

SEMENTES DE PALAVRAS NA TERRA DAS ÁGUAS: PRÁTICAS EXITOSAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS ATÍPICAS NA AMAZÔNIA PARAENSE

Sandra Karina Barbosa Mendes ¹
Crisolita dos Santos Gonçalves Costa ²

RESUMO

Neste texto discutimos sobre a produção de práticas alfabetizadoras exitosas voltadas às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola campo da Amazônia paraense, integrante do Subprojeto ‘Alfabetização e Letramento em Perspectiva Inclusiva’ (PIBID/UFPa). A fundamentação teórica apoia-se em Soares (2004), Candau (2003); Candau e Moreira (2008); Ferreiro e Teberosky (1984). Metodologicamente, adotamos a observação participante (Vitorino, Avrichir e Massaroppe, 2024), que permitiu acompanhar de forma sistemática as atividades em sala de aula, e nos possibilitou planejar ações pedagógicas alfabetizadoras adaptadas às necessidades dos alunos com TEA. Os resultados parciais, obtidos a partir do estudo do referencial teórico adotado, apontam que as práticas alfabetizadoras que podem ser consideradas exitosas com esse público são aquelas que: partem do reconhecimento das especificidades do transtorno em cada criança, evitando abordagens padronizadas e favorecendo adaptações individualizadas; estimulam a autoconfiança, fortalecendo a percepção que o aluno tem de sua própria capacidade de aprender, elemento fundamental para a continuidade do processo educativo; possibilitam aos alunos compreenderem e praticarem o uso da leitura e da escrita não apenas como habilidades mecânicas, mas como instrumentos de comunicação e interação social, ampliando suas formas de expressão e diálogo com sua cultura local e com as pessoas ao seu redor. Concluímos que práticas alfabetizadoras centradas na singularidade do aprendiz, que valorizem suas potencialidades e atribuam sentido social à leitura e à escrita, contribuem significativamente para o avanço da alfabetização e do letramento de crianças com TEA, promovendo a educação inclusiva.

Palavras-chave: Alfabetização, TEA, Práticas Exitosas, Amazônia paraense.

INTRODUÇÃO

Nesta comunicação oral apresentamos os resultados parciais da implementação de práticas alfabetizadoras voltadas às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará - UFPa; karinamendes@ufpa.br.

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará – UFPa; coautor1@email.com;





uma escola campo da Amazônia paraense, integrante do Subprojeto ‘Alfabetização e Letramento em Perspectiva Inclusiva (PIBID/UFPA)’.

A Amazônia paraense constitui uma das regiões mais ricas em biodiversidade e recursos hídricos do Brasil, ocupando uma vasta área do Norte do país (Silva; Silva; Chagas, 2015). Sua geografia é marcada pela presença de extensas florestas tropicais, rios caudalosos, como o Tocantins e seus afluentes, e uma diversidade de ecossistemas que sustentam modos de vida tradicionais. No Baixo Tocantins, região composta por municípios como Abaetetuba, Cametá, Igarapé-Miri, Mocajuba e Baião, a relação entre território e população é profundamente marcada pelos rios, que funcionam como principais vias de transporte e integração comunitária (Barros, 2015). Como é e esperar, essas características geográficas repercutem diretamente na organização social, econômica e educacional desta região. Assim, o espaço amazônico paraense é um exemplo vivo da interdependência entre natureza e sociedade em contextos ribeirinhos.

A Amazônia paraense, em especial a região do Baixo Tocantins, tem avançado na ampliação do acesso à educação, mas ainda enfrenta desafios significativos no campo da alfabetização e da inclusão escolar. De acordo com dados do IBGE (2022), o Pará ocupa a 8ª colocação em números absolutos de população não alfabetizada e apresenta o 3º maior percentual de pessoas não alfabetizadas no país (8,76%), superado apenas por Acre e Tocantins. Essa realidade se agrava quando observamos a situação das pessoas com deficiência: em 16% dos domicílios brasileiros há pelo menos um morador com deficiência, e entre pessoas com 15 anos ou mais com deficiência, a taxa de analfabetismo chega a 21,3%, quatro vezes maior do que entre pessoas sem deficiência (IBGE, 2022).

Além disso, 63,1% da população com deficiência de 25 anos ou mais não completou o ensino fundamental, revelando um histórico de exclusão educacional. No caso específico do TEA, os dados mostram uma maior prevalência entre crianças de 5 a 9 anos (2,6%), com cerca de 1,1 milhão de pessoas de 0 a 14 anos diagnosticadas no país. A matrícula de estudantes com TEA na educação básica também cresceu significativamente — 44,4% entre 2023 e 2024, passando de 636.202 para 918.877 estudantes (IBGE, 2022).

É nesse cenário que se insere a experiência do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, desenvolvida em uma escola pública de Abaetetuba, município que se destaca pelo alto índice de alunos com TEA matriculados na rede municipal. O projeto tem como objetivo promover práticas pedagógicas alfabetizadoras inclusivas, articulando teoria e prática docente para responder aos desafios concretos da sala de aula. Os resultados parciais indicam que intervenções pedagógicas planejadas e mediadas com





intencionalidade podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da autonomia de estudantes com TEA, fortalecendo a efetivação do direito à educação para todos.

METODOLOGIA

O principal objetivo do Subprojeto ‘Alfabetização e Letramento em Perspectiva Inclusiva – abordagens alternativas com os alunos atípicos e neurotípicos nas turmas regulares’, é proporcionar aos alunos do curso de Pedagogia, estudos, reflexões e a produção de abordagens alternativas voltadas à alfabetização de alunos atípicos, especificamente alunos com TEA, e neurotípicos com dificuldades de aprendizagem.

A metodologia desenvolvida no subprojeto fundamenta-se em dois eixos principais: a formação teórico-prática dos licenciandos e a atuação pedagógica direta em uma escola pública do município de Abaetetuba, com foco em turmas do ciclo de alfabetização, neste caso, três turmas do 1º ano do ensino fundamental.

De modo geral, todo o processo está sendo desenvolvido de forma coletiva e colaborativa, articulando universidade, escola e comunidade escolar. A metodologia do projeto também prevê reuniões regulares, grupos de estudo, oficinas de recursos pedagógicos e acompanhamento sistemático por meio de relatórios parciais e finais e seminários avaliativos. Assim, o subprojeto busca articular teoria e prática docente, qualificando a formação inicial dos licenciandos e contribuindo para a alfabetização inclusiva de crianças com e sem deficiência.

O subprojeto teve início no mês de novembro de 2024. Inicialmente, ocorreu a etapa de ambientação, que incluiu diálogos formativos com a comunidade escolar, direção da escola, professores e as famílias dos alunos atendidos pelo projeto. Após isso, realizamos as sessões de estudo sobre alfabetização, letramento e inclusão.

A segunda etapa, de vivências concretas na escola, realizamos a observação da prática docente nas três turmas do 1º ano, planejamos e aplicamos avaliações diagnósticas e, a partir daí, elaboramos ações de intervenção pedagógica. Atualmente, estão sendo executadas as atividades de intervenção voltadas à alfabetização junto aos alunos com TEA. Neste texto, apresentamos os resultados parciais do subprojeto, desde a ambientação até o planejamento das atividades de intervenção.

A ambientação foi realizada através de atividades de observação nas três salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental na escola campo EMEF Dom Ângelo Frosi, durante o período matutino, nos dias de segunda-feira a quinta-feira. A observação realizada foi do





tipo participante, que permitiu acompanhar de forma sistemática as atividades em sala de aula, com o auxílio da professora supervisora.

No âmbito das atividades do PIBID, a observação participante foi compreendida como uma abordagem qualitativa em que o licenciando se inseriu no cotidiano escolar para compreender, de maneira mais profunda, as práticas pedagógicas e as interações que estruturam o ambiente educativo. Nessa perspectiva, o pibidiano passou a integrar a rotina da escola, acompanhando aulas, interagindo com professores e estudantes e participando das ações pedagógicas, com o objetivo de compreender os fenômenos escolares a partir do ponto de vista dos próprios sujeitos envolvidos (Vitorino; Avrichir; Massaroppe, 2024).

Ao assumir um papel ativo nos espaços da escola, o bolsista não apenas observou, mas também participou das atividades, o que favoreceu a construção de vínculos e reduziu possíveis interferências causadas por sua presença no grupo, isso assume grande importância considerando que alunos com TEA apresentam algumas limitações no processo de interação social, assim, esse envolvimento direto possibilitou ao licenciando uma aproximação necessária para as futuras intervenções junto à estes alunos, além de auxiliá-lo na percepção de comportamentos, rotinas, rituais escolares e dinâmicas de sala de aula em seu contexto real, registrando essas percepções por meio de notas de campo e outras formas de sistematização, tais como vídeos e fotografias.

A abordagem também permitiu que o pibidiano refletisse sobre seu próprio papel no processo investigativo, reconhecendo que sua presença e seus referenciais influenciam a forma como interpreta as situações vivenciadas. Assim, a observação participante, aplicada ao contexto do PIBID, contribuiu para que o futuro professor desenvolvesse uma visão mais ampla e contextualizada da realidade escolar, articulando dimensões históricas, sociais e culturais presentes no cotidiano das práticas educativas (Vitorino; Avrichir; Massaroppe, 2024).

Com base nas observações, os bolsistas, sob a orientação das professoras orientadoras e tomando como referência as formações, oficinas e minicursos dos quais participaram no subprojeto, foram organizados em três grupos para elaborar as atividades diagnósticas. A intenção foi de identificar o nível de desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos neurotípicos, e, especialmente, dos atípicos. Assim, os bolsistas passaram a desenvolver durante o período de um mês, em média, as atividades de diagnose, sempre dando atenção especial e individualizada aos alunos atípicos. Em seguida, cada grupo de alunos, que acompanha uma das três turmas atendidas pelo subprojeto, reuniu-se com o



REFERENCIAL TEÓRICO

A partir das contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), que desenvolveram estudos fundamentais na Psicogênese da Língua Escrita, a alfabetização passou a ser compreendida como um processo ativo no qual a criança constrói hipóteses sobre a escrita, elaborando sentidos e reorganizando seu pensamento à medida que interage com diferentes portadores textuais.

Essas autoras evidenciam que, desde muito cedo, os alunos elaboram interpretações próprias sobre o sistema de escrita, passando por níveis de compreensão que vão do pré-silábico ao alfabético, em um percurso marcado pela interação com diferentes práticas sociais de leitura e produção textual (Ferreiro; Teberosky, 1984). Portanto, alfabetizar, nessa perspectiva, significa organizar experiências pedagógicas que permitam à criança pensar sobre a escrita, testar suas hipóteses, comparar diferentes formas textuais e avançar progressivamente na compreensão do princípio alfabético.

Em diálogo com essas reflexões, Soares (2004) amplia a discussão ao diferenciar alfabetização de letramento, ressaltando que dominar o sistema de escrita é apenas uma das dimensões do processo. Para a autora, letrar implica inserir o aprendiz nas práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando que ele use a língua escrita em situações reais e significativas. Assim, ao articular as contribuições psicogenéticas de Ferreiro e Teberosky ao conceito de letramento proposto por Soares, compreendemos que o trabalho pedagógico deve integrar, simultaneamente, a apropriação do código e o uso social da escrita.

Essa abordagem integradora fortalece práticas que valorizam textos autênticos, projetos de leitura, produções escritas com sentido e situações comunicativas reais, garantindo uma alfabetização que, além de técnica, seja também cultural, crítica e socialmente situada. Esse foi o entendimento que orientou as experiências com a leitura e escrita desenvolvidas pelos pibidianos na escola campo.

Além disso, as práticas de alfabetização pensadas para os alunos neurotípicos e atípicos foram orientadas pela didática intercultural de Candau (2008). Candau nos chama a atenção para o fato de que todas as culturas possuem uma noção própria de dignidade humana, ainda que não utilizem explicitamente o termo “direitos humanos”, pode ser estendida para pensar a educação inclusiva e, em especial, o direito das crianças com





Transtorno do Espectro Autista (TEA) à alfabetização e à aprendizagem. Assim como cada grupo sociocultural expressa, à sua maneira, a busca por uma vida digna, cada estudante com TEA manifesta modos particulares de se relacionar com o conhecimento, de comunicar suas necessidades e de participar do ambiente escolar. Reconhecer essa diversidade implica compreender que sua dignidade está vinculada ao respeito às suas singularidades de aprendizagem, ao acolhimento de suas formas de interação e à garantia de condições pedagógicas que respondam às suas especificidades.

Nesse sentido, a sensibilidade defendida por Candau (2008) para descobrir, em cada universo sociocultural, a ideia de dignidade, traduz-se, na escola, na capacidade docente de identificar e valorizar as formas próprias de aprendizagem do aluno com TEA. Isso significa reconhecer que o direito à alfabetização não é uniforme, mas demanda adaptações, mediações intencionais, metodologias diversificadas e reconhecimento das diferentes formas de aprender. Portanto, aplicar a reflexão de Candau ao contexto da educação inclusiva implica compreender que assegurar a dignidade do aluno com TEA é garantir seu acesso real ao currículo, possibilitar sua participação e promover seu desenvolvimento como sujeito de direitos, considerando sua própria expressão de humanidade e sua forma singular de aprender.

As discussões desenvolvidas sobre currículo e cultura por Candau e Moreira (2008), também têm nos dado importantes subsídios teóricos para refletirmos e conduzirmos as ações em nosso subprojeto. Esses autores nos orientam a pensar sobre as relações entre o currículo, as diferentes culturas, os preconceitos e indicam possibilidades de vivenciar o currículo e a prática pedagógica ante grupos historicamente excluídos, como é o caso de alunos com deficiência. Olhar para um aluno com TEA e imaginar que ele dificilmente poderá ser alfabetizado, por conta do seu transtorno, é uma forma muito cruel de preconceito, que não pode ser mais tolerada no contexto de uma escola que é, ou deveria ser, inclusiva.

Levy Vygotsky também é um teórico de suma relevância nas ações desenvolvidas neste subprojeto voltadas à aprendizagem da leitura e escrita de crianças atípicas em contexto social. Sob a perspectiva de Vygotsky (2007), a aprendizagem da criança com deficiência deve ser compreendida como um fenômeno essencialmente social e cultural, constituído nas interações que ela estabelece com seus pares e com os adultos que a acompanham.

Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas se dá por meio da mediação e da participação ativa em práticas sociais compartilhadas, nas quais a criança é constantemente desafiada a ultrapassar seus limites atuais por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesse sentido, a convivência com outras crianças, que assumem o papel de parceiros mais experientes em determinados momentos, torna-se fundamental, pois





possibilita a construção conjunta de significados e favorece a apropriação de conhecimentos que, sozinha, ela não conseguiria realizar. Além disso, Vygotsky destaca que a deficiência não é um impedimento para aprender, mas uma condição que reorganiza caminhos e estratégias cognitivas dentro de um contexto cultural que pode ampliar ou restringir as possibilidades de desenvolvimento. Assim, quando inserida em ambientes educativos inclusivos, culturalmente ricos e socialmente colaborativos, a criança com deficiência encontra oportunidades reais para avançar, participar e se constituir como sujeito pleno do processo educativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os momentos de discussão e reflexão ocorridos nas formações, sessões de estudo, oficinas e minicursos associados às vivências no contexto das turmas da escola campo nos permitiram construir conhecimentos valiosos sobre as práticas de alfabetização voltadas às crianças atípicas. Podemos indicar três eixos que, ao nosso ver, podem tornar essas práticas exitosas. O primeiro deles se refere a práticas que possibilitam aos alunos compreenderem e praticarem o uso da leitura e da escrita não apenas como habilidades mecânicas, mas como instrumentos de comunicação e interação social, ampliando suas formas de expressão e diálogo com sua cultura local e com as pessoas ao seu redor.

Neste primeiro eixo, a concepção de letramento de Soares () e a de cultura e currículo de Moreira e Candau () assumiram centralidade. Foi baseado nas ideias desses autores que buscamos contextualizar as atividades realizadas na diagnose e nos projetos de intervenção. Os conhecimentos acionados nessas atividades foram relacionados com os saberes culturais dos alunos, vivenciados por sua cidade, sua comunidade e sua escola. Por exemplo, os temas dos Projetos de Intervenção trataram da cultura do miriti, presente nos brinquedos, cultivo e alimentação; na cultura do açaí evidenciada no consumo e na economia em torno do fruto, e nas comidas típicas da região norte. Além disso, buscaram estabelecer relações com o meio ambiente, proporcionando aos alunos maior contato com a natureza e conhecimento da flora e fauna da Amazônia paraense.

Planejamos atividades externas que pudessem favorecer as especificidades dos alunos atípicos atendidos, como foi o caso do José³, que apresenta sensibilidade auditiva. Evitamos planejar atividades na turma dele com músicas ou situações que provocassem barulho ou muitos estímulos sonoros, e incentivamos o uso do abafador de ruído e de atividades que proporcionassem o diálogo individual, tais como a oficina de material reciclado, controlando e ajustando o tom da voz para ficar agradável a sua audição. Assim, ao mesmo tempo em que

³ Nome fictício.





propomos atividades de letramento e alfabetização, incentivamos o cuidado e preservação do meio ambiente. O segundo eixo, se refere às práticas que partem do reconhecimento das especificidades do transtorno em cada criança, evitando abordagens padronizadas e favorecendo adaptações individualizadas, ao mesmo tempo, práticas em que os autistas interajam com outras crianças (Vygotsky, 2007). Essas práticas já são importantes no caso das crianças neurotípicas e se tornam muito mais em se tratando de criança atípicas, pois “é essencial compreender que cada um possui características específicas do transtorno. Alunos com TEA têm uma forma distinta de ver o mundo e um funcionamento cerebral diferente, o que exige do professor uma abordagem diferenciada para ensinar” (Fernandes *et al.*, 2025, p. 5).

Foi por esta razão que as atividades de intervenção planejadas foram pensadas tendo em vista as características de cada um dos alunos com TEA, visando atender não só as suas necessidades de aprendizagem, como também as características específicas do seu transtorno. Por exemplo, tomemos o caso do aluno Pietro⁴. Nas observações feitas em sala, identificamos que à medida que o ano letivo avançava, Pietro passou a dormir em sala de aula, e nos momentos em que estava acordado, apresentava irritabilidade. A partir da análise do comportamento dele, discutimos e planejamos atividades que fossem atrativas a ele, que o envolvessem e chamassem a sua atenção, ao ponto de se manter acordado por mais tempo, e que diminuíssem a sua irritabilidade, tais como caça-palavras, filmes, jogos de mesa, entre outras.

Atividades que estimulam a motricidade e os sentidos também incentivam a interação entre as crianças, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento social. Essas estratégias podem ser facilmente incorporadas no processo de alfabetização e letramento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Fernandes *et al.*, 2025, p. 14).

O terceiro, se refere às práticas que estimulam a autoconfiança, fortalecendo a percepção que o aluno tem de sua própria capacidade de aprender, elemento fundamental para a continuidade do processo educativo. Temos percebido nas observações feitas na escola campo que “os alunos que possuem autoconfiança têm mais chances de apresentar comportamentos que resultam” em uma aprendizagem bem-sucedida (Lima Jr; Paulino Jr; Oliveira, 2025, p. 200). Caron, Caron e Faria (2013) consideram que uma boa relação entre professor e aluno precisa estar fundamentada na confiança, afetividade, consideração positiva e incondicional, participação ativa, empatia, escuta sensível, justiça e consistência.

⁴ Nome fictício.





Especialmente no caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), existe a necessidade de que esta relação se fundamente na construção de um vínculo de confiança que permita segurança emocional, acolhimento e abertura para o processo de aprendizagem.

Conforme aponta a literatura (Caron; Caron; Faria, 2013; Joaquim; Silveira, 2023), essa confiança nasce de atitudes docentes que combinam afeto, respeito, coerência, empatia e comunicação sensível, elementos essenciais para que o aluno se sinta compreendido em sua singularidade e capaz de participar das atividades propostas. A complexa relação entre professor e aluno assume uma dimensão maior em se tratando de alunos que estão no espectro do autismo, pois

Ele é um transtorno de desenvolvimento que afeta as habilidades sociais e comunicativas do indivíduo, trazendo prejuízos cognitivos que podem ter graus diferenciados. Além disso, caracteriza-se pela dificuldade na interação social, cujo indivíduo manifesta pouco contato visual, indiferença afetiva e falta de empatia, ainda que não consiga interpretar a forma como são percebidos por outras pessoas e, assim, passam a se isolar [...] (Joaquina; Silveira, 2023, p. 139).

A citação de Joaquina e Silveira (2023), ao destacar que o TEA envolve desafios significativos nas habilidades sociais, comunicativas e cognitivas, evidencia a necessidade de uma mediação docente sensível, intencional e qualificada. A dificuldade no contato visual, a aparente indiferença afetiva e a limitação na leitura das emoções alheias não devem ser interpretadas como desinteresse ou recusa da criança em aprender, mas como características próprias de seu modo de perceber e se relacionar com o mundo.

Nesse sentido, a relação entre professor e aluno com TEA precisa ser construída com base na compreensão dessas especificidades, adotando estratégias que favoreçam diferentes formas de comunicação, interação e expressão. O professor deve oferecer um ambiente previsível, acolhedor e estruturado, no qual o aluno possa se sentir seguro para participar, experimentar e desenvolver sua autonomia.

Nas observações realizadas, foi possível perceber que ainda há margem para avanços neste aspecto. Torna-se desafiador para os docentes construir este tipo de relação com os alunos atípicos por diversos fatores. Um deles é a presença do profissional de apoio escolar (PAE). A presença deste profissional na sala de aula é instituída pela LBI (Brasil, 2015), como um direito do aluno com deficiência. Segundo o art. 3º, inciso XIII, da LBI, o profissional de apoio escolar é aquele que "exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas".





O que ocorre na escola campo é que a presença do PAE acaba por restringir a interação entre alguns alunos com TEA e o professor regente, pois a relação de proximidade com o PAE, faz com que este assuma o papel do aluno no processo de comunicação e de relação com o professor regente. Alguns alunos, como o Marcelo⁵, inclusive, regrediram em seu processo de socialização e de aprendizagem a partir da chegada do PAE, o que afetou não só a interação com o professor regente, mas também com os próprios pibidianos.

Certamente, a interação entre professor e aluno não pode ser substituída pela interação professor e PAE ou entre PAE e aluno com TEA. A função do professor em sala de aula é insubstituível para a garantia da aprendizagem dos alunos com TEA, e ela depende de uma sólida relação construída entre eles, mesmo que a construção dessa relação seja desafiadora. O PAE é um sujeito a mais nessa relação, que atua em segundo plano, garantindo o que a LBI (Brasil, 2015) e a legislação local prevê. Essa é uma dimensão não prevista, que ainda vamos precisar intervir em etapas posteriores das atividades do nosso subprojeto.

Outros fatores que interferem na relação professor e aluno e podem estar afetando a aprendizagem da leitura e da escrita, e que ainda serão analisados em nosso projeto, estão relacionados aos próprios sintomas e características comuns ao TEA que alguns alunos apresentam, tais como irritabilidade, agitação, ansiedade, comunicação limitada, uso de medicamentos que deixam o aluno muito sonolento, terapia realizada no horário das aulas, entre outros. Entendemos que deve haver diálogo com a família e formações específicas sobre o tema com os docentes e PAEs, visando minimizar esses fatores, de modo a produzir relações mais propícias ao aprendizado da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais da implementação das práticas alfabetizadoras inclusivas no âmbito do PIBID/UFPA evidenciam que a articulação entre teoria e prática produz efeitos significativos no acompanhamento pedagógico de crianças com TEA, especialmente no ciclo de alfabetização. As especificidades socioculturais da Amazônia paraense, marcadas por contextos ribeirinhos e desafios históricos no acesso à educação, impõem às escolas e aos docentes demandas complexas, tornando ainda mais relevante a adoção de metodologias sensíveis, contextualizadas e fundamentadas em referenciais teóricos consistentes. Nesse sentido, o subprojeto demonstrou que práticas de alfabetização planejadas com intencionalidade, fundamentadas na psicogênese da língua escrita, no conceito de letramento e

⁵ Nome fictício.





na interculturalidade crítica, possibilitam avanços importantes na participação e no desenvolvimento de alunos com TEA.

As vivências realizadas nas turmas do 1º ano revelaram que a observação participante foi um instrumento essencial para a aproximação entre pibidianos e estudantes atípicos, favorecendo a construção de vínculos, a compreensão das rotinas escolares e a identificação das barreiras à aprendizagem. A partir dessa inserção, tornou-se possível planejar intervenções pedagógicas mais coerentes com as necessidades reais dos alunos, respeitando suas características sensoriais, linguísticas, cognitivas e sociais. As atividades desenvolvidas mostraram que, quando o ensino é contextualizado com elementos culturais da região amazônica, como o miriti, o açaí e a fauna amazônica, as crianças participam com maior engajamento, ampliando suas formas de expressão e seus repertórios de leitura e escrita.

Outro aspecto fundamental identificado é a necessidade de práticas que combinem individualização pedagógica e aprendizagem colaborativa, conforme orienta Vygotsky (2007). Reconhecer a singularidade do transtorno em cada aluno, ao mesmo tempo em que se promove a interação com os pares, mostrou-se decisivo para estimular avanços na zona de desenvolvimento proximal. Contudo, também evidenciamos que fatores como sensibilidade sensorial, uso de medicação, irritabilidade, dificuldades de comunicação e ausência de rotinas estáveis podem comprometer o processo de alfabetização, exigindo acompanhamento constante, diálogo com as famílias e formação continuada dos profissionais da escola.

Por fim, verificamos que a relação professor-aluno com TEA é um elemento estruturante da aprendizagem, mas que ainda enfrenta entraves significativos, especialmente pela atuação, muitas vezes mal compreendida, do profissional de apoio escolar. Embora previsto na LBI como um direito e um suporte necessário, o PAE não deve substituir a interação direta entre professor e estudante, sob risco de comprometer o vínculo pedagógico e o desenvolvimento da autonomia. Os achados do subprojeto indicam, portanto, a necessidade de redefinir papéis, fortalecer formações específicas e promover práticas colaborativas entre professores, PAEs, famílias e pibidianos. Esses encaminhamentos são essenciais para consolidar uma alfabetização verdadeiramente inclusiva, culturalmente situada e comprometida com o direito à aprendizagem das crianças com TEA na Amazônia paraense.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União: seção 1**,





Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 37 jan., abr., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

CARON, A. P. F.; CARON A.; FARIA, J. H. de. Relação de confiança entre aluno e professor na aprendizagem. **PsicoFAE**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 27-34, 2013. Disponível em: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/22>. Acesso em: 21 set. 2025.

FERNANDES, K. L. C. *et al.* Desafios e caminhos para a alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Caderno Pedagógico**, Studies Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v.22, n.4, p. 01-21. 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/13897>. Acesso em: 08 nov. 2025.

JOAQUINA, Maria Eduarda; SILVEIRA Z. M. Práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização e no letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos primeiros anos do Ensino Fundamental. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro, 2023. Curso de Pedagogia, UNESC. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/8261>. Acesso em: 22 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: população e domicílios – primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 27 out. 2025.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n.º 23, mai., jun., jul., ago., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

BARROS, M. J. B. O uso do território rural pelas políticas públicas de agricultura familiar no baixo Tocantins paraense. In: SILVA, C. N. da; SILVA, J. M. P. da; CHAGAS, C. A. N. (org.). **Geografia na Amazônia Paraense**: territórios e paisagens. 1. ed., Belém: GAPTA/UFPA, 2015. <https://livroaberto.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/72a934b2-5b49-4a09-aaac-95a20ac4d454/content>. Acesso em: 12 out. 2025.

SILVA, C. N. da; SILVA, J. M. P. da; CHAGAS, C. A. N. (org.). **Geografia na Amazônia Paraense**: territórios e paisagens. 1. ed., Belém: GAPTA/UFPA, 2015. <https://livroaberto.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/72a934b2-5b49-4a09-aaac-95a20ac4d454/content>. Acesso em: 12 out. 2025.

VITORINO, S. L.; AVRICHIR, I.; MASSAROPPE, J. A. **Métodos de observação participante são alternativas para produzir pesquisa com impacto socioeconômico e ambiental?** Reflexões a partir de uma experiência concreta. SEMEAD - XXVII Seminário em Administração, 05, 06, 07 e 08 de novembro de 2024. Disponível em: <https://login.semead.com.br/27semead/anais/arquivos/1932.pdf?>. Acesso em: 08 out. 2025.





VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

