainda não compreendeu que não se pode utilizá-la em qualquer lugar na palavra.

Outra mediação necessária para realizar essa atividade foi a repetição das frases e palavras que Arthur havia elaborado. Perguntei a ele qual foi a primeira coisa que aconteceu na história, e ele me respondeu que o avião estava voando no céu. Sendo assim, essa seria a primeira frase da sua versão da história. Foi necessário então ficar repetindo a frase até que ele tivesse escrito ela por completo, sempre pulando as palavras que ele já havia escrito. Isso se repetiu durante toda a escrita do texto, a cada frase elaborada pela criança.

Essa mediação foi necessária, pois o aluno interrompeu a escrita diversas vezes para me dizer coisas fora do texto, como alguma curiosidade sobre aviões, algo sobre guerras, uma notícia que viu na internet e que envolvia aviões, coisas desse tipo. Por isso, quando retomava a escrita, já não se lembrava mais em qual parte do texto estava e eu precisava repetir a frase. Como já foi evidenciado aqui, isso se deve ao Transtorno do Déficit de Atenção e

Hiperatividade, uma vez que o transtorno é caracterizado “por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade [...] que envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa.” (APA, p.32, 2014)

19/02/25

**2) AS FRASES QUE VOCÊ LEU NA ATIVIDADE 1 CONTAM UMA HISTÓRIA.
NAS LINHAS ABAIXO, ESCRVA ESSA HISTÓRIA COM AS SUAS PALAVRAS.**

UM AVIÃO DO EXERCITO JETAVA
VOANTO NO ZEU O PILOTO VIO
OS PIRATAS NA ILHA E
VOCO BANBA DE FOMASA OS
PIRATAS NÃAM VIRAM NADA PILOTO
JOGO UN REGISTRATORA NO
NAVIO PARA CHEGIRLOS

(Figura 16)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre março de 2024 e fevereiro de 2025, Arthur apresentou avanços notáveis, saindo de uma postura de resistência para um envolvimento mais ativo no processo de aprendizagem. Ainda há desafios a serem superados, especialmente em relação à ortografia e à fluência na leitura. No entanto, os progressos detectados no decorrer dessa pesquisa indicam que as atividades e recursos interativos, pensados para o aluno, respeitando seus interesses pessoais, foram fundamentais para o sucesso da estratégia adotada.

No início de todo esse processo, Arthur ainda se encontrava na fase inicial de aquisição do sistema alfabético e, muitas vezes, ao ser solicitada a leitura, ele verbalizava sua frustração e evitava o esforço exigido pelas atividades escolares. Seu conhecimento sobre o sistema alfabético era limitado, apresentando dificuldades para reconhecer as letras e associá-las aos sons correspondentes. Apesar de ter se acostumado a fazer cópias do quadro, o aluno precisava de auxílio para se orientar nos registros e não compreendia ainda o conceito de

“palavra”, “sílabas”, nem de “frase”, uma vez que a criança era pouquíssimo estimulada a utilizar a escrita em sala de aula. Por causa disso, a criança apresentava questões de baixa autoestima, o que impactava sua motivação para as atividades escolares. No decorrer das aulas particulares, porém, esse cenário foi se modificando.

A escrita, que anteriormente era silábica, e a leitura quase inexistente, agora passaram por avanços. Ao longo do processo de acompanhamento e das dez atividades analisadas, é possível perceber que a criança começou a identificar letras, distinguir vogais e consoantes e aprimorar sua consciência fonológica. Arthur, que evitava atividades que exigiam leitura e escrita. Com o tempo, conseguiu evoluir de uma escrita silábica para uma escrita mais próxima do nível alfabético e, durante as atividades finais, já conseguia identificar palavras e formar frases, ainda com erros ortográficos comuns para sua fase de aprendizagem, como troca de letras e escrita baseada na oralidade. Através de estratégias interativas, como jogos educativos digitais e atividades com temáticas relacionadas aos seus interesses, Arthur demonstrou maior envolvimento com o objeto da sua aprendizagem (leitura e escrita) e começou a construir relações mais sólidas com o sistema alfabético.

Sua autonomia também aumentou consideravelmente. Se antes dependia de mediação constante para realizar as tarefas, com o tempo passou a responder perguntas e completar atividades de forma mais independente, o que foi fundamental para o fortalecimento de sua confiança, reduzindo sua resistência à leitura e à escrita, que ainda não foram superadas totalmente, porém não interferem mais na vida escolar da criança como antes. Além disso, as atividades de segmentação de palavras e identificação de padrões ortográficos ajudaram a estruturar melhor sua compreensão da escrita, tornando possível a construção de pequenas frases e, posteriormente, de textos curtos.

Um dos momentos mais marcantes desse progresso foi a realização da Atividade 10, quando Arthur conseguiu recontar uma história em um pequeno texto, através do registro escrito, demonstrando um avanço expressivo não apenas na escrita, mas também na organização de ideias e na capacidade de interpretar informações. Embora ainda seja necessário superar alguns desafios na ortografia e na fluência da leitura, seu desenvolvimento ao longo das atividades analisadas evidencia que as aulas, atividades e recursos didáticos preparados especificamente para ele, foram fundamentais para promover seu aprendizado. A criança se desenvolveu, a partir de quando as atividades começaram a ser elaboradas pensando nela e nas suas demandas.

Algumas outras habilidades adquiridas pela criança durante essa experiência, que embora possam parecer pequenas, foram muito significativas são: a melhora na escrita, com letras mais legíveis e tamanho padronizado, aprender a fazer o espaçamento corretamente entre as palavras, se autocorrigir ao errar a escrita de uma letra ou de uma palavra, guiar sua leitura com o próprio dedo e ler palavras e pequenas frases sozinho. Atualmente, em fevereiro de 2025, a criança consegue realizar leituras um pouco mais extensas, embora se sinta cansado ou fique sem paciência muito rapidamente.

Em tópicos anteriores, foi dito que as aulas particulares tiveram o intuito de atender algumas demandas da escola, como a realização de tarefas e trabalhos escolares. Embora elas não tenham sido apresentadas, nem analisadas nesta pesquisa, isso não quer dizer que não tiveram importância. Muito pelo contrário, como era necessário ensinar a criança a fazer seus deveres e, às vezes, havia uma quantidade grande deles, alguns aspectos linguísticos, como o desenvolvimento da consciência fonológica (Morais, 2021) foram trabalhados nos momentos de leitura das questões e na elaboração das suas respostas.

Aqui também não foram analisadas as práticas escolares citadas, por não haver espaço para isso nesta pesquisa. No entanto, ressalto, mais uma vez, que tais ações podem estar associadas sim ao desenvolvimento da baixa autoestima da criança e, por consequência, às resistências encontradas em relação à leitura e à escrita. Esses aspectos podem vir a ser analisados em outra pesquisa, como continuação deste trabalho, entretanto, reitero a necessidade de pesquisas no campo da educação nos anos iniciais do ensino fundamental, que explorem as práticas pedagógicas escolares, envolvendo alunos autistas, com algum outro tipo de transtorno ou deficiência.

Isso porque, nós, professores, somos capazes de promover uma educação pautada na autonomia e no respeito às diferenças, desenvolvendo práticas que enxergam as potencialidades dos alunos como possibilidades de aprendizagem. No entanto, um olhar desatento sobre essas questões podem nos levar à negligenciar as necessidades das crianças, através de práticas mal elaboradas ou que não consideram todas as crianças igualmente. Atitudes assim podem gerar consequências desastrosas e injustas, fazendo com que os alunos se enxerguem como problemas dentro da sala de aula, quando na verdade não são.

Por fim, espero que esta pesquisa seja de grande relevância nos estudos voltados para a produção de recursos didáticos para crianças autistas, contribuindo positivamente com as

reflexões sobre o processo de aprendizagem dessas crianças. Que possamos acreditar mais na capacidade das nossas crianças, sem subestimar sua inteligência, suas possibilidades de desenvolvimento e que saibamos valorizar os avanços alcançados por elas, dentro das suas potencialidades e especificidades.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Tradução de M. I. C. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Liane Castro de; CAMINI, Patrícia; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ZASSO, Silvana Maria Bellé (orgs.). Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos. Curitiba: CRV, 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Disponível em: <https://www.tdah.org.br/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

ASSUMPÇÃO JR., Francisco Baptista. Autismo infantil – novas tendências e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2015.

AULA TURBINADA. Calculadora de Palavras. Disponível em: <https://aulaturbinada.com.br/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

CAPOVILLA, Fernando C.; CAPOVILLA, Alessandra P. Alfabetização: método fônico. São Paulo: Memnon, 2002.

COSSA, José de Inocência Narciso. Importância do erro no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, São Francisco do Conde (BA), v. 1, n. 2, p. 16-36, jan./jun. 2021.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. S. e; ESPOSITO, Y. L. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 49–54, 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1168>. Acesso em: 18 mar. 2025.

DIAS, Natália Martins; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publicacao/281177320>. Acesso em: 06 fev. 2025.

DUBEUX, Maria Helena Santos; SILVA, Leila Nascimento. Por que ensinar gêneros textuais na escola? In: BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 05*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DULCE MARÍA. *No pares*. Em: RBD. *Ao vivo em Hollywood*. Los Angeles: EMI, 2006. 1 CD

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. A consciência fonológica na alfabetização. São Paulo: Cortez, 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de Escrita Alfabética. *Como Eu Ensino*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CID-10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10. rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

PIAGET, Jean. A representação do mundo na criança. Rio de Janeiro: Difel, 1982. (Trabalho original publicado em 1926).

ROHDE, Luis Augusto; BUITELAAR, Jan K.; GERLACH, Manfred; FARAONE, Stephen V. Guia para compreensão e manejo do TDAH. 1. ed. São Paulo: Manole, 2019.

ROSA, Nereide Schilaro Santa; BONITO, Angelo (Ilustrador). Santos-Dumont. 2. ed. São Paulo: Callis, 2011. 24 p. (Coleção Crianças Famosas). ISBN 978-85-7416-462-5.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 5-17, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.