

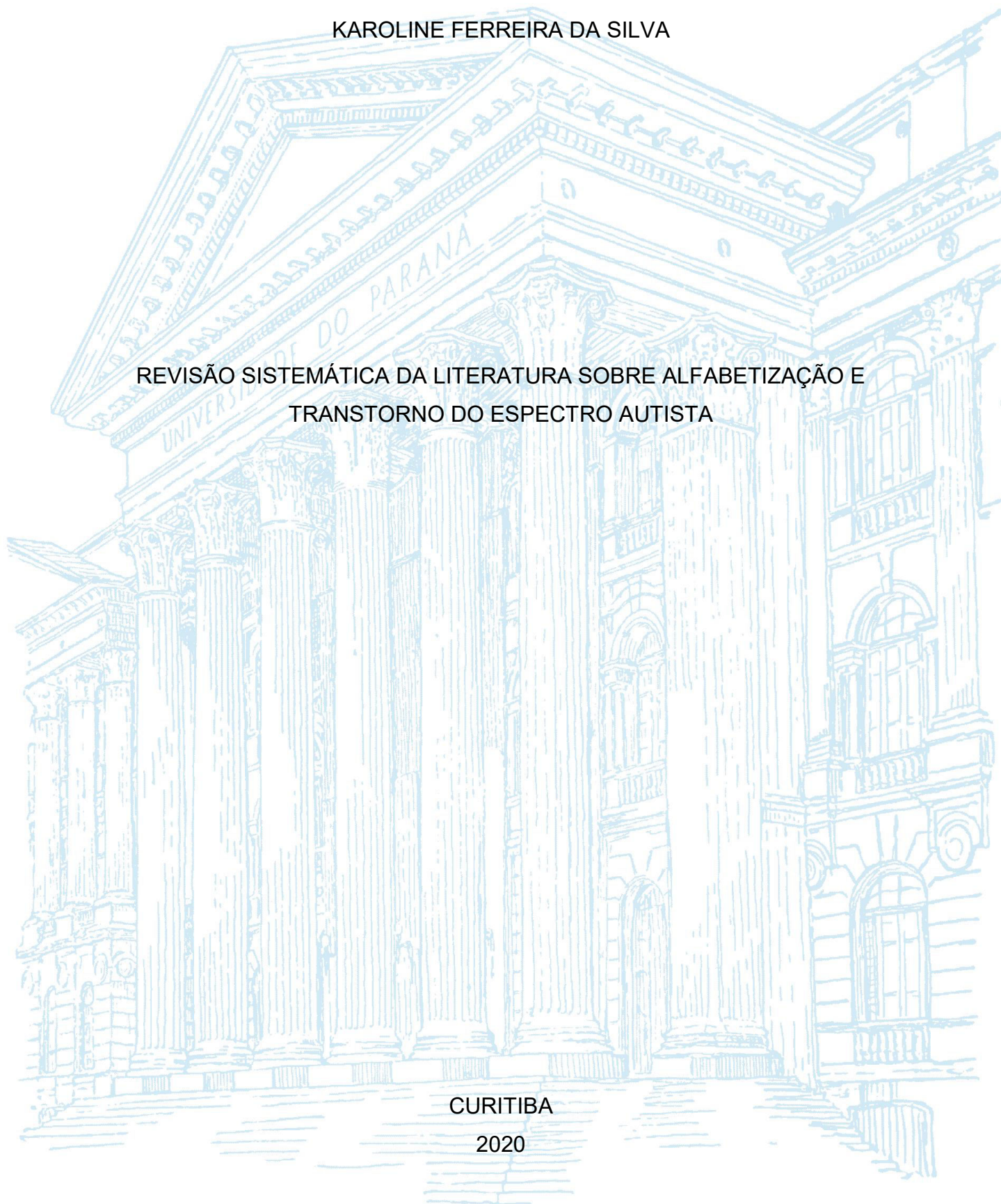
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANA DOMANSKI
KAROLINE FERREIRA DA SILVA

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE ALFABETIZAÇÃO E
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

CURITIBA

2020



JULIANA DOMANSKI
KAROLINE FERREIRA DA SILVA

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE ALFABETIZAÇÃO E
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em Pedagogia, Setor de
Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Profº Dr. Leandro Kruszielski

CURITIBA
2020

DEDICATÓRIA

Dedicamos este Trabalho de Conclusão de Curso aos nossos queridos pais, Cristiano e Arnaldo e a nossas queridas mães, Marcia e Lucia que sempre estiveram ao nosso lado, apoiando cada decisão nossa. Sem vocês nada disso seria possível.

Amamos muito vocês e seremos eternamente gratas a tudo que fizeram e ainda fazem por nós!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradecemos a Deus por nossas vidas, por ser nossa Fortaleza, fonte do nosso Refúgio, Esperança e Paz, sempre nos guiando pelo melhor caminho, nos protegendo e nunca nos deixando desamparadas.

Nosso agradecimento mais que especial vai para nossos pais e mães que sempre acreditaram e nunca desistiram de nós, tornando realidade esse sonho de nos formarmos na Universidade Federal do Paraná, a tão querida e cobiçada, UFPR.

Às nossas mães, por serem nosso porto seguro, que desde que nos geravam já nos amavam muito e nos criaram com todo amor e cuidado do mundo, buscando nos dar os melhores exemplos possíveis, fazendo com que pudéssemos crescer e nos tornarmos mulheres guerreiras, além de nunca desistirmos do que sonhamos e jamais aceitarmos menos do que merecemos. Além disso, nos deram todo o suporte necessário ao longo da graduação, sendo nossas melhores amigas, nos ouvindo e ajudando, fazendo com que, nos momentos difíceis, criássemos forças para continuar e apesar de fraquejarmos, elas sempre estiveram conosco, pois tudo iria valer a pena e realmente valeu. Sem vocês nada seríamos!

Aos pais de suas únicas e tão amadas filhas, que foram e sempre serão nossos verdadeiros heróis, que nos protegem e cuidam de nós desde quando éramos pequenas. Obrigada por não nos deixarem faltar nada, seja na vida pessoal ou acadêmica. Vocês foram nossos “ubers” particulares, nos ajudaram a pagar passagens para irmos para a aula, xerox infinitos e nos dando o “troquinho” para o lanche. Podem ter certeza que para nós isso foi muito importante. Sabemos o quanto vocês torceram por nós!

Agradecemos imensamente ao nosso professor e orientador, Doutor Leandro Kruszielski, que mesmo nesses tempos de pandemia do coronavírus, realizou reuniões à distância com a gente, mostrando nossos erros e acertos, elogiando nosso desempenho ao longo do tempo, além de estar sempre nos apoiando e confiando na gente, estando disposto a nos ajudar e tirar dúvidas fosse o dia que fosse (dias de semana, finais de semana e até mesmo em feriados), nos proporcionando, aprendizados riquíssimos e inesquecíveis. Além

de que desempenhou um belíssimo papel de orientador, nos dando todo o suporte necessário para que pudéssemos realizar da melhor maneira este trabalho. Atentamos a um importantíssimo detalhe: fizemos nosso TCC em tempo recorde: em torno de cinco meses. E obviamente, contamos com a ajuda do professor Leandro. Que maravilha!

Além disso, gostaríamos de deixar registrado aqui que foi durante nossa disciplina obrigatória de “Tópicos Especiais em Psicologia da Educação” com foco em neuropsicologia, no quarto ano da graduação (2019) ministrada pelo professor Leandro, que nos despertou o desejo de estudarmos um pouco mais a fundo o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Alfabetização, pois desde que começamos as aulas de neuropsicologia ficamos encantadas com o conteúdo, adorávamos a maneira como o professor ministrava as aulas e nos ensinava determinados assuntos que pareciam complexos demais, porém, com a didática utilizada por ele, ficava mais simples e então conseguíamos aprender da melhor maneira possível. Ou seja, foi a partir disso que decidimos o tema do nosso Trabalho de Conclusão de Curso e então conversamos com o professor se ele aceitaria ser nosso orientador e a resposta foi positiva. Ficamos muito felizes com isso porque seria (e ainda é) uma honra sermos orientadas por ele.

Muito obrigada aos nossos professores da Universidade Federal do Paraná que fizeram dessa caminhada, apesar de árdua, um pouco mais leve e doce. A todos(as) eles(as) que passaram por nossa trajetória, temos toda certeza desse mundo que nos incentivaram e motivaram a continuar, além de que ajudaram a transformarmo-nos em pessoas melhores e mais maduras. Vocês deixarão marcas em nós para sempre. Seremos eternamente gratas a vocês!

À avó da Ju, Dona Ana, que infelizmente não está mais entre nós, mas que não podíamos deixar de fazer um agradecimento especial e uma pequena e singela homenagem. Então, essa vó era uma senhora que alegrava por onde quer que passava, com seu carisma, humildade e simplicidade. Ela encantava a todos ao seu redor, contagiando tudo e todos com uma energia sem igual. Ela tinha um orgulho imenso de ter uma neta que estudava na Universidade Federal do Paraná e cursava um curso tão importante como o nosso. Lembro-me dela falando para todos o que e onde eu estudava: “Ah, porque minha neta

faz Pedagogia na UFPR. Que orgulho!”. Vózinha do meu coração, sinto tanto sua falta e queria muito que estivesse aqui para poder assistir nossa defesa de TCC, vibrar e comemorar conosco, além de ficar toda boba no dia da Colação de Grau. Te amo para sempre!

Por fim, agradecemos a todos que estiveram conosco (seja presencialmente ou à distância) nessa caminhada de cinco anos, que nos ajudaram e torceram por nós de alguma forma!

Enfim...

A vida é uma só, mas ainda bem que existem várias vidas dentro dela para que assim possamos viver novas histórias a cada dia. E ainda bem que temos todos vocês ao nosso lado.

Muito obrigada a todos!

Aqui é a maior do sul do mundo, ou seja, é a Universidade Federal do Paraná!

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Este estudo teve por objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura nacional, cujos artigos foram pesquisados em plataformas eletrônicas, como Periódicos CAPES e SciELO que tratassem da Alfabetização e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), num período de dez anos (2010-2020). Além disso, atentou-se para o fato de serem pesquisas empíricas, que envolvessem Alfabetização e TEA, focalizando nos métodos utilizados nas pesquisas. Porém, antes disso, realizou-se uma fundamentação teórica acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e da Alfabetização e depois a relação entre esses assuntos, ou seja, em como se dá o processo de Alfabetização numa pessoa com TEA. Com isso, foram localizados 125 artigos nas duas plataformas utilizadas, sendo 91 no Periódicos CAPES, porém, 37 não eram empíricos, 50 não envolviam TEA e 85 não envolviam Alfabetização. Sendo assim, 2 artigos foram incluídos na pesquisa. Já no SciELO, foram encontrados 34 artigos, sendo que 10 não eram empíricos, 2 não envolviam TEA e 27 não envolviam Alfabetização, sendo, portanto, 4 artigos incluídos. Os principais achados desta revisão sistemática da literatura foram amostras pequenas, com teorias Sócio-histórica e Análise do Comportamento, além de serem pesquisas realizadas na região sudeste do Brasil (em São Paulo e Espírito Santo), com predominância de participantes do sexo masculino, sendo que as etapas do ensino foram a educação infantil e o ensino fundamental I e por fim, o interesse pelo tema pesquisado começou a crescer no ano de 2015.

Palavras-chave: Alfabetização. Autismo. TEA. Revisão Sistemática da Literatura.

ABSTRACT

This study had by objective realize a systematic review of national literature, which articles were researched in electronic platforms, as CAPES periodicals and SciELO that dealt with Literacy and Autism Spectrum Disorder (ASD), in a period of ten years (2010-2020). In addition, attention was paid for the fact that they are empirical researches, that involved Literacy and ASD, focusing on the methods used in the researches. However, before that, there was a theoretical foundation around the Autism Spectrum Disorder (ASD) and the Literacy and then the relationship between these subjects, that is, how the Literacy process happens in a person with ASD. With that, 125 articles were found on the two platforms used, being 91 in CAPES periodicals, however, 37 were non-empirical, 50 did not involve ASD e 85 did not involve Literacy. Therefore, 2 articles were included in the research. In SciELO, 34 articles were found, being 10 non-empirical, 2 did not involve ASD e 27 did not involve Literacy, being, therefore, 4 articles included. The main findings of this systematic literature review were small samples, with social-historical theories and Behavior Analysis, in addition to research being carried out in Brazil's southeastern (São Paulo and Espírito Santo states), with predominance of male participants, being that the stages of teaching were childhood education and elementary education I and finally, the interest in the researched topic began to grown in 2015.

Key-words: Literacy. Autism. ASD. Systematic Literature Review.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – MODELO DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS DE ELLIS (1995)	48
FIGURA 2 – REGISTROS ENCONTRADOS DE ACORDO COM OS DESCRITORES E SEUS CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO (2020)	70
FIGURA 3 – COMPARAÇÃO DOS ARTIGOS PUBLICADOS NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS (2010-2020)	85
FIGURA 4 – PERCENTUAL DE ALUNOS QUE FREQUENTAVAM A EDUCAÇÃO INFANTIL OU O ENSINO FUNDAMENTAL	87
FIGURA 5 – PERCENTUAL DE MENINOS E MENINAS QUE PARTICIPARAM DOS ARTIGOS INCLUÍDOS	87
FIGURA 6 – LOCALIDADE DA REALIZAÇÃO DOS SEIS ARTIGOS INCLUÍDOS	88

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS EM FUNÇÃO DO AUTOR/ANO, ABORDAGEM TEÓRICA, TIPO DE PESQUISA, TAMANHO DA AMOSTRA, OBJETIVO DA PESQUISA, MÉTODO UTILIZADO E OS RESULTADOS ENCONTRADOS NA PESQUISA	82
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA – Applied Behaviour Analysis.

ABLA – Repertório Discriminativo.

APA – Associação Psiquiátrica Americana.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CARS – Avaliação de Comportamento.

CID – Classificação Internacional de Doenças.

DLE – Diagnóstico de Leitura e Escrita.

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos.

OMS – Organização Mundial da Saúde.

PECS – Picture Exchange Communication System.

RECALL – Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning.

SciELO – Scientific Electronic Library Online.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

TEA – Transtorno do Espectro Autista.

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento.

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcapped Children.

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	16
2.1.1 Histórico	16
2.1.2 Definição	19
2.1.3 Causas	20
2.1.4 Características	24
2.2 ALFABETIZAÇÃO	30
2.2.1 Histórico	30
2.2.2 Definição	38
2.2.3 Métodos	44
2.2.4 Modelo de dupla-rota	46
2.2.5 Etapas da Alfabetização	48
2.3 Alfabetizando uma pessoa com TEA	55
3. OBJETIVOS	68
3.1 Objetivo geral	68
3.2 Objetivos específicos	68
4. METODOLOGIA	69
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	93

1. INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso pretende abordar como se dá o processo de Alfabetização numa criança diagnosticada atípica. E através disso, fazer uma Revisão Sistemática da Literatura acerca do tema.

Diante de tantas mudanças e transformações no âmbito educacional, mais especificamente no que se refere à inclusão, que ainda apresenta bastantes desafios, pretende-se discorrer e pesquisar sobre como ocorre o processo de Alfabetização de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Faz-se necessário ter consciência dos obstáculos e dificuldades encontradas nas instituições de ensino no que tange a Alfabetização desses alunos, para que se possa progredir, buscando ações pedagógicas e diferentes alternativas para que esses alunos sejam alfabetizados da melhor maneira possível e sejam realmente incluídos no sistema educacional existente.

Segundo Camargo e Bosa (2009, p. 68-69) a inclusão é fundamental para um aluno com TEA pois

A oportunidade de interação com pares é a base para o seu desenvolvimento, como para o de qualquer outra criança. Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças.

Além disso, conforme Vieira, Baldin e Freire (2015, p. 2)

A inclusão é um preparo para a vida em comunidade, dando oportunidade às crianças autistas de conviver com crianças que não possuem a síndrome e viceversa. Desmistificando rótulos que foram dados há muito tempo e que não condizem com a atual realidade dos indivíduos portadores da síndrome.

Ou seja, a inclusão proporcionará mais aprendizados acerca do autismo e maior contato social por parte dos alunos diagnosticados com esse transtorno.

De acordo com Fonseca (2015, p. 3), o Transtorno do Espectro Autista (TEA), abrange “[...] diferentes quadros marcados por perturbações do desenvolvimento neurológico com três características fundamentais, que podem manifestar-se em conjunto ou isoladamente.”, sendo elas: “dificuldade

de comunicação por deficiência no domínio da linguagem e no uso da imaginação para lidar com jogos simbólicos, dificuldade de socialização e padrão de comportamento restritivo e repetitivo.” (FONSECA, 2015, p. 3).

Além disso, a autora destaca que o transtorno possui esse conceito de “espectro” pois

[...] envolve situações e apresentações muito diferentes umas das outras, numa gradação que vai da mais leves à mais grave. Todas, porém, em menor ou maior grau estão relacionadas, com as dificuldades qualitativas de comunicação e relacionamento social.” (FONSECA, 2015, p. 4).

Ou seja, entende-se que TEA é um transtorno do desenvolvimento, cujas características principais são o isolamento, dificuldades em se comunicar, assim como no domínio da fala, socialização e comportamentos limitados e contínuos. E em relação ao termo “espectro”, compreende-se que recebe esse nome devido à larga gama de suas manifestações, podendo ser maior ou menor, variando de pessoa para pessoa.

No que tange à Alfabetização, se pode explica-la como sendo

A apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas. A partir da compreensão dessa complexidade é que se tem falado em alfabetização e letramento, como fenômenos diferentes e complementares. [...] o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita. (VAL, 2006, p. 19).

Compreende-se, então, que o processo de Alfabetização é complexo, que envolve apropriação da leitura e escrita, ou seja, do código escrito, do que é falado e quais as letras são utilizadas para executa-las na escrita.

Para Capellini; Shibukawa e Rinaldo (2016, p. 87),

[...] cada criança aprende de uma forma diferente, sendo que este também se aplica às pessoas com deficiências. Elas aprendem de acordo com suas singularidades, ou seja, cada criança apresenta características próprias como resposta ao processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, as diferentes deficiências exigem práticas pedagógicas especiais próprias, de acordo com suas necessidades e potencialidades.

Entende-se, portanto, que uma criança com TEA necessita de práticas diferenciadas e adaptadas para que consiga dar respostas ao processo de ensino-aprendizagem que lhe é proposto. Pode-se dizer que isso é totalmente válido em seu processo de Alfabetização, já que é “[...] essencial para a consolidação das relações interpessoais, especialmente para os alunos com TEA.” (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016, p. 88).

Além disso, as autoras descrevem que

É necessário que sejam estimuladas suas habilidades de comunicação e expressão, para que consigam interagir socialmente e compreender a sua realidade e agir sobre ela, minimizando, dessa forma, as barreiras trazidas pelo transtorno. Dessa maneira, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, o aluno com TEA precisa de um ensino direcionado, que consiga auxiliá-lo na interiorização da linguagem social e exteriorização do pensamento, de modo a assimilar os signos arbitrários convencionados socialmente e usá-los de modo intencional e autônomo. É em busca dessas especificidades que este estudo se faz relevante. (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016, p. 88).

Ou seja, é preciso estimulação com esse aluno, para que ele consiga se expressar e comunicar-se, além de um ensino direcionado para que se obtenha o melhor ensino possível.

Justifica-se a importância do presente estudo através da grande dificuldade por parte das instituições educacionais, mais especificamente em os docentes incluírem e ensinarem crianças com TEA a lerem e escreverem de maneira satisfatória, fazendo com que seja promovida a aprendizagem, apropriação e autonomia desses alunos.

Ao pesquisar as palavras-chave “autismo”, “alfabetização” e “revisão sistemática” nas plataformas SciELO e Periódicos CAPES foi encontrada apenas uma revisão sistemática da literatura no período de 2010 a 2020 referente ao tema, e isso torna-o escasso, sendo assim, se possuir mais uma revisão sistemática da Alfabetização e do Transtorno do Espectro Autista (TEA) contribuiria para que outros pesquisadores possam se basear e também estudar futuramente um assunto tão relevante como esse.

Uma Revisão Sistemática da Literatura desse tema pode contribuir através de que sejam feitas outras pesquisas acerca do assunto, abordando possíveis questões não existentes nesta pesquisa e contribuindo, assim, para que os docentes saibam como incluir, lidar e ensinar crianças com TEA em

processo de Alfabetização, além de auxiliar nisso, também pode ajudar essas crianças a se sentirem parte da sociedade, já que poderão ter um bom caminho alfabetizador, possuindo, assim, um bom ensino-aprendizagem. No que refere aos pais desses alunos, eles poderão contar com a escola em que seus filhos estão matriculados, com seus professores que saberão como ensinar e quais estratégias utilizar, dando todo o suporte necessário, tanto para os alunos, quanto para seus responsáveis. Além disso, pode contribuir para uma sociedade mais inclusiva, que compreenda melhor as questões tratadas neste estudo.

Sendo assim, primeiramente, busca-se fazer uma breve fundamentação teórica acerca do TEA, abordando seu histórico, conceitos, suas causas e características. Já no que se refere à Alfabetização, busca-se tratar do histórico, definições, métodos e etapas que a criança passa até ser alfabetizada. Além disso, como se faz o processo de Alfabetização numa criança atípica, levando em conta que ela apresenta suas particularidades e sua própria forma de aprender.

Na sequência, será apresentada a metodologia utilizada que foi uma abordagem teórica, com diversas leituras, pesquisas em diferentes bases de dados, para a realização dessa Revisão Sistemática da Literatura, sendo que ela será feita através de duas plataformas eletrônicas: Periódicos CAPES e SciELO, a partir de palavras-chave relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Alfabetização, incluindo o período de 2010 a 2020.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é caracterizar os artigos científicos publicados em português entre o período de 2010 e 2020 sobre Alfabetização e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

2.1.1 Histórico

Para iniciar, pretende-se resgatar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua fundamentação teórica, apresentando um breve histórico, a conceituação do termo, assim como as causas e características que o compõem.

Conforme relata Oliveira (2009, p. 4),

O termo “autismo”, é oriundo da palavra grega “autos”, que significa “próprio” ou “em si mesmo”, acrescido do sufixo “ismo” remete para uma ideia de orientação ou estado, autismo indica, uma condição ou estado de alguém que tem tendência para se alienar da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio.

Maciel e Garcia Filho (2009, p. 226) mencionam que,

Apesar do senso comum afirmar que as pessoas autistas não vivem neste mundo, que são a ele totalmente alheios, não é exatamente isso que ocorre: essa falsa impressão se dá pelo fato de perceberem o mundo de forma diferente da maioria das pessoas e apresentarem respostas fora dos padrões pelos quais estas reagem. [...] Essa ideia de que vivem em seu próprio mundo surgiu quando os primeiros pesquisadores compararam o autismo com a esquizofrenia – cujos portadores constroem verdadeiros mundos imaginários.

Com isso, observa-se que é um termo que apresenta uma falsa ideia de que as pessoas autistas vivem em “outro mundo”, pois eles apenas enxergam-no de outra maneira, fazendo com que eles tenham respostas distintas das outras pessoas.

Ainda de acordo com Maciel e Garcia Filho (2009, p. 225), o termo “autismo” foi introduzido pela primeira vez em 1908 nas descrições de esquizofrenia, ou seja, na psiquiatria, por Eugene Bleuler, para designar a perda de contato com a realidade, possuindo correspondência com Freud.

O termo “autismo” começou a ser relatado em 1943, quando o médico austríaco Leo Kanner, observou comportamentos diferentes dos habituais em algumas pessoas, “crianças e jovens que se mantinham alheios às pessoas à sua volta, demonstravam interesse fixo em assuntos restritos, linguagem mecânica, quando falavam, tendência à rotina e à mesmice.” (MACIEL;

GARCIA FILHO, 2009, p. 225). “Tornou-se um dos desvios comportamentais mais estudados, debatidos e disputados, que teve o mérito de identificar a diferença do comportamento esquizofrênico e do autismo.” (MARINHO; MERKLE, 2009, p. 6087). No mesmo ano (1943), Hans Asperger notou sintomas parecidos em crianças, porém, desligado da teoria psicogênica de Kanner e levou, anos mais tarde, outros pesquisadores da área a “[...] investigar as características e os amplos espectros apresentados pelo autismo tendo como bases novas abordagens.” (BENINI; CASTANHA, 2016, p. 3). Já em 1944, Bruno Bettelheim, afirmou que a causa do autismo seria a família, tendo a mãe decisivamente uma boa parte da culpa e chamou-a de “mãe-geladeira”, sendo, portanto, uma pessoa fria por isso a criança teria características autistas (GONÇALVES et al., 2017, p. 155), porém essa teoria não se sustentou por muito tempo porque não teve fundamentos que a comprovassem.

No ano de 1952 foi criada pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-I) que visava universalizar diagnósticos referentes à transtornos mentais. Porém não se falou especificamente do autismo, mas sim em reações esquizofrênicas observadas em crianças. (ONZI; GOMES, 2015, p. 191). Já a segunda edição do manual (DSM-II), foi publicada quinze anos depois (1968) e passou classificar como “esquizofrenia infantil”. (ONZI; GOMES, 2015, p. 191).

Em 1978, Michael Rutter atribuiu um outro significado para o autismo, sendo baseado em quatro diferentes critérios, sendo eles:

[...] atraso e desvio sociais e problemas de comunicação não só como função de retardo mental, comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos e início antes dos 30 meses de idade. (KLIN, 2006, p. s4).

Em 1980 foi lançada a terceira edição (DSM-III) que buscou pautar “[...] o autismo infantil em uma categoria denominada Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).” E após sete anos (1987), houve uma reformulação da edição (DSM-III-R), tratando o autismo como “Transtorno Autista.” A quarta edição (DSM-IV) foi publicada em 1994 e abordava dezesseis critérios a serem observados para se obter um diagnóstico de autismo, sendo necessário, seis deles estarem presentes na pessoa, “[...] com pelo menos dois da categoria

social e um de cada uma das demais categorias [...]”. (ONZI; GOMES, 2015, p. 191).

Já a quinta e mais recente edição (DSM-5) foi oficialmente publicada em 2013 e contou com a ajuda de centenas de profissionais que buscaram estudar, pesquisar, reformular e revisar o material já existente para que houvesse uma melhoria significativa no diagnóstico dos transtornos mentais e segundo Araújo e Neto (2014, p. 70),

O objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação.

Nota-se, então, que foi fruto de muito estudo, empenho e trabalho em equipe ao longo de um período de mais de uma década, para que se pudesse concluir com sucesso esse material para melhor auxiliar médicos e pacientes de maneira mais clara possível. Além de haver “[...] revisões contínuas, fazem com que ele se torne um ‘documento vivo’, adaptável a descobertas futuras em neurobiologia, genética e epidemiologia.” (DSM-5, 2013, p. 57).

Essa versão, para Schmidt (2017, p. 223),

Descreve as características centrais do autismo como pertencentes a duas dimensões: a comunicação social e os comportamentos. A primeira enfatiza os aspectos qualitativos da reciprocidade socioemocional, ou seja, o modo como se desenvolve a interação. No autismo, a abordagem social se apresenta de forma atípica ou idiossincrática, como nos casos em que a criança toma a iniciativa de manipular o cabelo de desconhecidos por interesse na textura, ou aproximando excessivamente sua face da do interlocutor para falar. Além disso, a conversação tende a se mostrar deficitária em qualidade e fluência, em virtude, especialmente, da redução do compartilhamento de interesses, emoções e afetos.

Observa-se, então, que a quinta versão do DSM surge bastante diferente das anteriores, definindo duas características principais: comportamentos e interação social.

Quanto à Classificação Internacional de Doenças, que foi desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e está em sua décima edição (CID-10), apresenta o autismo como sendo um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), porém, dividido em subtipos como descrevem Tuchman e Rapin na tabela 1.3 (2010, p. 20),

Autismo infantil; Síndrome de Asperger dividido em: autismo atípico (pela idade de início, pela sintomatologia ou por ambas), outro

transtorno do desenvolvimento e transtorno do desenvolvimento não-especificado; Transtorno desintegrativo da infância; Síndrome de Heller; Síndrome de Rett.

Observa-se então, que há diferenças quanto à abordagem e também à classificação do autismo nos documentos, porém ambos se baseiam em critérios pré-definidos para o diagnóstico e possuem ponderações referentes à idade em que a doença foi descoberta. (TUCHMAN; RAPIN, 2010, p. 19-20).

2.1.2 Definição

O TEA possui diversas definições, dadas por diferentes autores e pesquisadores do assunto, porém, o que vale atualmente e que profissionais se baseiam é a definição dada pelo DSM-5 (2013, p. 75-76), em que o TEA se especifica

[...] por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo.

Para Tuchman e Rapin (2009, p. 23), “o autismo é uma síndrome, não uma doença [...], pois apesar de seu notável fenótipo comportamental, falta-lhe uma etiologia singular ou uma patologia específica.”

Além disso, Teodoro et. al., (2016, p. 130) afirma que,

Fica assim explícito, que o autismo não é uma síndrome tão perceptível, assim como acontece com a Síndrome de Down, ou seja, ao se olhar para um indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é possível notar por traços ou pela fisionomia que ele tem o transtorno. O conceito de Autismo foi sofrendo alterações ao longo do tempo, embasados em novos estudos acerca do autismo que foram surgindo.

Ou seja, se não é diagnosticado, não possuindo características específicas, não há como saber se uma pessoa tem ou não o transtorno pois não apresenta características físicas, mas sim comportamentais e cognitivas.

Já Gonçalves et al., (2017, p. 154) fala do TEA como sendo um

Feixe de componentes particulares percebidos no indivíduo geralmente até os três anos de idade, destacando entre esses um comportamento alheio, uma inabilidade em se relacionar socialmente e responder adequadamente aos estímulos externos, que parecem passar despercebidos aos seus olhos, além das peculiaridades no estabelecimento de vínculos afetivos e dos padrões de comunicação verbal e não-verbal.

Klin (2006, p. 54) afirma que,

Existe um marcado e permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses. As anormalidades no funcionamento em cada uma dessas áreas devem estar presentes em torno dos três anos de idade.

Volkmar e Wiesner (2019, p. 1) definem como

[...] transtornos que compartilham déficits significativos na interação social como sua principal característica definidora. Esse déficit social é bastante severo, e sua gravidade e seu início precoce levam a mais problemas gerais e disseminados tanto na aprendizagem como na adaptação.

Percebe-se que há muitos autores que definem o TEA de maneiras parecidas, cada um de uma perspectiva, fazendo com que se tenham diversas definições com olhares distintos, tornando o espectro bastante amplo.

2.1.3 Causas

As causas do autismo ainda não são totalmente conhecidas, mas diversos autores apontam suas possíveis causas.

A incidência de casos de autismo tem crescido de forma significativa em todo o mundo, especialmente durante as últimas décadas. (SILVA; MULICK, 2009, p. 118). E por ter crescido tanto o número de casos, a procura de um diagnóstico também aumentou, segundo apontam Silva e Mulick (2009, p. 118)

[...] Desse modo, profissionais da saúde, educação e áreas afins, que tenham a infância como especialidade, devem estar cada vez mais preparados para se deparar com casos de autismo nas suas práticas. Entretanto, ainda hoje existe uma grande lacuna em termos de conhecimento e capacitação profissional em relação às práticas diagnósticas e à implementação de programas de intervenção.

Atualmente, todos os profissionais devem ter o mínimo de conhecimento para lidar com pessoas que possuem TEA, principalmente os

profissionais da educação e da saúde. A educação pode mudar e ajudar muito essa pessoa, pois dentro da sala de aula ele pode se adaptar a conviver, comunicar-se e brincar com outras crianças e a cada dia aprender algo novo que pode não experimentar em sua casa. E é claro que os profissionais da saúde também são muito importantes durante todo o processo, pois desde o nascimento da criança, são eles que podem diagnosticar se ela tem ou não TEA.

Mas para que se chegasse a uma adesão, do que seriam as causas do autismo foi um longo processo. E de acordo com Volkmar e Wiesner (2019, p. 14),

Houve muita confusão quanto às causas do autismo nas primeiras duas décadas seguintes a sua primeira descrição. A especulação começou na década de 1950, concentrando-se nos fatores psicossociais. Entretanto, durante as décadas de 1960 e 1970, começaram a se acumular as evidências mostrando que o transtorno era uma condição com base cerebral e fortemente genética.

Além disso, Volkmar e Wiesner (2019, p. 15) descrevem que

[...] Com o passar do tempo, no entanto, tornou-se claro que havia fortes evidências de que o autismo tinha base cerebral, devido ao frequente desenvolvimento de transtorno convulsivo durante a infância.

E conforme Silva e Mulick (2009, p. 121),

Existe certo consenso entre os especialistas de que o autismo é decorrente de disfunções do sistema nervoso central (SNC), que levam a uma desordem no padrão do desenvolvimento da criança. Estudos de neuroimagens e de autópsias, por exemplo, apontam uma variedade de anormalidades cerebrais em indivíduos com autismo, como tamanhos anormais das amígdalas, hipocampus e corpo caloso, maturação atrasada do córtex frontal, desenvolvimento atrofiado dos neurônios do sistema límbico e padrões variados de baixa atividade em regiões cerebrais diversas, como o córtex frontal e o sistema límbico.

Ou seja, diversos autores concordam que o autismo tinha uma base cerebral e que levava a uma desordem no desenvolvimento da pessoa.

Para Garcia (2011, p. 108),

Como citado anteriormente, são várias as possíveis causas do autismo. Porém, entre as mais aceitas hoje, desperta grande interesse nos pesquisadores da área neurológica, no qual os sintomas e mutações genéticas são resultado de alguma falha de comunicação entre regiões do cérebro.

E segundo Carvalheira e Vergani (2004, p. 270),

As causas neurobiológicas, associadas ao autismo, tais como convulsões; deficiência mental; diminuição de neurônios e sinapses na amígdala, hipocampo e cerebelo; tamanho aumentado do encéfalo e concentração aumentada de serotonina circulante, sugerem forte componente genético.

Para analisar o cérebro eram realizadas sessões de neuroimagem ou ressonância magnética e pode-se dizer que essas são técnicas relativamente novas na medicina e na neurociência. Segundo Garcia (2011, p. 110),

Os estudos de imagens facilitam a compreensão de como o cérebro dos indivíduos funciona, no caso dos autistas, um estudo com ressonância magnética pode mapear a amígdala como sendo inicialmente maior em crianças, o que não ocorre em crianças com desenvolvimento típico.

Segundo Zilbovicius, Meresse e Boddaert (2006, p. s22),

Apesar dessas evidências de que uma disfunção cerebral está associada ao autismo, a primeira geração de estudos que utilizava imagem cerebral não relatou alteração cerebral neocortical localizada de forma consistente. Investigações por neuroimagem estrutural, incluindo tomografia computadorizada (TC) e ressonância magnética (RM), indicaram vários pontos de anormalidades anatômicas que incluíam o córtex cerebral, o sistema ventricular e o cerebelo de adultos autistas e crianças autistas não muito jovens.

Ou seja, as alterações no cérebro autista eram em várias localidades. “As principais estruturas cerebrais que foram relacionadas ao autismo incluem o cerebelo, a amígdala, o hipocampo, o corpo caloso e o cíngulo.” (ZILBOVICIUS; MERESSE; BODDAERT, 2006, p. s22).

Temple Grandin é a autora do livro “O Cérebro Autista: pensando através do espectro”, em coautoria com Richard Panek. Temple foi diagnosticada com TEA, em seu livro ela conta suas descobertas acerca do autismo e do seu cérebro. “As neuroimagens permitem observar as partes do cérebro e ver o que está lesado agora, enquanto o paciente está vivo.” (GRANDIN; PANEK, 2016, p. 34).

Ainda segundo Grandin e Panek (2016, p. 37),

Minhas amígdalas são maiores que o normal. O tamanho médio da amígdala das três pessoas do grupo de controle era de 1.498 mm. Minha amígdala esquerda tem 1.719 mm e a direita é ainda maior – 1.829 mm, ou 22% maior que o padrão. Como a amígdala é uma fonte importante no processamento do medo e outras emoções, este tamanho avantajado pode explicar minha ansiedade perene.

Para Zilbovicius, Meresse e Boddaert (2006, p. s22),

Com relação à amígdala, alguns estudos demonstraram volume maior, alguns descreveram volume menor e outros não revelaram anormalidades significativas em relação ao autismo. Da mesma maneira, até hoje não foram relatados consistentemente achados sobre o hipocampo de indivíduos com autismo. Alguns estudos não revelaram alterações no tamanho do hipocampo no autismo enquanto outros relataram tanto diminuição quanto aumento de volume.

Pode-se observar que diversos autores afirmam que a amígdala de uma pessoa diagnosticado com TEA é diferente de uma pessoa dada como “normal”, assim como o hipocampo e outras regiões do cérebro. Sendo assim Grandin e Panek (2016, p. 39) afirmam que

Pela primeira vez, graças a centenas ou milhares de estudos de neuroimagem de pessoas autistas, estamos vendo uma compatibilidade sólida entre os comportamentos autistas e as funções cerebrais. Isto é algo grande. Um artigo resumiu a época: “Este corpo de pesquisas estabeleceu claramente o autismo e seus sinais e sintomas como sendo de origem neurológica.” A hipótese de trabalho mantida por muito tempo tornou-se agora o consenso da evidência e da comunidade: o autismo está realmente no cérebro.

Porém, Grandin e Panek (2016, p. 39) também relatam que

O problema é que o que está no *meu* cérebro autista não é necessariamente o que está no cérebro autista de *outra pessoa*. Como me disse certa vez a pioneira em neuroanatomia Margaret Bauman: “Só porque sua amígdala é maior que o normal isso não quer dizer que a amígdala de todas as pessoas autistas seja maior que o normal.” Embora tenham surgido algumas similaridades entre cérebros autistas, precisamos ser cautelosos para não generalizar demais.

Além disso Grandin e Panek (2016, p. 43) descrevem,

Heterogeneidade de causas. Mesmo quando os pesquisadores pensam ter encontrado uma correspondência entre o comportamento de um autista e uma anomalia cerebral, eles não podem ter certeza de que outras pessoas com o mesmo comportamento apresentam a mesma anomalia.

Com isso podemos observar que sim, a causa do autismo está no cérebro, porém, nem todos apresentam as mesmas anormalidades, alguns podem ter a amígdala maior ou não, alguns podem apresentar um volume maior no hipocampo e outros não. Além de que isso os afeta de maneiras diferentes.

Outro ponto a ser levantado é que o TEA é muito mais presente em pessoas do sexo masculino do que no sexo feminino e muitos autores comentam essa temática, inclusive Klin (2006, p. S5),

Um achado interessante envolvendo tanto as amostras clínicas quanto as epidemiológicas foi o de que há uma maior incidência de autismo em meninos do que em meninas, com proporções médias relatadas de cerca de 3,5 a 4,0 meninos para cada menina. Essa proporção varia, no entanto, em função do grau de funcionamento intelectual.

Além de Klin, Schmidt (2017, p. 225),

Estudos epidemiológicos vêm mostrando a forma como o autismo ocorre na população em geral. A distribuição do autismo por sexo mostra a prevalência em pessoas do sexo masculino, sendo 1:42 (23,7:1.000) em homens e 1:189 (5,3:1.000) mulheres, ou seja, uma menina para cada quatro meninos afetados.

Para Klin havia um porquê dessa prevalência (2006, p. S5),

Uma possibilidade é de que os homens possuam um limiar mais baixo para disfunção cerebral do que as mulheres, ou, ao contrário, de que um prejuízo cerebral mais grave poderia ser necessário para causar autismo em uma menina. De acordo com essa hipótese, quando uma pessoa com autismo for uma menina, ela teria maior probabilidade de apresentar prejuízo cognitivo grave.

Para concluir, observou-se que a causa do TEA está no cérebro e que esse transtorno atinge muito mais o sexo masculino do que o feminino, mas apesar disso, ainda falta muita coisa para ser descoberta acerca desse assunto. Segundo Garcia (2011, p. 115),

[...] porém quanto mais a neurologia avança nesses estudos, mais nítida é a percepção de que ainda muito pouco se sabe. Para isso, é preciso mencionar que o alcance, talvez não da cura, mas de uma melhor forma de trabalho, de entendimento e de como lidar com esse transtorno, parte de um único e primeiro passo: a pesquisa.

2.1.4 Características

No que tange às características de uma pessoa com TEA, pode-se afirmar que estão presentes desde a infância. Para um diagnóstico, os pais devem observar a criança desde seu nascimento e caso ela apresente alguma característica até os três anos de idade, eles devem procurar um especialista para que ele possa dar o diagnóstico e não deve levar em conta só sua opinião baseada em características que a pessoa manifesta. Podem sim fazer algumas leituras sobre o assunto para se aprofundarem e compreenderem, mas devem procurar ajuda de um especialista no assunto, apesar de não existir um exame

que confirme o autismo. O quanto antes a criança for diagnosticada, maior e melhor será seu desenvolvimento.

Como já dito, os “sintomas” devem aparecer até cerca dos três anos de idade da criança e se durante essa idade ela apresentar alguma dificuldade para socializar, se comunicar ou brincar com a imaginação, há uma grande incidência de que apresente TEA. Os pais devem observar atentamente cada um deles e procurar um especialista. Segundo Klin (2006, p. S6),

[...] A avaliação da criança com autismo deve incluir um histórico detalhado, avaliações de desenvolvimento, psicológicas e de comunicação abrangentes e a gradação das habilidades adaptativas (i.e. habilidades espontâneas e consistentemente realizadas para atender às exigências da vida diária). Um exame adicional pode ser necessário para excluir prejuízo auditivo, assim como déficits ou anormalidades motoras e sensoriais evidentes ou sutis.

Esse histórico detalhado é uma avaliação clínica em que os pais ou responsáveis são entrevistados, sendo questionados como foi o nascimento da criança, como foi seu desenvolvimento e como ela está atualmente, o que fala, o que come, o que faz em sua rotina e etc., pois o diagnóstico dela será dado a partir de seus comportamentos. O diagnóstico do autismo deverá resultar de minucioso histórico evolutivo do paciente e inquérito familiar a respeito das habilidades cognitivas e comportamentais dele. (CARVALHEIRA; VERGANI, 2004, p. 271).

Em relação ao seu diagnóstico, o DSM-5 (2013, p. 75-76) afirma que

[...] somente é diagnosticado quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas. [...] as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade).

Com isso, pode-se dizer que o TEA é um transtorno bastante complexo e em sua plenitude é um diagnóstico universal, que envolve diversos aspectos que devem ser observados antes de diagnosticar uma pessoa.

De acordo com Garcia (2011, p. 114),

Apesar de todos estes estudos e pesquisas na área neurológica, ainda se tem uma compreensão muito pequena acerca do assunto.

Grandes avanços estão sendo feitos para se descobrir a etiologia do autismo, incluindo importantes estudos de neuroimagem, tomografia, ressonância magnética, entre outros.

Também segundo Garcia (2011, p. 107),

O autismo pode ser caracterizado por um comprometimento em várias áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades.

De acordo com diversos autores, a principal característica de uma pessoa com TEA é o déficit na interação social, o isolamento social. Um dos principais autores do assunto é Leo Kanner e de acordo com Volkmar e Wiesner (2017, p. 2),

Em seu relato original, Kanner considerava que havia duas coisas essenciais para um diagnóstico de autismo – primeiro, o isolamento social e, segundo, os comportamentos anormais e a insistência nas mesmas coisas.

O isolamento social é uma das características mais explícitas, aquela criança que prefere ficar sozinha, brincar sozinha e dificilmente se comunica com outras crianças em sua turma de escola, por exemplo, é uma criança que pode vir a ser diagnosticada com TEA. A resistência à mudança e insistência nas mesmas coisas também é um fator, ou seja, uma pessoa com autismo não gosta que algo em sua rotina se modifique. Além disso, se fazem um determinado caminho para ir à escola, gostariam que esse caminho fosse sempre o mesmo utilizado pelos pais e caso isso não acontecesse, eles poderiam sofrer crises de pânico e acessos de ira.

Outra característica bastante presente nessas pessoas é que apresentam um comportamento repetitivo, podendo balançar o corpo, sacudir as mãos, gostar de determinado brinquedo e só brincarem com ele. Segundo Klin (2006, p. S7),

A criança autística pode explorar os aspectos não-funcionais dos brinquedos (e.g., gosto ou cheiro) ou usar partes dos brinquedos para a auto-estimulação (girar os pneus de um caminhão de brinquedo).

Para Klin (2006, p. S8),

Muitas crianças são fascinadas por certos estímulos sensoriais, tais como objetos que giram, ou partes de brinquedos que podem girar, enquanto algumas têm prazer com sensações vestibulares, como rodopiar, realizando esta ação sem, aparentemente, ficarem tontas.

Essa fascinação por um objeto é muito presente entre as pessoas com TEA. Segundo Schmidt (2017, p. 224),

Os interesses da criança com autismo têm a propensão de ser altamente restritos e rígidos, anormais em intensidade ou foco. Estas crianças podem aprofundar-se em um tema circunscrito, comumente de natureza idiossincrática, como nomes de dinossauros, linhas de ônibus ou marcas de carros. Por um lado, tal característica torna possível ao autista apropriar-se de um sem-número de informações sobre objetos ou eventos específicos, porém as dificuldades sociais que acompanham o transtorno criam obstáculos à sua utilização para fins sociais.

Garcia (2011, p. 108) afirma isso como sendo,

[...] consenso dos autores na área em afirmar que os indivíduos com esse transtorno possuem comportamento e interesses restritos, repetitivos e estereotipados, adotam uma rotina permanente, apresentam restrição numa área de interesse, podem insistir bruscamente em algo e ainda, podem apresentar anormalidades na postura.

A maioria das pessoas tem uma fala “anormal”, dependendo disso a pessoa pode não desenvolver a linguagem durante toda sua vida, mas normalmente os pais buscam auxílio médico ao perceber que o filho não apresenta linguagem. “A linguagem pode ser não-recíproca em sua natureza, e.g., a criança produz uma linguagem sem intenção de comunicação.” (KLIN, 2006, p. S7). Ou seja, produz sons repetitivos, podendo repetir o que alguém disse a ela, além de poder repetir o que escutou na televisão mesmo não tendo sentido na comunicação que está tendo com outra pessoa. Segundo Marinho e Merkle (2009, p. 6090),

A Área de Comunicação e Linguagem, o autista tanto na linguagem verbal como na linguagem não verbal, apresenta uma forma deficiente e bem diferente dos padrões habituais, pois possuem uma linguagem repetitiva e estereotipada, não conseguindo iniciar e manter uma conversa.

Marinho e Merkle (2009, p. 6091) também afirmam que

O autista apresenta problemas de comunicação, pois não conseguem entender quando pequenas, a real função da linguagem, conseqüentemente falhando ao usarem a linguagem para se comunicarem, apesar disso conseguem pronunciar algumas palavras, enquanto as que não verbalizam, compreendem algumas palavras faladas pelos outros, porém somente palavras como substantivos e verbos.

Além da linguagem, a pessoa com TEA apresenta sensibilidade a alguns estímulos sensoriais. “As crianças com autismo podem ser muito

agudamente sensíveis a sons (hiperacusia), e.g., tapar os ouvidos ao ouvir um cão latir ou o barulho de um aspirador de pó.” (KLIN, 2006, p. S7), também podem ser sensíveis à luz, pois “[...] luzes brilhantes podem causar estresse, ainda que algumas crianças sejam fascinadas pela estimulação luminosa” (KLIN, 2006, p. S7-S8). Também podem não gostar de toques afetuosos como por exemplo, abraços, além de serem insensíveis à dor. Ainda de acordo com Klin (2006, p. S8),

Pode haver extrema sensibilidade ao toque (defensividade tátil), incluindo reações fortes a tecidos específicos ou ao toque social/afetuoso, embora haja muitas crianças que sejam insensíveis à dor e possam não chorar após um ferimento grave.

Mais uma característica conforme Klin (2006, p. S8),

Crianças com autismo podem apresentar padrões erráticos de sono com acordares freqüentes à noite por longos períodos. Distúrbios alimentares podem envolver aversão a certos alimentos, devido à textura, cor ou odor, ou insistência em comer somente uma pequena seleção de alimentos e recusa de provar alimentos novos.

E de acordo com Silva e Mulick (2009, p. 120),

Também é bastante comum se observar em crianças autistas respostas sensoriais e perceptuais peculiares, incluindo hiper ou hiposensibilidade a estímulos sonoros, visuais, táteis, olfativos e gustativos, além de alto limiar para a dor física e um medo exagerado de estímulos ordinariamente considerados inofensivos.

Agressividade e impulsividade também são características de uma pessoa com TEA; ela pode se automutilar, batendo sua cabeça, cutucando seu braço, beliscando-se e se mordendo. Se tentam se comunicar e não são entendidos podem explodir e serem totalmente agressivos independente de quem está se comunicando com ele, seja os pais ou um completo desconhecido e são nesses momentos de agressividade que eles ganham uma “força” muito maior do que normalmente têm. Segundo Klin (2006, p. S8),

Acessos de ira são comuns, particularmente em reação às exigências impostas (e.g., cumprir uma tarefa), alterações na rotina ou eventos inesperados. A falta de compreensão ou a incapacidade de comunicar-se, ou a frustração total, podem, eventualmente, levar a explosões de agressividade.

E de acordo com Silva e Mulick (2009, p. 120),

Crianças com autismo freqüentemente apresentam problemas de comportamento, muitas vezes bastante severos, que incluem hiperatividade, dificuldade de prestar e/ou manter atenção, atenção hiperselativa (i.e., tendência a prestar mais atenção nas partes/

detalhes do que no todo) e impulsividade, bem como comportamentos agressivos, autodestrutivos, perturbadores e destrutivos.

Vale salientar que “nem todos são iguais e têm as mesmas características. Uns podem ser mais atentos, uns mais intelectuais e outros mais sociáveis, e assim por diante” (FERREIRA, 2009, p. 15). Portanto as características mudam de pessoa para pessoa, podendo não apresentar todas as características, apresentando só algumas e outras não. Alguns podem necessitar de apoio para o resto da vida. Segundo Schmidt (2017, p. 225),

A noção de autismo como um espectro implica entender que suas características podem se manifestar de formas extremamente variadas em cada sujeito. Uma determinada criança pode apresentar sérias dificuldades na área sociocomunicativa, como a ausência de linguagem e resistência à aproximação de outras crianças, ao mesmo tempo em que podem não estar presentes estereotípias motoras, sendo o comportamento mais adaptativo e flexível a mudanças. Entretanto, outra criança com o mesmo diagnóstico pode apresentar uma linguagem verbal desenvolvida, que facilite a comunicação, concomitante ao uso de expressões faciais adequadas ao contexto, porém acompanhadas por comportamentos extremamente rígidos, com reações negativas às mudanças no ambiente. Estes exemplos mostram que a heterogeneidade sintomatológica pode se manifestar nas áreas da comunicação e comportamentos de forma independente.

Ainda sobre a vida adulta de uma pessoa com TEA, conforme Klin (2006, p. S8),

Vários estudos sobre o desfecho no longo prazo sugerem que aproximadamente dois terços das crianças autistas têm um desfecho pobre (incapazes de viver independentemente) e que talvez somente um terço é capaz de atingir algum grau de independência pessoal e de auto-suficiência como adultos;

E para Maciel e Garcia Filho (2009, p. 227),

Algumas pessoas autistas conseguem se formar, constituir família e ter uma vida profissional normal. Há quem nunca suspeitou de sua condição, vivendo como uma pessoa deslocada na sociedade.

Com isso, acredita-se que uma criança com TEA pode ser no futuro um adulto autônomo, que pode se desenvolver, se comunicar, criar laços, tendo sua própria vida. Além de que cada característica pode aparecer de forma diferente em cada pessoa, fazendo com que não seja totalmente semelhante em todos. A educação tem o poder de ajudar essas pessoas, e os professores, juntamente com a família envolvida, podem mudar suas vidas.

2.2 ALFABETIZAÇÃO

2.2.1 Histórico

Neste tópico, pretende-se analisar e discorrer sobre questões referentes à Alfabetização, sua fundamentação teórica, com foco em seu histórico, definições, métodos e as etapas que uma criança passa até ser considerada alfabetizada.

A primeira cartilha de Alfabetização foi a “Cartilha do ABC” que trazia

[...] as letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas; de imprensa e manuscritas), segmentos de um, dois e três caracteres, em ordem alfabética (a-é-i-ó-u, ba-bé-bi-bó-bu, ai-ei-oi-ui, bai-bei-boi-bui, e outros) e palavras cujas sílabas são separadas por hífen (A-na, An-dei, A-mar; Ben-to, Bus-car, Ba-ter, etc.). (DEMENECH, 2011, p. 14-15).

Considera-se que é a cartilha mais antiga, pois em 1956 já estava em sua 107ª edição. (DEMENECH, 2011, p. 14-15).

Demenech (2011, p. 10-12) adianta que a Alfabetização “historicamente [...] é o processo de ensinar a ler e escrever”. E de acordo com Almeida (2016, p. 12), após a chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549, os portugueses deram à eles o poder da educação, cujo objetivo principal era o de “catequizar os índios e formar sacerdotes brancos que ensinariam posteriormente os índios e permaneceriam no território brasileiro.”

Nas palavras de Monteiro e Silva (2015, p. 17),

Nota-se que, primeiramente houve a necessidade de alfabetizar os indígenas na língua portuguesa, para então transmitir a doutrina católica, uma vez que, o objetivo do ensino jesuítico era catequizar e instruir os povos indígenas e filhos de colonos de modo que viesse a aumentar o número de fiéis naquela religião.

Para Almeida (2016, p. 12),

Nesse momento inicia-se o ensino de primeiras letras, aos nativos e dos filhos dos colonos com a educação jesuítica, a qual a preocupação era estabelecer escolas e ensinar as crianças a ler, escrever, a contar e a cantar, com o foco missionário. [...] A escola de ler e escrever limitava-se a ensinar as boas maneiras e a técnica da leitura e da escrita.

Compreende-se, assim, que a educação no Período Colonial (1549-1759) se deu através dos índios que foram catequizados pelos jesuítas,

podendo dizer, que eles foram os primeiros educadores do país, além de que foi nessa época que o ensino começou a ganhar suas primeiras formas.

No Brasil Imperial que teve início em 1808 e fim em 1889, com a chegada da família Real e da Corte Portuguesa, como não haviam estruturas educacionais para servi-los, Monteiro e Silva (2015, p. 18) relatam que “por essas razões houve a necessidade de estruturar a educação no país para atender os filhos da nobreza.”

Com a abolição da escravidão em 1888

[...] começaram a chegar ao país novos grupos religiosos apresentando uma nova doutrina cristã a população. Esses se propunham evangelizar na religião protestante. Assim esses novos grupos religiosos conseguiram alcançar um grupo de pessoas da classe menos favorecida, pois, para ler a bíblia precisavam ser alfabetizados. (MONTEIRO; SILVA, 2015, p. 20).

Ou seja, se antes a leitura e escrita era privilégio para poucos, passam, então, a atingir uma parte menos favorecida da sociedade daquela época. Porém, Monteiro e Silva (2015, p. 20) descrevem que “[...] as mudanças ocorridas no sistema educacional não trouxeram mudanças significativas para o ensino básico, ou seja, para o processo de alfabetização da população, principalmente para a população menos favorecida.”

Já no Período Republicano (1890-1964), foi através de “[...] uma farta legislação e reformas foram realizadas no sistema educacional brasileiro com intuito de promover uma melhor educação que atendesse a grande demanda da população.” (MONTEIRO; SILVA, 2015, p. 20).

Em 1889, logo após da Proclamação da República, discursos demonstraram a importância da escolarização como sendo indispensável na vida de toda a população. (DEMENECH, 2011, p. 10-11). Ainda sobre o que a autora descreve,

Saber ler e escrever tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. Portanto, a leitura e a escrita que se encontravam para poucas pessoas, tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga, gratuita e objeto de ensino e aprendizado escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados [...]. (DEMENECH, 2011, p. 10-11).

Sendo assim, o saber ler e escrever ainda se restringia à minoria das pessoas, mas tornaram-se a base da escola da época, tornando essencial que professores da área se especializassem para ensinar seus alunos. Ou seja, ir para escola tornou-se algo necessário para a obtenção do conhecimento. Porém, como detalham Bordignon e Paim (2017, p. 54), “a leitura e a escrita quase não faziam parte dos contextos culturais da época.”, mas “com a universalização da escola, o acesso foi ampliado [...]”.

Mortatti (2006, p. 5-6) relata que no ano de 1876, foi divulgada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, feita por João de Deus. Além disso, ela expõe que,

A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus” contido nessa cartilha passou a ser divulgado sistemática e programaticamente principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo. [...] o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. (MORTATTI, 2006, p. 5-6).

Compreende-se, então, que o método João de Deus foi o primeiro a surgir no Brasil, sendo divulgado por Silva Jardim, e de acordo com Demenech (2011, p. 12), “em 1888 o governo português declarou o método João de Deus como o método nacional.”

Demenech (2011, p. 15) relata que em 1890, Antônio Caetano, foi chamado para melhorar o ensino público de São Paulo e era adepto às ideias vigentes daquele período “segundo o qual toda a reforma escolar poderia ser resumida na questão do mestre e do método.” No ano de 1892, esse método foi aprimorado por “Gabriel Prestes e executada por Cesário Motta Júnior, Secretário de Estado dos Negócios do interior no governo de Bernardino de Campos [...]” (DEMENECH, 2011, p. 15).

O método analítico foi aceito de 1909-1910 até 1920 quando

[...] a reforma Sampaio Dória garante autonomia didática aos professores. Então, se tornou obrigatório o método analítico para se alfabetizar e o governo do estado passa a comprar livros didáticos para a distribuição nas escolas públicas. Lembrando que a primeira cartilha deste método foi Primeiro livro de leitura, de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade. (DEMENECH, 2011, p. 15-16).

Além disso, o método analítico

[...] foi aplicado de diferentes modos, através de palavras, frases ou historietas. Neste tempo a alfabetização era vista como irredutíveis às demais manifestações educacionais. Dentro do método analítico havia uma disputa entre os defensores da “PALAVRAÇÃO” e da “HISTORIETA”. Ambos opunham-se ao método sintético, questionando dois argumentos dessa teoria, um que diz respeito à maneira como o sentido é deixado de lado e outro que supunha que a criança não reconheceria uma palavra sem antes reconhecer sua unidade mínima. (DEMENECH, 2011, p. 16).

Entende-se que o método analítico resistiu à demora em sua aceitação oficial e possuiu disputas, pois haviam defensores da “palavração” e também da “historieta”.

Demenech (2011, p. 16) ainda destaca que “da mesma maneira que as modalidades anteriores pretendiam-se decompor pequenas histórias em partes cada vez menores: orações, expressões, palavras e sílabas.” Ou seja, o método analítico compreendia que para se alfabetizar uma pessoa era preciso possuir essas três características fundamentais.

No método analítico-sintético

[...] se alfabetizava através da decomposição das palavras em sílabas e letras e com base vivencial e, ele caracteriza-se por explorar o todo significativo e as partes simultaneamente. Dentro deste método o professor poderia partir da palavra, passando para a frase, formando um texto, retirando novamente a palavra para decompô-la em sílabas; da frase, retirando a palavra para chegar à sílaba; da estória, retirando a palavra-chave para depois destacar a sílaba. (DEMENECH, 2011, p. 17).

Para diversos autores

[...] esse método propiciava à criança ser o sujeito de seu próprio conhecimento; facilitava à aquisição de linguagem a criança que possuíam um nível muito pobre nesta área e passam a se apoiar na pista gráfica, além da leitura orofacial e/ou da Língua Brasileira de Sinais; facilita a ampliação do léxico, bem como das estruturas da língua, à medida que o aluno reconhece palavras, destaca sílabas, forma novos vocábulos, novas frases, chegando a organizar uma estória com começo, meio e fim. (DEMENECH, 2011, p. 17).

O método analítico-sintético era misto, ou seja, misturavam-se concepções de ambos os métodos, partindo da experiência, desvendando o significado como um todo, proporcionando à criança, ser o centro de seu aprendizado.

Já no ecletismo processual em 1930

[...] com o qual a alfabetização (aprendizagem da leitura e escrita) envolvia obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordinavam ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que deveriam ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros. (DEMENECH, 2011, p. 18)

Sendo assim, entrou em cena o método sob medida, que se submetia ao o nível de maturidade da criança as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica. (DEMENECH, 2011, p. 19).

Monteiro e Silva (2015, p. 21) expõem que, “[...] em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública em que foi efetivada uma série de decretos para a educação do país, priorizando o ensino unificado, sendo essa uma estratégia de ensino para a população.”

Ainda conforme Monteiro e Silva (2015, p. 21-22),

[...] a Carta Constitucional de 1937 aboliu todos os sistemas estaduais de educação, os conselhos de educação, o plano nacional de educação, o percentual para financiamento da educação, deu a maior ênfase ao ensino técnico-profissional, o qual era destinado às classes menos favorecida. Diante desse contexto, vê-se que, a carta Constitucional de 1937, tirou do estado toda e qualquer obrigação com o ensino no país.

Entende-se, então, que foi nessa fase da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que a educação e conseqüentemente a Alfabetização, começam a atingir um público maior, abrindo espaço para novas leis e fazendo com que elas se impulsionassem, além de que o Plano Nacional da Educação deu um destaque maior para uma educação técnica-profissional, com o intuito de inserir pessoas com um poder aquisitivo mais baixo no mercado de trabalho.

Já o Golpe Militar em 1964, aboliu projetos sociais e culturais pois não apoiavam o governo, fazendo com que fossem extintos já que poderiam retratar o que estava acontecendo no país, além de que “os militares transformaram o sistema educacional do país em um centro de formação para o trabalho. As reformas feitas no sistema educacional brasileiro atendiam aos interesses econômicos e políticos do país.”, e “somente o MEB (Movimento de

Educação de Base) sobreviveu ao Golpe devido à proteção da Igreja". (MONTEIRO; SILVA, 2015, p. 22-23).

Com a Constituição Federal Brasileira de 1988, um novo cenário instalou-se no país, porque ela passou a garantir direitos à educação que antes eram negados. (MONTEIRO; SILVA, 2015, p. 24).

Compreende-se em Monteiro e Silva (2015, p. 25) que

[...] a Constituição de 1988, foi um grande avanço para a educação brasileira, pois, ela delegou ao Estado responsabilidades para questões antes deixadas de lado referentes à educação do país, principalmente com relação à alfabetização da população menos favorecida. Deste modo, após terem seus direitos garantidos na nova Constituição, a população passou a frequentar gradativamente as escolas buscando o seu desenvolvimento intelectual e social.

Portanto, foram séculos de história, conflitos e mudanças no que tange à Educação e à Alfabetização e somente muito tempo depois que o acesso a elas passa a ser de todos.

Mortatti (2006, p. 1) pontua que,

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Isto é, a história da Alfabetização é marcada por conflitos, resistindo à transformações expressivas, além de possuir um marco importante devido aos métodos desenvolvidos em diferentes momentos e por pessoas distintas, mas com objetivos semelhantes, que era ensinar os alunos a ler e escrever, assim como salienta Mortatti (2006) "em decorrência dessas disputas, tem-se, cada um desses momentos, a fundação de uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e escrita."

Demenech (2011, p. 13) expõe que

Silva Jardim argumentava que a questão de ensino era uma questão de método e que os professores não tinham método, ou porque não aprenderam, ou porque não poderiam empregar devendo a cartilha inspirar sentimentos nacionais. Também afirmava que para ler não era necessário os nomes das letras, mas sim os valores. Os métodos de alfabetização de Silva Jardim passaram pelos mesmos estados inspirados em Comte, sendo eles: o estado teológico (soletração); estado metafísico (silabação) e por último o estado positivo ou científico (palavração).

Além disso, a autora descreve que

Silva Jardim construiu um pensamento da criança, afirmando ela ser um ser imperfeito, cujo cérebro não era capaz de abstração, por isso é que “errava”. Nesse sentido era preciso uma educação científica e enciclopédica, prática, útil e racional apropriada à vida moderna. Esta educação deveria ser ministrada do mais simples ao mais complexo. (DEMENECH, 2011, p. 13-14).

Sendo assim, se entende que Antônio Silva Jardim concordava com uma alfabetização que partisse da soletração para a silabação e por fim, para a palavração, ou seja, concordava com o método sintético.

Na sequência, o autor Zeferino Cândido estabeleceu três estados distintos dos métodos e Demenech (2011, p. 14) os trazendo como

Sendo o primeiro o estado teológico que significa a soletração, ou seja, letras tomadas em separado, sem que a criança saiba como elas formam as palavras, são como entes sobrenaturais. O segundo o estado metafísico era a silabação, exprime conceber sílabas como entidades abstratas e tomá-las separadamente é metafísico. E por último o estado positivo ou científico é a palavração. Na palavração a análise parte da palavra, as letras se juntam pelos seus valores fônicos, fazendo com que a ideia suba das coisas (letras) para o espírito (palavra).

Compreende-se, assim, que Zeferino Cândido seguiu os pensamentos de Silva Jardim que era adepto à um método que partisse do mais simples para o mais complexo, ou seja, das partes para o todo, o chamado método sintético.

Hilário Ribeiro escreveu a Cartilha Nacional, em que “trata-se da mesma cartilha que João de Deus apoiava, pois esclarecia que defendia a nacionalidade, a pátria, o ensino das ideias nacionalistas.” (DEMENECH, 2011, p. 14). Além de que

O objetivo desta cartilha era ensinar, simultaneamente, a ler e escrever. Levava em consideração que a arte da leitura é a análise da fala, daí a importância de que os alunos levarem a conhecer os valores fônicos das letras e pronunciar corretamente, pois era considerada para ele de suma importância para a alfabetização. [...] O método da Cartilha Nacional constituía que depois que o aluno tivesse uma ideia clara e consciente de que as vozes são representadas na escrita pelas vogais, e analisados os respectivos valores de cada uma, passaria o professor a discriminar os elementos fônicos das invogais, começando pelo “v” que tinha valor sonoro certo e proferível. O método proposto é sintético (que partem de segmentos menores da língua que sintetizados formarão o todo). Do ponto de vista histórico podemos observar através do seu trabalho o realce ao valor moral e cívico. O método sintético constituído na “Cartilha Nacional” de Hilário Ribeiro consta em soletração e silabação. (DEMENECH, 2011, p. 14).

Esse autor também foi adepto ao método sintético e o objetivo da cartilha que escreveu era ensinar a ler e escrever de maneira simultânea.

Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo elaborou a Cartilha da Infância. Demenech (2011, p. 15) destaca que

A cartilha foi adotada oficialmente pelo governo paulista e pelo de outros estados do país e teve sucessivas edições até, pelo menos, meados da década de 1990 e chegou à 225ª edição. O autor defendia o método da silabação e considerava como sendo o meio termo entre soletração e palavração. Trata-se do método sintético, de acordo com o qual se inicia o ensino da leitura com a apresentação das famílias silábicas.

Thomaz foi outro adepto do método sintético e a cartilha que escreveu perdurou por décadas, atingindo sua 225ª edição.

Na década de 1980, se inseriu no Brasil, a ideia construtivista sobre Alfabetização “resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pelas pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.” (DEMENECH, 2011, p. 19). E ainda,

A pesquisa feita pelas duas tirou a alfabetização do âmbito exclusivo da pedagogia e a levou para a psicologia. Elas nos mostravam que a aquisição das habilidades de leitura e escrita dependia muito menos dos métodos utilizados do que da relação que a criança tinha desde pequena com a cultura escrita, com a vivência dos usos da cultura escrita, ou seja, televisão, rádio, marketing, embalagens, cartas, bilhetes, jogos, recursos tecnológicos da informática, todos eles estavam proporcionando novos aprendizados para quem iniciava a escolarização. (DEMENECH, 2011, p. 19)

Além disso,

Acreditavam que a aprendizagem superaria a interação mecânica, a criança elaborava hipóteses para compreender a escrita, e isso acontecia através da experimentação do ler e escrever. Nessas experimentações as crianças desenvolviam as escritas espontâneas, não podendo ser considerado como “erros” e era através do levantamento dessas hipóteses que a criança fazia construções progressivas, ampliando seu conhecimento sobre a escrita. (DEMENECH, 2011, p. 20).

Ou seja, as autoras acreditavam que se a criança possuísse contato com a escrita desde cedo, ou seja, no ambiente social, elas já estariam desenvolvendo aprendizados que as ajudariam quando iniciassem seus processos de escolarização, além de que desenvolveriam escritas espontâneas, o que ampliaria o repertório de conhecimentos e hipóteses sobre a escrita. Também vale salientar que “[...] valorizavam o diagnóstico prévio do

aluno e considerava seus erros, como parte do processo de construção do conhecimento.” (DEMENECH, 2011, p. 20).

Pode-se dizer que “o construtivismo foi uma teoria que passou a valorizar a forma como a criança desenvolvia a aprendizagem em relação à escrita, essa entendida como um sistema de representação.” (DEMENECH, 2011, p. 20).

A teoria construtivista

[...] lançou aos professores o desafio de planejar e desenvolver a partir de uma nova compreensão sobre o processo de leitura e escrita. Defendia uma alfabetização contextualizada e significativa através da adaptação didática das práticas de leitura e escrita para sala de aula, já que acreditava ser possível realizar a descoberta do princípio alfabético, quando as crianças são expostas a situações-problema em que são desafiados a criar hipóteses no sentido de refletir sobre a escrita sem ensino explícito sobre o sistema. (DEMENECH, 2011, p. 20)

Constata-se, portanto, que a teoria foi um desafio novo para os profissionais da educação e se defendia que a criança em processo de Alfabetização deveria passar por situações-problema para que pudesse elaborar hipóteses.

Por fim, pode-se dizer que pouco se investigou sobre Alfabetização, bem como suas concepções e objetivos, que são provenientes das mudanças históricas acerca do assunto, desde o século passado. (BORDIGNON; PAIM; 2017, p. 53).

2.2.2 Definição

A definição de Alfabetização é apresentada por diversos autores e existem diferentes concepções acerca dela. Como já foi dito anteriormente, Alfabetização “historicamente [...] é o processo de ensinar a ler e escrever” (DEMENECH, 2011, p. 10-12), mas ela é muito mais e diversos autores afirmam isso. Segundo Kramer (1986, p. 3) Alfabetização é a

Entrada no mundo da escrita. Direito de todos – crianças, jovens e adultos – a se tornarem leitores e pessoas que sabem escrever. Processo cultural, coletivo e sistematizado, que garante acesso ao acervo escrito de uma língua, nas suas mais variadas expressões, bem como assegura produção criativa nesta língua. Inserção gradativa em práticas de leitura e escrita.

Kramer ainda ressalta que “[...] alfabetizar é atuar para garantir que crianças, jovens ou os adultos atribuam sentido aos textos e produzam seus escritos com sentido.” (KRAMER, 1986, p. 3), ou seja, não é só ensinar a ler e escrever, a criança, jovem ou adulto deve aprender, também, a dar sentido ao que escreve e o que lê.

Segundo Demenech (2011, p. 10),

A concepção da alfabetização nesta perspectiva nos mostra uma ação de alfabetizar, propagar o ensino da leitura, ensinar a ler, dar instrução primária a um determinado indivíduo, mas, usando vários métodos e o mesmo alfabeto latino. A alfabetização com o tempo se modificou muito, estando algumas delas nos materiais didáticos, no aprendizado por memorização entre outras sendo estes mudados devido a: fatores econômicos, políticos e sociais.

“Considerar a alfabetização apenas como um processo de domínio das relações entre letras e sons, sem considerar os usos sociais da leitura e da escrita, é não permitir a inserção plena do indivíduo no mundo da cultura escrita.” (DA SILVA; DA SILVA. 2014, p. 761). Essa afirmação só reforça de que a Alfabetização é muito mais do que apenas ensinar a ler e escrever.

Emilia Ferreiro é um dos grandes nomes da Alfabetização e seguia os ensinamentos de Piaget. Sua linha de pensamento era o construtivismo. Para essa autora, “A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola” (FERREIRO, 1999, p. 47), e segundo Oliveira e Leão (2018, p. 7),

Dentro da perspectiva construtivista, a alfabetização é concebida como um processo de construção contínua e conceitual, tendo início bem antes da criança entrar na instituição escolar. Alfabetizar, nessa visão, significa construir conhecimentos. Desse modo, para ensinar a ler e escrever é necessário ter a compreensão de que as crianças passarão por processos distintos, paralelos e interligados, caracterizando o sistema de escrita e o uso da linguagem.

De acordo com Moreira (2015, p. 12)

[...] a alfabetização também é tida como um processo indissociável do contexto do aluno, com severas críticas às práticas mecânicas e rotineiras, com a utilização de textos artificiais no processo de alfabetização, que não faziam parte do contexto social das crianças, difundidos, principalmente, pela escola tradicional.

Ou seja, o ensino tradicional era muito criticado pelo construtivismo pois a Alfabetização deveria seguir o contexto que o aluno estava inserido na sociedade, considerando suas experiências antes de sua entrada na escola.

Além das concepções do que é Alfabetização, houve uma grande discussão “[...] nos anos 40 e 50 o termo alfabetização foi associado ao termo letramento [...]” (MOREIRA, 2014, p. 4). Conforme Moreira (2014, p. 10) relata,

Em muitos momentos da literatura, o termo letramento é confundido com a alfabetização. Para diversos professores que lidam com a alfabetização, o termo letramento é mais imponente e veio substituir a alfabetização, criando, assim, uma espécie de inovação no processo de aprendizagem da leitura e da escrita da criança. Há aqueles, ainda, que consideram alfabetização e letramento como sinônimos.

Outros autores afirmam que a Alfabetização deveria se chamar Letramento, “uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra” (SOARES, 2010, p. 29), “essa nova palavra, o letramento, vem, então, substituindo o termo alfabetização, e é mais amplo e está além da alfabetização, desvelando o impacto social da escrita.” (MOREIRA, 2014, p. 11). Porém, Alfabetização e Letramento não são a mesma coisa, pois ser alfabetizado é saber ler e escrever, já ser letrado, vai além de saber ler e escrever, pois essa pessoa está inteirada das práticas sociais da leitura e da escrita. Para Val (2006, p. 19),

De início, pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita.

Val (2006, p. 19) destaca que,

Já letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo.

De acordo com Da Silva e Da Silva (2014, p. 761),

Os estudos sobre letramento, assim como a teoria psicogenética da escrita, tiveram também um importante impacto no campo da alfabetização. É, no entanto, apenas a partir dos anos 1990 que a palavra “letramento” passa a ser utilizada de maneira mais intensa na língua portuguesa.

E segundo Moraes (2014, p. 13) letramento é

[...] em seu sentido mais geral, pode ser entendido como a influência que a cultura escrita tem no desenvolvimento da criança, por meio da sua exposição frequente a letras e a textos, por meio das interações verbais já marcadas pela escrita que ela tem com os outros e por meio das ações intencionais dos pais e professores destinadas a torna-lhe acessível a compreensão e o domínio do sistema escrito de representação da linguagem.

“A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento.” (SOARES, 2003, p. 16). Ou seja, a Alfabetização e o letramento devem caminhar juntos, visando assim, que os alunos tenham uma educação de qualidade.

Além dessa concepção de Alfabetização existem outras, como por exemplo, a da Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019, p. 18) que define que a alfabetização é,

A palavra alfabetização é muitas vezes usada de modo impreciso, resultando confusão pedagógica e didática, dificuldade de diálogo entre as pessoas envolvidas na educação, além de desconhecimento para os pais, que muitas vezes acreditam que seus filhos foram alfabetizados, quando, na verdade, mal sabem ler palavras. A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.

Mas o que é um sistema alfabético? De acordo com Avila, Salles e Maluf (2016, p. 9-10),

Os sistemas alfabéticos de escrita mostraram-se mais simples e mais fáceis de serem aprendidos, consequentemente propiciaram e ampliaram o acesso à escrita. Quando se aprende a ler e a escrever em um sistema alfabético não se aprende a usar quaisquer sinais, e sim um sistema de sinais que serve para representar os sons da fala. Designado como sistema alfabético ou como código alfabético de escrita, ele tem normas e princípios que precisam ser conhecidos para que possam ser adequadamente utilizados. Ensinar o sistema alfabético é alfabetizar; conhecê-lo e saber usá-lo com precisão e fluência é estar alfabetizado.

Segundo Moraes, Leite e Kolinsky (2013, p. 17) a leitura é

[...] uma forma específica de processamento de informação, e a aprendizagem da leitura é, portanto, a aprendizagem desses processos. Em uma definição mais aprofundada, ler é transformar

representações gráficas da linguagem em representações mentais da sua forma sonora e do seu significado. Quando se trata de um texto, o objetivo da leitura é poder apreender o seu sentido.

Já para Coltheart, “ler é processar informações: transformar escrita em fala, ou escrita em significado. Qualquer pessoa que tenha aprendido a ler terá adquirido um sistema mental de processamento de informações capaz de realizar essas transformações.” (COLTHEART, 2013, p. 24).

Para que o alfabetizando atinja o objetivo de aprender a ler são necessárias certas habilidades por parte dele, e segundo Moraes, Leite e Kolinsky (2013, p. 17),

A leitura requer uma habilidade específica e um conjunto de capacidades mais ou menos gerais. A habilidade específica é a habilidade de identificação das palavras escritas. Ela é específica porque, embora de grande impacto cognitivo, por exemplo na aquisição de conhecimento, não serve para nenhuma outra função, e os circuitos cerebrais que a sustentam são criados durante a aprendizagem da leitura.

E o que seria um conjunto de capacidades mais ou menos gerais? De acordo com Moraes, Leite e Kolinsky (2013, p. 17-18) é

O conjunto de capacidades mais ou menos gerais que intervêm na leitura é muito variado: inclui atenção, memória de trabalho, conhecimento lexical e da gramática da língua, conhecimento semântico e enciclopédico, raciocínio, capacidades de análise e de síntese, tudo o que também é mobilizado no processamento da informação veiculada pela fala. Diz-se que essas capacidades são gerais justamente no sentido de serem partilhadas com outras funções, em particular com o processamento da linguagem oral.

Se o alfabetizando encontra alguma dificuldade na compreensão da leitura, quer dizer que ele tem déficit em alguma dessas capacidades. Sem saber ler, não se pode compreender aquilo que está escrito. Além disso, existem diversos níveis de leitura. Conforme Moraes, Leite e Kolinsky (2013, p. 18) destacam,

Ao longo da aprendizagem, as diferenças de nível de leitura entre os indivíduos dependem dos componentes específico e geral da leitura, numa proporção que vai mudando. De início, o nível de leitura é determinado essencialmente pelo nível da habilidade de identificação das palavras escritas. Quem ainda não sabe identificar as palavras escritas, isto é, quem ainda não lê, não pode entender o texto. Portanto, de início, é o nível da habilidade de identificação das palavras que, sobretudo, diferencia os bons, os médios e os maus leitores.

Aos poucos o aluno vai mudando seu nível de leitura. Segundo Morais, Leite e Kolinsky (2013, p. 18-19),

O que diferencia os leitores que atingiram o estágio final da habilidade específica da leitura são, portanto, as suas capacidades cognitivas, os conhecimentos e as estratégias de processamento de informação que utilizam na leitura. Isto não implica que a habilidade de identificação das palavras escritas deixe de ser importante na leitura. Ela é sempre necessária, só que já não distingue os bons leitores entre eles. O nível desta habilidade pode distinguir, isso sim, e de maneira muito clara, os maus dos bons leitores, quer durante a aprendizagem, quer no leitor adulto.

Existem três tipos de maus leitores, de acordo com Morais, Leite e Kolinsky (2013, p. 19),

Em um deles, o indivíduo tem dificuldades para identificar as palavras escritas, mas dispõe de capacidades gerais normais – é o caso dos disléxicos. Por definição, a dislexia é, ou resulta, de um déficit específico na identificação das palavras escritas. O caso oposto é muito mais raro: o leitor adquire a habilidade de identificação das palavras escritas, mas as suas capacidades cognitivas são insuficientes ou mesmo muito fracas – é o caso da criança hiperléxica, que tem uma compulsão para ler, mas não entende quase nada do que foi lido. [...] Finalmente, há a situação a que podemos chamar de “dificuldade geral de leitura”. Na maioria dos maus leitores, a habilidade de identificação das palavras escritas não foi automatizada, pelo menos não para as palavras com menor frequência de uso, o que, portanto, dificulta a leitura. Ao mesmo tempo, esses leitores têm atrasos importantes na aquisição do vocabulário e dos conhecimentos, assim como das estratégias conscientes de processamento da informação. Na maioria dos casos, são maus leitores por razões socioculturais.

O mau leitor por razões socioculturais são aqueles menos favorecidos e isso interfere e muito quando se trata de Alfabetização. Conforme Morais, Leite e Kolinsky (2013, p. 19),

Muitos dados mostram, por exemplo, que o vocabulário de uma criança de meio sociocultural desfavorecido é muito inferior ao de uma criança de meio favorecido, mesmo antes de iniciar a leitura. É sabido que, depois, a leitura é um poderoso instrumento de enriquecimento do vocabulário. Como a criança de meio sociocultural favorecido adquire mais rapidamente do que a outra as competências necessárias para aprender a identificar as palavras escritas, ela vai ler melhor, vai praticar mais a leitura, e, por conseguinte, a lacuna entre as duas vai ser cada vez maior.

“As teorias da aprendizagem da leitura de trinta anos atrás propunham que o desenvolvimento da habilidade de leitura, em termos de processamento, se faz por etapas.” (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013, p. 20-21). Primeiramente o alfabetizando deveria conhecer o princípio alfabético, pois “o

princípio alfabético, ou princípio de correspondência entre fonemas e grafemas, isto é, que os fonemas são representados graficamente por letras ou grupos de letras” (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013, p. 22). Depois disso, o aluno deveria conhecer o código ortográfico, sendo que “o código ortográfico de uma língua é o conjunto das regras, simples e complexas, de correspondência grafofonológica ou fonográfica, historicamente constituído para a língua em questão.” (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013, p. 22). Além do código ortográfico, era necessário ter domínio do procedimento de decodificação. E segundo Moraes, Leite e Kolinsky (2013, p. 23),

A decodificação grafofonológica, mecanismo de leitura baseado no conhecimento das regras do código ortográfico, é intencional, controlada e progride ao longo da palavra, primeiro utilizando as unidades linguísticas menores, os grafemas e fonemas correspondentes, e depois unidades maiores, os encontros consonantais complexos, as rimas, as sílabas.

E uma terceira etapa seria constituir o léxico mental ortográfico, e de acordo com Moraes, Leite e Kolinsky (2013, p. 23) ele seria definido como

[...] o conjunto das representações mentais estruturadas da ortografia das palavras que conhecemos da língua e que armazenamos, de maneira organizada, no nosso cérebro. Estas representações, que fazem parte de uma forma específica de memória de longo prazo, são acessadas automaticamente e sem consciência das operações que levam à identificação das palavras. É a maneira como nós, leitores hábeis, geralmente lemos.

Atingindo essas etapas seria mais fácil para o alfabetizando aprender a ler. De acordo com Moraes, Leite e Kolinsky (2013, p. 34),

Para as crianças virem a se tornar leitoras hábeis, isto é, capazes de identificar automaticamente as palavras escritas, elas devem construir – esta, insistimos, é uma construção inconsciente – uma representação mental precisa da estrutura ortográfica de cada palavra conhecida.

Ou seja, a Alfabetização é um processo, deve-se levar em conta diversas etapas.

2.2.3 Métodos

Atualmente, os métodos da Alfabetização se dividem em sintéticos e analíticos e possuem diferenças bastante pontuais que serão abordadas na sequência.

Tunmer (2013, p. 124) relata que

[...] a busca do "melhor método" para ensinar a ler é fundamentalmente equivocada, na medida em que a abordagem mais efetiva a ser usada com qualquer criança depende, de modo crucial, dos conhecimentos, habilidades e experiências que a criança traz consigo para a tarefa de aprendizagem da leitura. As teorias contemporâneas de aprendizagem propõem que qualquer ato de aprendizagem é um produto do aprendiz e do meio.

Ou seja, possuir métodos não se é a melhor maneira para a Alfabetização, mais especificamente para o ensino da leitura, pois deve-se levar em consideração as experiências, habilidades e os conhecimentos prévios que a criança traz em sua bagagem.

Frade (2007, p. 22) relata que

Na história dos métodos temos dois marcos fundamentais: aqueles métodos que elegem sub-unidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração e os métodos que priorizam a compreensão. Ambos têm como conteúdo o ensino da escrita, mas diferem em pelo menos dois aspectos: a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam.

Entende-se, então, que os métodos tinham unidades consideradas importantes para sua aplicação, que eram as fonográficas, focalizando a decifração e os métodos que objetivavam a compreensão dos alunos. Sendo que os métodos partiam das partes para o todo, já os analíticos, do todo para as partes.

De acordo com Frade (2007, p. 22) nos métodos sintéticos

[...] temos a eleição de princípios organizativos diferenciados que privilegiam a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o método alfabético que toma como unidade a letra; o método f nico que toma como unidade o fonema e o método silábico que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que   a sílaba.

Além disso, Frade (2007, p. 26) descreve que os métodos analíticos

[...] partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fen meno da língua e dos processos de percepção infantil. Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, senten ia  o ou

palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba.

Os dois grandes grupos de métodos diferem na forma como usam as unidades avaliativas. Enquanto os métodos sintéticos, subdivididos em categorias, sendo: o método alfabético utilizando a letra, o método fônico usando o fonema e o método silábico utilizando a sílaba, ou melhor dizendo, esses métodos dão prioridade para o fonema, fazendo, então, uso dos sons. Já os métodos analíticos fazem uso da palavra, frase e texto, priorizando o significado, ou seja, se ensina primeiro o texto e depois parte-se para o ensino da palavra.

Além disso, o método analítico se agrupa em três características básicas, sendo elas:

[...] a) Palavração, estudo de palavras, sem decompô-las imediatamente em sílabas tal como quando as crianças conhecem determinadas palavras pelo significado, é proposto que componham pequenos textos; b) Sentencição formam-se as orações de acordo com os interesses dominantes da sala. Depois de exposta uma oração, essa vai ser decomposta em palavras, depois em sílabas; c) Conto, a ideia principal é fazer com que a criança entenda que ler é descobrir o que está escrito. (DEMENECH, 2011, p. 16).

Entende-se, portanto, que os métodos analíticos fazem uso de características consideradas essenciais para ensinar a criança a ler, sendo elas: a palavra, sentença e conto.

2.2.4 Modelo de dupla-rota

Pode-se dizer que a leitura e a escrita são estudadas na psicologia cognitiva de maneiras separadas porque abrangem processos cognitivos diferenciados. “A leitura vem da informação visual e do som, ou seja, a decodificação, já a escrita parte dos segmentos fonológicos que possuem relação com as letras, ou seja, a codificação.” (SALLES; PARENTE, 2002, p. 321). Além de que, “este modelo visa explicar dados não apenas da leitura normal, mas também fatos sobre os transtornos da leitura, tanto os adquiridos quanto os do desenvolvimento.” (COLTHEART, 2013, p. 27).

Ainda de acordo com Salles e Parente (2002, p. 322),

[...] a leitura em voz alta de um sistema de escrita alfabético pode ocorrer, pelo menos, de duas maneiras: por meio de um processo visual direto (Rota Lexical) ou através de um processo envolvendo mediação fonológica (Rota Fonológica).

A rota fonológica

[...] utiliza o processo de conversão grafemafonema, envolvendo a procura de pronúncias para palavras não-familiares e pseudopalavras (formadas por uma combinação de fonemas ou grafemas que não existem no léxico de uma língua) de uma forma serial, traduzindo letras ou grupos de letras em fonemas, através da aplicação de regras. (SALLES; PARENTE, 2002, p. 322).

Ainda sobre a rota fonológica, Salles e Parente (2002, p. 330) afirmam que ela

[...] parece essencial principalmente no início do desenvolvimento da leitura. Crianças que usavam preferencialmente esta rota apresentaram desempenho significativamente superior em leitura de palavras isoladas ao daquelas que usavam preferencialmente a rota lexical. As habilidades de reconhecimento de palavras isoladas correlacionaram-se significativamente com habilidade de compreensão de leitura textual e com tempo de leitura em contexto.

Já a rota lexical

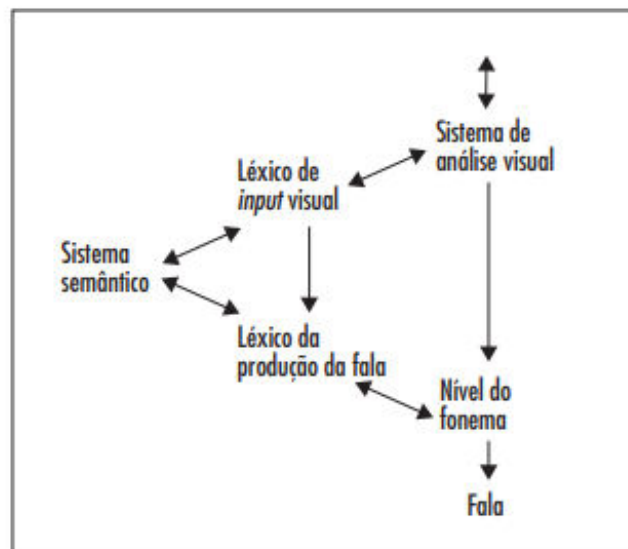
[...] geralmente utilizada por leitores adultos, as representações de milhares de palavras familiares são armazenadas em um léxico de entrada visual, que é ativado pela apresentação visual de uma palavra. Isto é seguido pela obtenção do significado a partir do sistema semântico (depósito de todo o conhecimento sobre os significados de palavras familiares) e, então, a palavra pode ser articulada. (SALLES; PARENTE, 2002, p. 322).

Além disso, Salles e Parente (2002, p. 322) também afirmam que é

Através da rota lexical, palavras de alta frequência de ocorrência na língua são reconhecidas com maior rapidez e precisão do que palavras de baixa frequência, o que é conhecido como efeito de frequência. A presença de um efeito de lexicalidade, ou seja, palavras reais sendo identificadas mais rápida e precisamente do que pseudopalavras, é outro indício de leitura por rota lexical.

Ou seja, o modelo de dupla-rota tem esse nome devido aos dois “caminhos” que existem para a realização da leitura, em que a rota fonológica parte diretamente da palavra escrita para a fala, considerando palavras novas e/ou não conhecidas e também as pseudopalavras. Já a rota lexical, considera a maneira de falar e escrever a palavra, além de seu significado e abrangem palavras irregulares. A seguir, pode-se observar o modelo de reconhecimento de palavras (FIGURA 1), segundo Ellis (1995).

FIGURA 1 – MODELO DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS DE ELLIS (1995)



FONTE: HORST; KRUSZIELSKI, 2017, p. 49.

Conforme Salles e Parente (2002, p. 322),

Considerando o Modelo de Leitura de Dupla-Rota, leitores que usam preferencialmente a rota lexical têm maior facilidade na leitura de palavras irregulares do que na leitura de pseudopalavras, enquanto que leitores que usam preferencialmente a rota fonológica têm maior facilidade na leitura de palavras regulares e pseudopalavras do que na leitura de palavras irregulares.

Salles e Parente (2002, p. 322) relatam que “ambas as rotas de leitura iniciam com o sistema de análise visual, que tem as funções de identificar as letras do alfabeto, a posição de cada letra na palavra, e agrupá-las.”, ou seja, tanto a rota fonológica, quanto a lexical buscam a obtenção da leitura através da visualização da palavra.

2.2.5 Etapas da Alfabetização

Emilia Ferreiro é pesquisadora e uma das mais renomadas autoras que escrevem sobre Alfabetização. Ela nasceu no ano de 1936, se formou em Psicologia na Universidade de Buenos Aires e se doutorou na Universidade de Genebra, tendo como orientador, Jean Piaget. Suas ideias ainda são seguidas pela pesquisadora atualmente e uma das principais delas é a abordagem construtivista, em que a autora segue à risca. Como já foi dito anteriormente,

em meados da década de 1980, Emilia escreveu seu livro “Psicogênese da língua escrita”, em coautoria com Ana Teberosky e esse livro marcou a época como uma revolução na Alfabetização. Segundo Beza e Casagrande (2018, p. 261),

A psicogênese traz que ensinar a ler-escrever, não é um ato que se começa do “zero”, pois o sujeito, já tem um conhecimento da linguagem escrita e já realiza uma distinção verbal, mesmo que sem perceber. Portanto, a ação neste caso, é fazer com que a criança descubra essa capacidade que já possui e não introduzir “tudo novo”.

Além disso, “ela procurou investigar não só os meios de como a criança aprende, mas o modo em que ela aprende.” (OLIVEIRA; LEÃO. 2018, p. 1), ou seja, para Emilia o importante não era como se devia ensinar, e sim como a criança aprendia, cada uma tendo sua maneira de aprender. Portanto, “o professor alfabetizador deve levar em conta que cada criança aprende no seu tempo, percorrendo etapas variadas, e que a evolução de cada uma delas deve ser respeitada a seu modo particular.” (OLIVEIRA; LEÃO. 2018, p. 11).

Também segundo Oliveira e Leão (2018, p. 5-6),

O aprendizado acontece de modo particular, no sentido de que cada criança aprende da sua maneira - umas com mais facilidades que outras - mas que aprendem de acordo com seu tempo, com seu desenvolvimento cognitivo e isso precisa ser analisado, valorizado e, antes de tudo, respeitado.

Além disso, Oliveira e Leão (2018, p. 5) destacam que

[...] outra questão a ser criticada por Ferreiro é o fato de muitos professores não considerarem os erros que seus alunos cometem durante o processo de alfabetização. Entretanto, dentro da abordagem construtivista, o erro faz parte do processo de ensino-aprendizagem, pois ele mostra que o aprendiz não alcançou a próxima etapa e que, o ato de errar, não pode ser visto como uma falha, mas como um momento necessário da aprendizagem. A ausência do erro denuncia a ausência da experimentação e, consequentemente, a ausência da aprendizagem.

Para o construtivismo, quando a criança erra, é porque ela está experimentando e se está fazendo isso, está aprendendo, portanto, os erros são considerados partes do processo de aprendizagem e não devem ser desprezados.

Segundo Moreira (2015, p. 13),

Consoante à Psicogênese da Língua Escrita (1985), toda criança em idade de alfabetização, passa por quatro fases distintas para

completar o ciclo de alfabetização: Fase pré-silábica: é aquela em que a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; Fase silábica: ocorre quando o miúdo interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de uma sílaba a cada uma das letras; Fase silábico-alfabética: é aquela em que a criança mistura a lógica da fase anterior, com a identificação de algumas sílabas e, por fim, a fase alfabética: que é quando, então, o miúdo domina as letras e as sílabas e consegue realizar a leitura.

A seguir será aprofundado cada uma das fases que o aluno passa até se tornar alfabetizado:

A primeira é a fase pré-silábica, e de acordo com Oliveira e Leão (2018, p. 7-8) ela se caracteriza por,

A hipótese pré-silábica é um dos primeiros momentos da alfabetização escolar, na qual a criança supõe que pode escrever através de desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos, e que a escrita é outra forma de desenhar ou de representar as coisas, por isso ela usa os desenhos, chamados nessa etapa de garatuñas. Nesse momento, a criança ainda não estabelece vínculo entre fala (sonorização) e escrita (grafia). Caracteriza uma palavra como apenas a letra inicial e tem uma leitura global e individual do que escreve, ou seja, somente ela sabe o que quis escrever.

Ou seja, nessa fase a criança entende o que ela quis dizer com aquele rabisco, mas as pessoas alfabetizadas não conseguem entender. Além disso, “para as crianças, apenas uma letra não é algo que pode ser lido, pois ali não diz nada. As letras sozinhas (e em muitos casos com duas) não são para ler, não possuem utilidade.” (BEZA; CASAGRANDE. 2018, p. 262). Outro ponto a ser levantado nessa fase é que, por exemplo, a criança associa o nome da palavra ao tamanho do objeto, ou seja, se o “elefante” é grande, o nome dele também é, e por esse motivo, a palavra deve possuir muitas letras.

A segunda é a fase silábica, e para Beza e Casagrande (2018, p. 263),

A segunda hipótese em que a criança se encontra é a silábica, que determina o momento em que a criança supõe que a escrita representa a fala, percebendo, portanto, que as palavras possuem sons segmentados, passando a identificar a separação das sílabas no momento da escrita [...].

Além disso, o aluno “também já supõe que a menor unidade de língua seja a sílaba, porém em algumas frases, pode escrever uma letra para representar cada palavra” (OLIVEIRA; LEÃO, 2018, p. 8). Por exemplo, ela pode escrever “kvl” para a palavra “cavalo”, ou seja, uma letra para cada sílaba.

A terceira é a fase silábico-alfabético, e segundo Oliveira e Leão (2018, p. 8-9),

A criança inicia na hipótese silábico-alfabético, a superação da hipótese silábica. Passa a compreender que a escrita representa o som da fala, a fazer uma leitura termo a termo e não mais global, consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, na tentativa de combinar sons, mas sua escrita ainda não é socializável. Porém, a criança já percebe a necessidade de mais de uma letra para a maioria das sílabas e reconhece o som das letras

E conforme Beza e Casagrande (2018, p. 264) descrevem,

[...] é um momento de transição entre a hipótese silábica e a alfabética, sendo que ora a criança utilizasse de uma escrita baseada por valores sonoros - uma letra por sílaba - ora a criança representa está escrita por meio da grafia convencional.

Por exemplo, se na fase anterior o aluno escrevia “kvl”, na fase silábico-alfabético ela escreve “kvalo” ou “cavalu”, ou então, o real, “cavalo”.

Já a quarta e última, é a fase alfabética, e de acordo com Beza e Casagrande (2018, p. 264),

[...] é a alfabética, que é o nível em que a criança já compreendeu o sistema de escrita. Neste momento a criança domina o fato de que cada letra monta uma sílaba que se forma em uma palavra, explorando corretamente a escrita.

Para Oliveira e Leão (2018, p. 9),

A criança já conhece o valor sonoro de todas ou quase todas as letras, apresenta estabilidade na escrita das palavras, procura adequar a escrita à fala, faz leitura com ou sem imagem. Nesse momento, ela também já inicia a preocupação com as questões ortográficas, separa as palavras quando escreve frases, produz textos de forma convencional, mas ainda precisa adquirir coerência com as questões ortográficas e textuais (parágrafo e pontuação) e aprender a usar a letra cursiva.

Ou seja, é a última fase em que o aluno se torna finalmente alfabetizado, entendendo o sentido das letras e sílabas na formação da palavra, além de como se deve formar a frase. “Portanto estar alfabetizado é saber ler e escrever, assim o indivíduo é capaz de codificar e decodificar em língua escrita, assim ele aprendeu a “tecnologia” da leitura e escrita.” (VIEIRA; DOS SANTOS. 2019, p. 39).

Além da concepção de Emilia Ferreiro, na qual segue a teoria construtivista de Jean Piaget, existem outras concepções sobre os níveis/fases que o aluno passa até chegar a se alfabetizar e diversos autores apresentam

essa teoria. Uma delas é Linnea C. Ehri, que é uma psicóloga americana e segue a teoria da psicologia cognitiva. Em um capítulo do livro “Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever”, organizado por Maria Regina Maluf e Cláudia Cardoso-Martins, ela apresenta quatro fases que a criança passa até se tornar alfabetizada, sendo elas: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada. Segundo Avila, Salles e Maluf (2016, p. 11),

[...] os aprendizes começam na fase pré-alfabética, transitam para a fase alfabética parcial e desta para a alfabética plena para chegar à fase consolidada, em que já aprenderam os padrões ortográficos que facilitam a leitura imediata de palavras e assim adquirem condições para a leitura hábil, fluente, precisa, rápida e imediata.

E segundo Ehri (2013, p. 59) cada uma das fases se caracteriza por,

[...] a fase pré-alfabética, as conexões são visuais e não envolvem relações letra-som. Durante a fase alfabética parcial, algumas das letras nas palavras são conectadas a alguns sons, ouvidos na pronúncia daquelas palavras. Durante a fase alfabética completa, conexões grafema-fonema mais completas são formadas. Durante a fase alfabética consolidada, padrões ortográficos maiores são usados para formar conexões.

Também para Ehri (2013, p. 59-60) a fase pré-alfabética

[...] mostra o reconhecimento automatizado de palavras em seu período mais inicial. Estas crianças são pré-leitoras e não conseguem decodificar palavras. Não conseguem ler textos independentemente. Não usam as conexões letra-som para ler ou escrever, embora possam conhecer algumas letras. Escrevem palavras com letras arbitrárias, pseudoletas ou letras memorizadas. Frequentemente, conhecem as letras de seus próprios nomes, mas estas letras são memorizadas e não conectadas aos sons que aparecem em seus nomes.

Segundo Cardoso-Martins e Corrêa (2008, p. 280),

Inicialmente, quando as crianças não conhecem o nome e os sons das letras, elas produzem letras mais ou menos arbitrárias, as quais não guardam qualquer relação com os sons na pronúncia das palavras. Na medida em que as crianças aprendem os nomes e os sons das letras, elas começam a compreender que as letras representam sons estáveis na pronúncia das palavras e começam a evidenciar essa compreensão nas suas escritas inventadas. Inicialmente, no entanto, elas só são capazes de representar alguns sons na pronúncia da palavra, geralmente um som no início ou no início e no final da pronúncia da palavra.

Durante essa fase, a criança associa uma letra a uma palavra, por exemplo, vê a letra “m” na palavra “McDonald’s” e associa a letra à ela,

podendo errar com outras palavras por ter feito essa associação. “Em resumo, as crianças nesta fase são essencialmente leitoras não alfabéticas. Seus atos de leitura são realizados através do uso de pistas que não envolvem o sistema de correspondências letra-som.” (EHRI, 2013, p. 60).

Segundo Ehri (2013, p. 61) a fase alfabética parcial se caracteriza por,

[...] as crianças precisam adquirir habilidades alfabéticas. Precisam aprender a identificar as formas das letras e os seus nomes ou sons. [...] Além disso, as crianças precisam adquirir alguma noção de que existem sons dentro das palavras. Porém, seu conhecimento é parcial, e o uso deste conhecimento para ler e escrever palavras é incompleto. Quando inventam sua própria escrita, elas escrevem somente alguns dos sons que ouvem, tipicamente o primeiro e o último som. É muito difícil para elas se lembrarem da grafia correta das palavras porque elas não têm conhecimento completo do sistema ortográfico. Elas não aprenderam ainda a decodificar as palavras escritas transformando cada letra em seu som correspondente e a unir esses sons isolados para formar palavras orais.

Um exemplo é ao pronunciar a palavra “bebê”, a criança pode ouvir o “b” e acreditar que só duas letras “b” formam a palavra “bebê”, sendo que é necessário também a letra “e”. Essa criança poderá encontrar dificuldades se a próxima palavra for “sino”, por exemplo.

A terceira fase é a fase alfabética completa, em que a criança armazena em sua memória as palavras, por exemplo, para se lembrar como se escreve a palavra “gato” ela remete na memória palavras que sejam parecidas, como “galo”, “gata”, “gota” e etc.

Segundo Ehri (2013, p. 63),

As crianças se tornam verdadeiramente leitoras na fase alfabética completa quando aprendem a ler palavras de memória, de modo automatizado, formando conexões completas entre grafemas na escrita e fonemas na pronúncia. [...] Na fase alfabética completa, as crianças aprendem a traduzir as letras nas palavras em seus sons correspondentes e, em seguida, aglutiná-los em sequência para identificar palavras não familiares.

E para finalizar, a última fase é a alfabética consolidada. Segundo Cardoso-Martins e Corrêa (2008, p. 280) nessa fase

[...] as crianças passam a ser capazes de operar com unidades compostas por duas ou mais letras, as quais correspondem a sílabas ou partes de sílabas nas palavras. Um exemplo em inglês consiste na sequência ight para representar o som /ait/ em palavras como light, fight e night.

E de acordo com Cardoso-Martins (2013, p. 86),

Na fase final, a fase alfabético-consolidada, a criança é capaz de operar com correspondências envolvendo unidades maiores do que o grafema e o fonema, como, por exemplo, morfemas e sílabas ou parte de sílabas (p. ex., a sequência de letras *ão* para o segmento sonoro /aw/ em palavras como *mão*, *chão*, *anão*, *leão*, etc.).

Nessa fase a criança pode ler sequência de letras, por exemplo, “ente”, em vez de ler cada letra isoladamente, sendo que essa sequência está presente em diversas palavras como, “dente”, “carente” e etc.

Além das fases apresentadas anteriormente, Ehri apresenta quatro maneiras de ler palavras: por decodificação, por analogia, por predição e por reconhecimento automatizado. A seguir será descrito cada uma dessas maneiras, sendo que elas acontecem durante a aprendizagem da leitura. Segundo Ehri (2013, p. 51) por decodificação é caracterizada com

[...] o uso do conhecimento das relações grafema-fonema para identificar o som correspondente a cada letra, aglutinando-os em pronúncias que formam palavras reconhecíveis. Decodificar também envolve o uso do conhecimento de padrões ortográficos maiores que podem representar sílabas ou morfemas, e aglutinar estas unidades para gerar pronúncias. Por exemplo, decodificando e aglutinando as sílabas em EX CEL LENT para ler a palavra como excellent (excelente).

Conforme Ehri (2013, p. 51-52) por analogia

[...] envolve o uso de partes de palavras conhecidas para ler palavras desconhecidas, quando ambas possuem o mesmo padrão ortográfico. [...] A possibilidade de ler palavras por analogia aumenta na medida em que os leitores aprendem as grafias de mais e mais palavras.

De acordo com Ehri (2013, p. 52) por predição que

[...] envolve o uso de informação contextual e de uma ou mais letras para inferir a identidade das palavras. Por exemplo, “No hospital, os médicos e as e...” levaria você a prever “enfermeiras”.

Ou seja, se conhece o contexto, consegue ler por predição.

Também segundo Ehri (2013, p. 52) por reconhecimento automatizado,

A forma final é por meio da memória, também chamada de leitura por reconhecimento automatizado (sight word reading). A visão da palavra ativa sua pronúncia e seu significado na memória. Leitores podem fazer isto porque a palavra já foi lida anteriormente e armazenada na memória. A leitura acontece rapidamente, sem que sejam necessários os passos intermediários de decodificação, analogia ou predição. A palavra é lida imediatamente como uma unidade inteira.

Quando a criança começa a ler por reconhecimento automatizado, quer dizer que ela já armazenou aquela palavra em sua memória.

“Agora que já identificamos várias maneiras diferentes de ler palavras, o que determina a estratégia que será utilizada na leitura?” (EHRI, 2013, p. 52). Segundo Ehri (2013, p. 52) isso

Depende da palavra ser ou não familiar em sua forma escrita. Palavras desconhecidas são lidas por meio do uso de uma das três estratégias identificadas anteriormente. A decodificação funciona para palavras com grafia mais regular. A leitura das palavras por analogia funciona desde que os leitores já tenham aprendido palavras com padrões ortográficos semelhantes. A predição ajuda a identificar palavras desconhecidas que são lidas em contexto. Uma vez que as palavras se tornam familiares e são armazenadas na memória, elas passam a ser lidas por reconhecimento automatizado. No passado, pessoas acreditavam que somente as palavras de alta frequência na língua e as palavras irregulares eram lidas por reconhecimento automatizado. Não é assim. Na verdade, todas as palavras são lidas de memória, por reconhecimento automatizado, uma vez que os leitores já tenham praticado lê-las.

Por isso, quando a criança atinge o nível de leitura que passa a ler por reconhecimento automatizado, quer dizer que ela está alfabetizada.

2.3 Alfabetizando uma pessoa com TEA

Assim como qualquer outra, uma criança com TEA também apresenta suas características próprias e seu modo de aprender. Como destaca Almeida (2019, p. 53), “não podemos eliminar nem as experiências vividas na Alfabetização do aluno com TEA, nem esquecer as peculiaridades desse aluno.”

Segundo Capellini, Shibukawa e De Oliveira Rinaldo (2016, p. 87),

[...] cada criança aprende de uma forma diferente, sendo que este também se aplica às pessoas com deficiências. Elas aprendem de acordo com suas singularidades, ou seja, cada criança apresenta características próprias como resposta ao processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, as diferentes deficiências exigem práticas pedagógicas especiais próprias, de acordo com suas necessidades e potencialidades.

Como já foi dito anteriormente, uma pessoa com TEA apresenta dificuldades quando se relaciona com outras pessoas. Por isso, também segundo Capellini, Shibukawa e De Oliveira Rinaldo (2016, p. 88),

É necessário que sejam estimuladas suas habilidades de comunicação e expressão, para que consigam interagir socialmente e compreender a sua realidade e agir sobre ela, minimizando, dessa forma, as barreiras trazidas pelo transtorno.

Um aluno com TEA deve ser ainda mais estimulado do que um aluno dito como “normal” na escola.

De acordo com De Melo Miranda et al. (2019, p. 5),

O processo alfabetizador de uma criança com TEA é árduo como seria com qualquer outra criança, porém devemos ter em mente que essas crianças possuem problemas no processo das relações sociais, afetando assim a comunicação, seja ela por meio da comunicação verbal ou não verbal o que vai interferir no seu processo de aprendizagem/alfabetização. A professora deve saber as características oriundas do TEA presente em seu aluno que será alfabetizado [...]

“Dessa maneira, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, o aluno com TEA precisa de um ensino direcionado, que consiga auxiliá-lo na interiorização da linguagem social e exteriorização do pensamento [...]”. (CAPELLINI; SHIBUKAWA; DE OLIVEIRA RINALDO, 2016, p. 88). Ou seja, espera-se, que o professor proporcione ao aluno com TEA, uma educação inclusiva, pois a sua escolarização é mais complicada do que para um aluno dito “normal”. Segundo Nunes (2014, p. 16),

A educação inclusiva vem em um sentido de transformação, de mudanças de conceitos e comportamentos tanto na educação como na sociedade como um todo. A educação inclusiva não acontece somente dentro das escolas pedagogicamente, mais sim de uma reeducação social onde todos sejam respeitados em suas individualidades mentais, sociais, culturais e etc.

Para que essa educação inclusiva aconteça, é necessário que o professor alfabetizador conheça cada uma das características desse aluno, devendo estar envolvido com sua família. Além disso, se o professor tiver uma formação continuada no assunto, é ainda melhor pois poderá compreender melhor e saber como lidar com seu aluno. Segundo De Oliveira (2015, p. 20),

Para conseguir trabalhar dentro de uma proposta educacional inclusiva, o professor comum precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas (orientadores, supervisores educacionais e outros), que adotam um modo de gestão escolar, verdadeiramente participativa e descentralizada.

Ou seja, toda a escola deve estar envolvida no processo.

De acordo com De Melo Miranda et al. (2019, p. 7),

Os autistas requerem uma atenção maior enquanto ao seu desenvolvimento, por isso, os pais são os principais responsáveis em escolher uma escola que atenda as necessidades específicas do aluno, podendo ser uma escola regular, com uma turma abrangente e que não seja específica para ele. Em segundo plano vem os professores, em que nele há um papel importante para esses alunos, porque o professor é comprometido a criar laços afetivos e tendo também uma influência em seu desenvolvimento, abrindo portas ao mundo fechado do aluno autista.

Além dos pais ou responsáveis, o professor também é fundamental no processo de desenvolvimento do aluno.

Conforme De Sampaio e De Oliveira (2017, p. 359),

Os professores precisam entender que as crianças autistas possuem maneiras próprias de serem estimuladas, para que consigam aprender. Isso exige que o docente dedique atenção especial a cada criança autista, para que possa descobrir a melhor maneira de provocar-lhes o interesse pelo assunto e, conseqüentemente, atraiam a aprendizagem.

Além disso, conforme De Melo Miranda et al. (2019, p. 9),

O educador assume um papel de estimular, orientador e observador, portanto suas aulas podem intervir em várias situações favorecendo o desenvolvimento da saúde mental e física da criança, levando a buscar um crescimento intelectual. O que carrega símbolos e levam ao desenvolvimento psicossocial e motor são esses jogos e brincadeiras, porque com esses e os métodos utilizados melhoram em vários fatores do seu desenvolvimento, motivando a comunicação da mesma e favorecem o raciocínio, emoções e estimulando a autoestima.

Segundo Almeida et al. (2019, p. 54),

Assim, o professor precisa ser um investigador, no sentido mais literal da palavra de observador minucioso que busca apurar, sondar, indagar, inquirir, averiguar com o intuito de tornar este momento mais eficaz, respeitando o aprendiz como sujeito que pensa, sente e, por conseguinte, precisa fazer parte [...].

Ou seja, “se para todas as crianças é importante o olhar investigativo, no caso do aluno com TEA, esta postura é fundamental. O início do processo, portanto deve se dar sempre por uma avaliação [...]” (ALMEIDA et al, 2019, p. 54), ou seja, possuir um olhar sensível para esse aluno.

E de acordo com De Melo Miranda et al. (2019, p. 9),

As crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) precisam ser sempre estimuladas para desenvolver sua aprendizagem. Dessa forma, algumas das atividades que os professores podem utilizar são pinturas, desenhos, jogos, brinquedos e brincadeiras. Com isso, é

possível favorecer que as crianças consigam interagir e se comunicar, porém deve-se respeitar o seu tempo e suas vontades nessas atividades.

Além disso, Nunes (2014, p. 20) destaca que,

As crianças portadoras de TGD necessitam de estímulos constantes, e esses estímulos precisam fazer parte da zona de interesse deles para que tenha significado. Daí então a necessidade de usar recursos diferenciados em sala de aula.

Quais seriam esses recursos diferenciados? Segundo Nunes (2014, p. 21),

As TICs entram como recursos diferenciados aumentando a concentração e a participação nas atividades desses alunos, e como consequência, facilitará o desempenho escolar.

Além do mais, Nunes (2014, p. 20) apresenta que as TICs

[...] são recursos tecnológicos e computacionais para geração e uso da informação de maneira estruturada. Esse conceito enquadra-se na visão de gestão da Tecnologia da informação e do conhecimento.

Para uma pessoa com TEA esses recursos podem, segundo Nunes (2014, p. 21),

[...] os alunos TGD poderão ter acesso as mesmas oportunidades que os demais alunos, desenvolvendo sua autonomia e suas habilidades específicas, como por exemplo o desenvolvimento da linguagem oral e a interação social.

Por exemplo, o uso do computador e do tablet são fundamentais quando se trata da Alfabetização de um aluno com TEA e para Nunes (2014, p. 21),

Primeiramente o professor precisa ser conscientizado sobre a necessidade de se usar tais ferramentas em sala de aula e que elas não são somente de apoio, mais sim um material que vem se tornando essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Existem diversos tipos de intervenções educacionais que são utilizadas em alunos diagnosticados com TEA. As principais delas são: TEACCH, PECS e ABA. Segundo Gobbo et al. (2018, p. 81),

TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcapped Children*), o qual trata o autismo como um processo neurobiológico e visa melhorar a adaptação do paciente via exploração das habilidades e interesses através do ensino individualizado estruturado e fortemente baseado nas teorias comportamental e cognitivas empíricas.

Além disso, Gobbo et al. (2018) apresenta que o Método TEACCH possui cinco níveis. O nível um se refere às atividades sensório-motoras, em que poderiam ser atividades como segurar e soltar objetos. O nível dois trabalha o concreto através do objeto, ou seja, faz a combinação de elementos através de cores, formas e tamanhos. Já o nível três trata de conceitos mais simbólicos, sem o uso de objetos. No nível quatro a criança já estabelece relação entre imagem e escrita ou número a quantidade. E o nível cinco é um nível simbólico.

Já o PECS, segundo Gobbo et al. (2018, p. 82),

PECS (Picture Exchange Communication System) é um método de comunicação desenvolvido através de figuras e adesivos que realiza uma associação entre símbolo e atividade para ajudar crianças e adultos autistas ou com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir habilidades de comunicação.

E para finalizar, segundo Gobbo et al. (2018), o método ABA (*Applied Behaviour Analysis*), é apresentado como “teoria da aprendizagem”, sendo um processo de aprendizagem que se dá através das consequências de seus comportamentos. Ou seja, modifica comportamentos inapropriados que a criança com TEA apresenta, aumentando assim a qualidade de vida dela.

Além do que já foi apresentado, De Melo Miranda et al. (2019, p. 8) relatam que

É de fundamental importância que o ambiente escolar atribua para atender as limitações e especificidades dos alunos autistas, como o espaço físico, a equipe gestora, os professores e toda a comunidade escolar tendo maior cuidado e atenção para o atendimento e a inclusão do aluno autista. Os jogos e brincadeiras não somente facilitam o processo de aprendizagem das crianças como também permite a interação com seus colegas de classe e possibilitando a construção de uma visão de mundo, criando e desenvolvendo o senso crítico.

Ou seja, todo o ambiente deve ser preparado para receber uma criança com TEA, para que ela consiga se adaptar e aprender da melhor maneira possível.

Quando se pensa no ensino da leitura e da escrita de um aluno com TEA já se imagina um grande desafio e realmente é, mas não é impossível. “Aprender a ler e a escrever é uma das metas mais desejadas pelas famílias de crianças com deficiência ou TEA, uma vez que, na expectativa destes pais,

esta aprendizagem diminuiria as distâncias que separam estas crianças das normais.” (DE OLIVEIRA, 2015, p. 25).

Segundo Almeida et al. (2019, p. 112),

Cabe ressaltar que estratégias, técnicas, metodologias e adequações devem ser utilizadas com foco no melhor atendimento ao aluno com TEA e que certamente beneficiará todos os alunos da classe, otimizando o trabalho do professor.

Ainda de acordo com Almeida et al. (2019, p. 56-57),

Alfabetizar uma criança com TEA não é simples e requer a escolha de um caminho de reflexão constante, em que o professor alfabetizador aprende os passos a serem dados através da observação sensível que faz de todo o contexto e, principalmente, do seu aluno inserido nele. Este aluno deixa as pistas expostas nas suas reações, na sua fala, no seu silêncio, nos seus encontros e desencontros com seu professor, seus colegas e toda comunidade escolar. Além disso, também deixa tais pistas por onde passa, logo torna-se fundamental uma comunicação consistente, transparente e constante com a família.

Ou seja, é um processo longo e um tanto quanto complexo, porém, se o professor tiver uma boa relação com seu aluno, o processo pode se tornar mais fácil. Além disso, o professor deve utilizar estratégias para o melhor atendimento de seu aluno.

Segundo Gobbo et al. (2018, p. 86) uma dica importante para o trabalho com um aluno com TEA, é possuir uma linguagem direta,

Deve-se ressaltar que é imprescindível para o aprendizado de pessoas com TEA que seja empregada uma linguagem direta e sem muitas informações de uma única vez, quando possível. Ainda, é muito importante que sejam evitados conceitos abstratos, uma vez que elas podem ter dificuldades com isso. Vale destacar que os autistas possuem pensamento concreto, ou seja, dificuldades com ideias abstratas. Quando o abstrato for trabalhado, tem que se levar em conta como esse poderia ser expresso, como, por exemplo, por meio de imagens, uma vez que a natureza dos autistas é extremamente visual. Eles aprendem melhor quando são utilizadas imagens. Outra questão é que o ambiente de aprendizado para a criança autista tem que ser o mais “clean” possível, uma vez que ela se foca nos detalhes, podendo desviar sua atenção ao objetivo proposto do jogo.

Além disso, o aluno com TEA tem alguns direitos fundamentais e um deles, segundo Almeida et al. (2019, p. 57) é o

[...] direito a um mediador, professor auxiliar, além do mediador principal, professor regente. A Lei nº 12.764 de 2012 estabelece que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos

termos do inciso IV do art. 2o., terá direito a acompanhante especializado.”

Se os pais ou responsáveis quiserem que seu/sua filho(a) tenha um mediador/professor auxiliar, eles vão atrás disso na justiça. E isso vai da escolha de cada um e da dificuldade desse aluno de inserir-se no ensino.

Voltando à questão de como funciona a Alfabetização de um aluno com TEA,

As habilidades da leitura e da escrita, por serem habilidades complexas, exigem da criança muitos pré-requisitos. Sendo assim, é essencial que o docente analise seus alunos autistas de maneira detalhada, para que possa descobrir a melhor forma de fazê-los desenvolver estas habilidades.” (DE SAMPAIO; DE OLIVEIRA, 2017, p. 358).

Ou seja, o professor precisa realizar uma avaliação bastante minuciosa com o aluno antes de iniciar o processo de Alfabetização.

Quando se trata da Alfabetização de uma criança com TEA, se faz necessário pensar em diferentes estratégias para que ela possa aprender da melhor maneira possível e para que isso aconteça, é preciso que o professor elabore essas estratégias de acordo com as necessidades que seu aluno apresenta. Segundo Nunes (2014, p. 22),

[...] podemos perceber que a prática pedagógica vai além da prática em si, ela está aliada a teoria, o professor necessita de estar sempre se atualizando e testando sempre novas maneiras de ensinar.

Com isso, Perotti (2016) relata que existem motivações que contribuem para o aprendizado da leitura e escrita de uma criança atípica, sendo elas: auditiva, visual, conversacional, para a representação/teatralização e pictográfica. Cada uma dessas motivações possui características que podem ser utilizadas com os alunos e serão descritas na sequência.

Segundo Perotti (2016, p. 364), a motivação auditiva se caracteriza por

Descobrir o gosto engendrado na acuidade auditiva de uma criança com TEA normalmente caracteriza tarefa de repetidas tentativas. Contudo, as crianças autísticas terminam por esboçar reações importantes e diferenciadas diante de sons e sons. Diante de um movimento de apreciação, o ato de desfrutar do som junto com a criança, mesmo que talvez ela se mostre inicialmente agitada por percebê-lo, permite um elo de comunicação. Os treinos auditivos com sons diferenciados podem favorecer a percepção e o reconhecimento dos segmentos fônicos que a escola introduzirá em forma de letramento/alfabetização.

Ao treinar a audição da criança, há uma contribuição para que ela reconheça e perceba melhor os segmentos fônicos das palavras, além de haver a comunicação entre professor-aluno nesse momento.

Na motivação visual, antes de ensinar letras, palavras e textos escritos, a escola deve fazer a utilização de imagens porque ela deduz a língua, além de se apresentar como base para prováveis transposições, sendo que elas podem ser bastante amplas e produtivas, mas é preciso que o professor faça a intervenção para que entusiasme esse olhar. (PEROTTI, 2016, p. 364-365).

Além disso,

O olhar pela janela, para fora dela, pela fechadura da porta, para depois dela; o olhar para o mundo próximo, para aquele que se distancia; para a imagem que o papel concentra, que o filme agiliza, que o quadro pinta; para a imagem do cartão da merenda, do ônibus, da cantina; para as propagandas, para os cartoons, para os gibis, para as flores, as folhas, os animais. Não basta que o mundo inteiro esteja aos pés de uma criança autista; faz-se obrigatório que alguém lhe tome pela mão e lhe dirija o olhar insistentemente. Algumas mais rapidamente, outras menos, a depender dessa brecha que nem mesmo a neurociência ainda diz de quanto é. Olhar e ver, para um portador de TEA, exige uma mão que lhe indique e permaneça insistindo na indicação. Assim, todas as imagens, das mais simples e próximas às mais complexas e distantes podem favorecer o contato e a maturação para a aquisição da língua escrita em ambiente de aprendizagem sistematizada. (PEROTTI, 2016, p. 364-365).

Ou seja, é preciso de uma mediação atenta para que a criança com TEA possa aprender a olhar ao seu redor e tudo isso deve acontecer insistentemente, considerando as particularidades de cada aluno, sendo que uns podem possuir maior dificuldade que outros.

No que se refere à motivação conversacional,

[...] tanto a escola quanto a família precisa lançar mão do bom senso, da responsabilidade cuidadora, da atenção e do conhecimento da criança para perceber o momento da intervenção e o momento da aceitação do comportamento. Aqui, pensando nas circunstâncias que se determinam pela instigação: momentos de lazer, sala de aula, roda de amigos, reunião familiar, hora das refeições, passeios etc., acredita-se que o ato de provocar e manter a conversação ativa pode inferir em atenção e exercício de linguagem constante. Os sons da fala e a presença daquele que fala reverberam na criança autista como ponto de manutenção de contato humano, social, dialogal, provocando-a, instando-a a fazer parte dos turnos da fala. Conversar exige mais de um sujeito em ação de interlocução. Perceptível ou não, o ato de conversar com a criança autista pode significar para além do que se espera em retorno dialogal imediato. (PEROTTI, 2016, p. 365-366).

Faz-se necessário que tanto os pais, como a escola, compreendam qual melhor momento de intervir para que consigam manter uma conversa ativa com a criança com TEA.

Durante a motivação para a representação/teatratização, o professor pode propor

[...] como atividade planejada, há de se supor que o professor instale um lugar e um momento. Mas, em se pensando naqueles eventos que circundam a convivência do cuidador ou dos familiares, não se faz necessário esperar pela melhor circunstância. O enfoque pode ser a borboleta ou o cicleteiro, a mãe batendo um bolo, a irmã menor chorando, o desenho animado da história sobre dragões. Não há limites para a criatividade do envolvimento, do despertar para o simples e o funcional. A pragmática não se engendra na Pedagogia apenas para lhe dar cunho epistemológico: saber fazer e desejar fazê-lo exige determinação, presteza e paciência, quando a criança em questão faz parte do TEA. Motivar para a representação é facilitar a compreensão do outro em si mesmo e encontrar a si mesmo no outro. (PEROTTI, 2016, p. 367).

Ou seja, essa motivação demanda criatividade, além de exigir determinação, presteza e paciência, além de entender-se em si próprio e encontrar a si no outro.

Já na motivação pictográfica, segundo Perotti (2016, p. 368) se,

Mover um instrumento sobre uma estrutura que oferece atrito (papel, tela, areia, argila etc.) provoca obrigatoriamente um efeito visual, tátil, sensorial, sinestésico. Pintar em cores acelera a motivação, abre espaço para as expressões pessoais, para as emoções. Pintar sem razão, ao léu, a solto, à deriva, pode ser uma atividade muito bem administrada, desde que o cuidador esteja atento, desde que a família participe, que o professor se deixe tocar pelo que é exposto. Aprende-se desde muito cedo a gerar significados, a promover sentidos, a provocar uma sintaxe de coerência e razão. Não há razões na atípia, apenas a sua natureza subjetiva e singular. Tanto na escola quanto em casa, participar e provocar desenhos livres, riscos, rabiscos, traços no chão, na areia, na argila, no barro fresco que sobra depois da chuva, podem facilitar a promoção do mundo no transtorno que se caracteriza pela isenção e afastamento do mundo imediato.

Essa motivação causa diferentes efeitos, acelerando a motivação, abrindo espaço para expressões e emoções. Ou seja, é importante que os pais e o professor de uma criança com TEA provoquem que ela desenhe, rabisque, faça riscos e traços no chão, no barro e na areia para que ela experimente, vivencie situações que geralmente não tenha em seu mundo particular.

Por fim, Perotti (2016, p. 368) descreve que

Essas práticas amalgamam-se com a formação discursiva, com as habilidades linguísticas em sentido amplo, com as manifestações de fala e de escrita, com a capacidade de expressar conceitos, reconhecer significados. Se cabe à escola o fazer escolarizado, não se tem dúvidas, mas sabemos que a escola que temos neste momento, ainda caminha para uma menor precarização do ensino. Enquanto a evolução se processa, fazer parte da engrenagem que a impulsiona é uma questão de escolha.

Portanto, essas cinco motivações se misturam com a constituição argumentativa, com as habilidades linguísticas, com a expressão da fala e leitura e com qualidade de definir conceitos e identificar significados. Tudo isso pode contribuir muito para o desenvolvimento e aprendizado na Alfabetização de uma criança com TEA.

Durante o processo de escolarização um aluno com TEA, se faz necessário trabalhar muito sua comunicação com os demais alunos na sala de aula e isso é de suma importância para seu desenvolvimento, já que para ele a comunicação é um pouco mais complicada. Além disso, se a comunicação não estiver sendo trabalhada, a criança pode vir a não desenvolver uma boa linguagem, ou seja, aprender a língua falada da forma correta e com isso, a leitura pode ser comprometida.

Quando se trata do ensino da leitura, Perim et al. (2018, p. 21) destaca que,

Pessoas com TEA podem ser beneficiadas pela aprendizagem de habilidades de leitura, permitindo-lhes maior compreensão e interação com o meio, mas esse processo de ensino de habilidades de leitura pode ser uma tarefa difícil e desafiadora [...].

Ou seja, é um processo complexo. Além disso alguns estudos apontam que a hiperlexia está associada ao TEA, na maioria dos casos. Segundo Cardoso-Martins e Silva (2008, p. 298) a hiperlexia é

[...] uma desordem da leitura caracterizada por uma habilidade avançada de leitura de palavras (decodificação) a despeito de dificuldades pronunciadas de compreensão da linguagem. Com frequência, vem associada às desordens do espectro autista.

Uma criança hiperlética pode apresentar dificuldades na leitura, mas isso não quer dizer que ela não possa aprender pois é possível.

De acordo com De Sampaio e De Oliveira (2017, p. 359-360),

No ensino da leitura, os professores de crianças autistas precisam entender que estas crianças apresentam muitas vezes o pensamento

visual bem mais forte do que o pensamento em palavras. Isso quer dizer que, provavelmente, será bastante útil para o aprendizado destes infantes a associação de palavras a figuras correspondentes.

Um exemplo dessa forma de ensino é mostrar a figura de um elefante para o som de “e”. Esse método se assemelha muito ao PECS, que foi apresentado anteriormente e também a motivação visual.

Além disso, conforme De Sampaio e De Oliveira (2017, p. 360),

Para estimular crianças autistas à leitura, o professor deve, enquanto lê para estas crianças, parar nas partes mais emocionantes, levando-as a ler a frase seguinte. Dessa forma, estes alunos especiais estarão praticando a leitura sem que para isso sintam-se pressionados. Assim, o docente estará plantando no seu pupilo a vontade de ler, a percepção de que ler é interessante.

Portanto, quanto mais despertar o interesse do aluno mais fácil ficará. Segundo Lima (2019, p. 56),

Por fim, as crianças com TEA, quando bem estimuladas, terão condições de desempenhar a função de leitura, mesmo ocorrendo limitações nesse aspecto. Para tanto, o corpo docente precisa encontrar as estratégias que se adequem às condições de cada criança e consiga viabilizar a obtenção dos resultados eficazes [...].

Ou seja, a criança tem condições de aprender a ler, mas para isso é necessário que a escola esteja envolvida e crie estratégias para isso. De acordo com Perim et al. (2018, p. 47-48),

[...] crianças com TEA apresentam dificuldades no desenvolvimento de habilidades de leitura. Neste cenário, conclui-se que o trabalho com uma criança com TEA é uma experiência que exige dos professores organização pedagógica conduzida para o desenvolvimento das habilidades e competências individuais. Nesse sentido, para que não haja desistência diante das dificuldades iniciais, os professores não devem olhar apenas para os resultados quantitativos dos alunos, mas sim levar em conta as suas capacidades, as suas potencialidades, pois os resultados podem não vir de forma imediata e nem como os educadores esperam. Além disso, entende-se que é de extrema importância reconhecer as diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem, os diferentes processos interdependentes do desenvolvimento das habilidades de leitura, as dificuldades individuais de cada um dos seus alunos para que possa buscar as melhores estratégias disponíveis que favoreçam o processo educacional.

Ou seja, para que um aluno com TEA obtenha sucesso na leitura, é necessário que o professor se organize de forma correta.

Já no ensino da escrita, segundo De Sampaio e De Oliveira (2017, p. 360),

Com relação à escrita de crianças autistas, existe um problema muito comum, que é a dificuldade na coordenação motora fina. Para as crianças autistas que apresentam esta característica, desenvolver a habilidade da escrita possivelmente será um grande obstáculo a ser vencido. Em muitos casos estas crianças terão a escrita ilegível.

Com essa dificuldade na coordenação motora fina, a escrita pode ser ilegível. Portanto, os professores não devem desestimular o aluno dizendo para que ele melhore sua letra, mas sim, estimulá-lo a não parar de escrever por conta disso. “A interação entre educador e educando é fundamental para que se descubra a maneira mais adequada de impulsionar o estudante autista rumo à habilidade da escrita.” (DE SAMPAIO; DE OLIVEIRA, 2017, p. 361).

Além da escrita ilegível, outro problema de escrita que afeta as crianças com TEA, segundo De Melo Miranda et al. (2019, p. 6) é a

[...] escrita espelhada e há atividades específicas para esse tipo de dificuldade que aparece na vida escolar das crianças. Ressaltamos que a escrita espelho não é presente apenas em crianças com TEA, mas pode ocorrer em qualquer outra, é uma das dificuldades de aprendizagem mais presentes na escrita.

Para que o aluno com TEA apresente sucesso na escrita, uma alternativa apresentada por De Sampaio e De Oliveira (2017, p. 361) é

[...] o computador pode aparecer como um recurso bastante motivador. Pois, como muitas delas têm dificuldade em controlar o movimento das mãos, fica muito difícil conseguirem fazer letras bem desenhadas. E o computador vai diminuir bastante o esforço das crianças, além de lhes proporcionar o prazer de escrever de forma mais clara e rápida, através da digitação.

De Oliveira (2015, p. 28) também ressalta a importância do uso do computador, pois ele

[...] dispõe de recursos como animação, som, efeitos especiais, tornando o material mais interessante e atrativo para todas as pessoas, não só para aquelas com algum tipo de deficiência ou com autismo.

Além disso, Gobbo et al. (2018, p. 82),

Os jogos educacionais digitais conciliados ao uso de computador e as suas estratégias tornaram-se uma grande ferramenta para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Contando com objetivos pedagógicos, esses jogos podem ser inseridos em contextos de ensino para ajudar no processo de aprendizagem.

Como já foi dito anteriormente, as TICs podem ser grande facilitadoras no processo de ensino de uma criança com TEA. “As tecnologias digitais voltadas à educação especial estão cada vez mais presentes nas escolas e nas vidas cotidianas de crianças que possuem algum tipo de deficiência.” (GOBBO et al., 2018, p. 82), ou seja, quanto mais presentes elas estiverem, maior será a inclusão dessas crianças.

O papel do professor é conhecer seu aluno, “as potencialidades e as limitações de cada aluno precisam ser conhecidas pelos seus educadores, para que estes possam encontrar a melhor forma de direcionar cada um ao desenvolvimento social, intelectual e psicológico desejado.” (DE SAMPAIO; DE OLIVEIRA, 2017, p. 361).

Segundo Lima (2019, p. 109-110),

Nesse percurso das práticas inclusivas, do papel da escola e, principalmente, do professor como agentes indispensáveis para a alfabetização de crianças, compreende-se o papel relevante da instituição escolar e de sua equipe como um todo em tentar compreender como ocorre o desenvolvimento do aluno com TEA, a forma de ele interpretar o processo de comunicação e o mundo ao seu redor, bem como a maneira como é desencadeado todo o processo de aprendizagem.

Portanto, para que um aluno com TEA se alfabetize é necessário que a família e a escola inteira estejam envolvidas no processo para que a criança aprenda da melhor maneira possível, superando as possíveis dificuldades que possam aparecer no decorrer do processo.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Caracterizar os artigos científicos publicados em português entre o período de 2010 e 2020 sobre Alfabetização e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

3.2 Objetivos específicos

- Refletir sobre a abordagem teórica principal presente em cada artigo encontrado;
- Caracterizar as regiões que foram realizadas as pesquisas;
- Averiguar as amostras de participantes em cada artigo e descrevê-las;
- Avaliar como os métodos apresentados nos estudos podem influenciar na Alfabetização de crianças diagnosticadas com TEA.

4. METODOLOGIA

O presente estudo teve por objetivo realizar uma Revisão Sistemática da literatura de como a Alfabetização se dá em uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Através da recomendação PRISMA, ela se trata de um checklist com vinte e sete itens e um fluxograma de quatro etapas. Nas palavras dos autores, "O objetivo do PRISMA é ajudar os autores a melhorarem o relato de revisões sistemáticas e meta-análises." (GALVÃO; PANSANI; HARRAD, 2015, p. 336).

Uma Revisão Sistemática da Literatura é um estudo em que é feita a aferição baseada nos artigos já disponíveis e, para isso, é feito um processo rigoroso de coleta e análise das informações disponíveis e no caso deste trabalho é sobre TEA e Alfabetização.

Por esse motivo, o presente artigo pretendeu realizar uma Revisão Sistemática da Literatura através de uma busca eletrônica, feita através de bases de dados, em artigos indexados na plataforma SciELO e no Periódicos Capes e, a partir de palavras-chave relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Alfabetização. As consultas incluíram o período de 2010 a 2020. A partir disso, foram selecionados artigos científicos, dissertações e teses.

Os critérios de avaliação, ou seja, de inclusão e exclusão dos artigos se deram através de perguntas como: I – Veículo de publicação (SciELO e Periódicos Capes); II – Ano de publicação (entre 2010 e 2020); III – Contém a presença de resumos?; IV – Idioma de publicação (língua portuguesa); V – Ser estudo empírico. Como critério de exclusão foram descartados os estudos que não atendiam aos critérios descritos acima, além de estudos duplicados.

Primeiro, foram acessadas as bases de dados Periódicos Capes e SciELO para a verificação dos artigos publicados entre 2010 e 2020. Foram utilizadas palavras-chave relacionadas ao tema, como: *autismo AND alfabetização*; *TEA AND alfabetização*; *autismo AND escrita*; *autismo AND leitura*; *autismo AND escola*; *alfabetização AND TEA*.

Os critérios para a seleção de referência foram: leitura do resumo de cada um dos artigos selecionados, análise aprofundada de cada um deles para delimitar quais deveriam ser utilizados e, para finalizar, quando todos os

arquivos foram selecionados, foi realizada a leitura integral de cada estudo, identificando as principais ideias, os principais achados e os resultados obtidos.

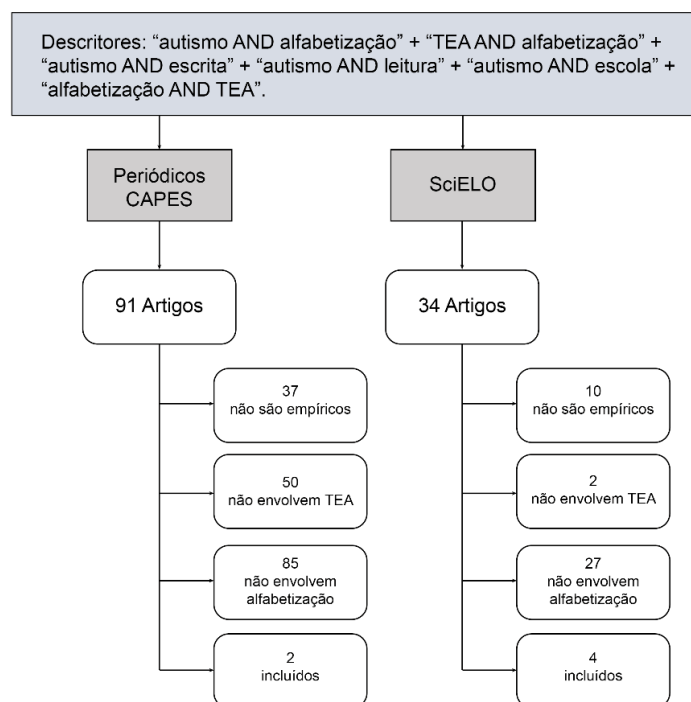
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram obtidos através de duas plataformas: Periódicos CAPES e SciELO. A partir dessas plataformas, foram utilizados os seguintes descritores: “autismo AND alfabetização” + “TEA AND alfabetização” + “autismo AND escrita” + “autismo AND leitura” + “autismo AND escola” + “alfabetização AND TEA”.

Ao todo foram localizados cento e vinte e cinco artigos, sendo noventa e um no Periódicos CAPES e trinta e quatro no SciELO. Dos noventa e um artigos encontrados no Periódicos CAPES, trinta e sete não atendiam o critério de serem empíricos, cinquenta não envolviam TEA e oitenta e cinco não envolviam Alfabetização. Sendo assim, nessa plataforma foram incluídos apenas dois artigos. Já no SciELO, dos trinta e quatro artigos encontrados, dez não eram empíricos, dois não envolviam TEA e vinte e sete não envolviam Alfabetização. Dessa forma, quatro foram incluídos. E por consequência disso, seis artigos foram incluídos nesta revisão sistemática.

Na figura 2 está representado um PRISMA desta Revisão Sistemática da Literatura, construído com os dados descritos anteriormente.

FIGURA 2 - REGISTROS ENCONTRADOS DE ACORDO COM OS DESCRITORES E SEUS CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO



FONTE: As autoras (2020).

Um dos artigos selecionados para esta Revisão Sistemática é “Tecnologias Móveis na Inclusão Escolar e Digital de Estudantes com Transtornos de Espectro Autista”, escrito por Lucila Maria Costi Santarosa; Débora Conforto, em 2015 e tem por objetivo discutir sobre mapear as reflexões referentes às políticas públicas inclusivas no espaço escolar e digital, “analizando a emergência de movimentos de empoderamento para estudantes com Transtorno do Espectro Autista quando em interação com dispositivos móveis.” (SANTAROSA; CONFORTO, 2015). Três estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em escolas participantes do programa “Um computador por aluno (UCA)”, receberam laptops educacionais e tiveram que “[...] responderam positivamente aos critérios: 1) ser escola inclusiva; 2) possuir sala de recursos multifuncionais; 3) revelar uma efetiva utilização do dispositivo móvel e 4) ter no corpo discente estudantes com deficiência regularmente matriculados.” (SANTAROSA; CONFORTO, 2015), além de que

[...] os sujeitos de pesquisa selecionados em cada escola inclusiva participante deveriam: 1) ser estudante com deficiência matriculado em turmas dos anos iniciais da Educação Básica, uma estratégia que permitiu ampliar e aprofundar o levantamento de informações, possível pelo maior tempo interação professor-aluno com deficiência; 2) ter sido diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista; 3) ter recebido o dispositivo móvel; 4) ter assegurada a anuência dos responsáveis por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (SANTAROSA; CONFORTO, 2015, p. 354-355).

Ou seja, os participantes deveriam necessariamente atender a esses critérios pré-estabelecidos. Já como coleta de dados foram feitas observações, registros documentais, entrevistas e dinâmicas em grupos realizadas num período de nove meses. Houve um professor que atuou como observador na modalidade presencial e à distância, no ambiente virtual, chamado Eduquito. As professoras de cada um dos três alunos relataram que eles não se adaptaram com os laptops, não demonstrando interesse, possuindo dificuldades de manuseio como mouses e teclados, descrevendo o seguinte: “são interfaces de difícil compreensão e domínio, pois são dispositivos de entrada de dados com variadas possibilidades de comando e de combinações.” (SANTAROSA; CONFORTO, 2015, p. 359). Um dos estudantes possuía uma situação socioeconômica melhor e por isso fez uso de um tablet, já que a manipulação é mais fácil, sendo feita com os dedos e não sendo necessários treinamentos. Santarosa e Conforto (2015, p. 360) relatam que

Para um estudante com Transtorno de Espectro Autista essa delimitação espacial é importante, já que imprevistos fora do espaço de atuação, como por exemplo, a quedas de peças no chão, podem mudar completamente o foco da atenção. Em jogos de encaixe, a peça, uma vez acoplada, não sairá do lugar, enquanto um quebra-cabeça de papel ou de madeira exigirá certo cuidado para que os elementos já ajustados permaneçam montados. O manuseio de peças concretas se constitui como um difícil desafio para um conjunto de pessoas com deficiências.

Entende-se, então, que para um estudante com TEA, o tablet é de grande valia, pois facilita diversas atividades que manualmente encontraria dificuldades, melhorando a interação, possibilitando o uso de diversos recursos, como por exemplo, a comunicação alternativa, além de ser portátil e não exigindo posturas rígidas. (SANTAROSA; CONFORTO, 2015, p. 360-361).

Por fim, as autoras expõem que o uso do laptop educacional aos estudantes pesquisados não foi positivo devido a problemas de acessibilidade, de difícil compreensão, complexo de entender seu funcionamento. Já o tablet foi o oposto, pois é portátil, de fácil compreensão, fácil manuseio, com uma manipulação direta.

Já o artigo “Ensino de Sílabas Simples, Leitura Combinatória e Leitura com Compreensão para Aprendizes com Autismo” escrito por Camila Graciella Santos Gomes e Deisy das Graças de Souza, no ano de 2016, trata de que quando autistas aprendem a ler, existe uma diferença quanto seu desempenho na leitura oral de um texto e na leitura com compreensão, além de que deveriam existir estratégias para ajudar essas pessoas. (GOMES; SOUZA, 2016, p. 234). Como objetivo principal, as autoras buscaram entender o processo de leitura em pessoas diagnosticadas autistas, envolvendo nomeação de sílabas e figuras, cuja intenção foi firmar leitura combinatória juntamente com a compreensão. (GOMES; SOUZA, 2016, p. 234). Três meninos matriculados em escolas regulares participaram do estudo, que deviam possuir diagnóstico, além de falar, não ser alfabetizado e ter idade de cinco anos ou mais. Além disso, cabe ressaltar que essas crianças tinham autismo leve/moderado. De acordo com Gomes e Souza (2015, p. 236), foram realizadas sessões experimentais de cinquenta minutos em que as salas utilizadas possuíam poucos estímulos, uma mesa, cadeiras e uma câmera para acompanhar as sessões e como forma de registro dos erros e acertos desses participantes no decorrer do tempo. Os materiais utilizados pelos participantes

foram: caderno sem pauta, canetas coloridas como vermelho, azul e preto, além de figuras e palavras impressas, fichário e suas divisórias e também velcro.

Com isso, foram realizadas relações entre figuras e palavras, além da análise de “de nomeação oral de palavras novas, compostas por sílabas recombinadas das palavras ensinadas (leitura recombinação).” (GOMES; SOUZA, 2016, p. 236). E o ensino de nomeação de palavras impressas foi realizado através do “[...] ensino direto de sílabas simples e regulares, do tipo consoante-vogal.” (GOMES; SOUZA, 2016, p. 237). Já o ensino das sílabas se deu por três etapas, em que os participantes deveriam fazer “1) tentativas de nomeação de sílabas e de palavras, escritas a canetinha, em caderno, pela pesquisadora; 2) tentativas de emparelhamento multimodelo por identidade, em fichário, com as palavras impressas ensinadas anteriormente no caderno; 3) nomeação oral das figuras selecionadas para os testes do conjunto silábico treinado [...]” (GOMES; SOUZA, 2016, p. 237). A primeira parte foi realizada nos cadernos em que o ensino era das sílabas do grupo silábico e palavras que tinham essas sílabas. (GOMES; SOUZA, 2016, p. 238). A segunda parte da pesquisa foi feita nos fichários e “[...] consistia na apresentação de duas tentativas de emparelhamento multimodelo por identidade.” (GOMES; SOUZA, 2016, p. 239). E na terceira parte, foi apresentação de seis figuras, que foram escolhidas para as avaliações de cada grupo silábico, em que o participante era ensinado sobre a nomeação de maneira oral. (GOMES; SOUZA, 2016, p. 239). Como estratégias de maior sucesso na aprendizagem, usou-se revisões do que foi aprendido e uso das sílabas já aprendidas para auxiliar em um novo conjunto delas. Em todas as tarefas feitas, os acertos eram consequências de estímulos em cada um dos participantes da pesquisa. (GOMES; SOUZA, 2016, p. 240). Além disso, em cada teste a ser realizado, eles eram colocados a tentar fazer pré-testes com estímulos específicos para cada conjunto silábico. “Nos testes e sondas, incentivos verbais e recompensas (figurinhas de desenhos animados) eram utilizados para favorecer a participação das crianças nessas tentativas, porém não eram contingentes a erros ou a acertos.” (GOMES; SOUZA, 2016, p. 241). As autoras constaram que os participantes tiveram diferentes resultados nos pré-testes e testes realizados, sendo que “o procedimento utilizado favoreceu a aprendizagem e a manutenção da leitura

combinatória com compreensão, com poucas sessões de ensino e com baixo número de erros durante o processo.” (GOMES; SOUZA, 2016, p. 242).

Por fim, as autoras falam que o estudo favoreceu a aprendizagem da leitura combinatória com compressão das crianças com autismo, sendo necessárias poucas sessões de acompanhamento e falam da “[...] necessidade de uma avaliação mais ampla, com participantes com outros repertórios ou em outras situações de ensino, como a sala de aula da escola comum.” (GOMES; SOUZA, 2016, p. 250).

O artigo “Autismo e a pré-história da linguagem escrita” foi escrito em 2016 por Emilene Coco Santos e Fernanda Binatti Chiote. Entende-se que o objetivo principal das autoras foi examinar a pré-história da linguagem escrita em crianças com diagnóstico autista, com base teórica em Vigotski e Luria (SANTOS; CHIOTE, p. 241). Seu aprofundamento ocorre na simbolização que essas crianças fazem em brincadeiras, desenhos e gestos de acordo com sinais que aconteciam em trocas pedagógicas. Além disso, estavam convencidas de que o processo de leitura e escrita se dão bem antes da criança iniciar sua caminhada escolar, perdurando por anos e buscam compreender como se dá esse movimento. (SANTOS; CHIOTE, p. 241). De acordo com as autoras, (SANTOS; CHIOTE, 2016), a pré-história da linguagem escrita abrange muitas coisas como, por exemplo, a apropriação do sistema simbólico de representação da realidade, fala, do gesto, desenho e jogo. Na sequência, apresentam-nos o que Vigotski descreve sobre jogos infantis, gestos, a relação do desenho e fala, além do desenvolvimento da escrita nesse autor e em Luria. Com isso, “[...] é preciso entender esse processo considerando as crianças que podem demonstrar desvantagens em relação a construção da oralidade, linguagem e interação, como no caso de algumas crianças com autismo.” (SANTOS; CHIOTE, 2016).

Como método de pesquisa, foram realizados estudos de casos, com duas crianças em diferentes etapas da vida escolar, cujas observações foram participantes. Como forma de registro, fizeram diários de campo, vídeos e fotos que posteriormente foram descritas ou transcritas de maneira bastante detalhada. Na educação infantil, acompanharam Daniel de cinco anos, cujo foco era analisar o brincar e o faz de conta, porém suas professoras possuíam uma visão da criança com autismo como sendo “[...] alguém que vive num

mundo seu, que tem dificuldade de interagir com outras pessoas” (SANTOS; CHIOTE, 2016) e como consequência disso, não conseguiam estabelecer relações com essa criança porque ele possuía dificuldade de comunicação, além do seu isolamento. Já no ensino fundamental, acompanharam Rafael que estava matriculado no 4º ano, analisando o gesto e o desenho. Em ambas as observações, estiveram atentas aos detalhes, pistas e indícios que poderiam contribuir para o desenvolvimento dessas crianças com autismo.

Ao longo das observações, se atentaram ao fato de que outras crianças da turma interagem com o colega Daniel, com ou sem a mediação das professoras e com o passar do tempo, brincadeiras em conjunto com ele tornaram-se naturais. “Olhares, sorrisos, gestos vão se constituindo como práticas discursivas e simbólicas na relação com o outro.” (SANTOS; CHIOTE, 2016). Já no caso do Rafael, suas atividades eram mediadas por suas professoras e o recurso que se estabeleceu foi o uso de gestos por parte do aluno para se comunicar e mostrar o que havia aprendido e no que se refere ao desenho, Rafael não pegava no lápis, mas com o decorrer do tempo, observou-se que conforme foram desenhando para e com ele ou até mesmo deixando-o desenhar sozinho. As autoras descrevem que não haviam registros de desenhos feitos pelo menino, porém ensinou-se à ele desenhar em diferentes lugares, como no chão do pátio da escola, mas para que isso acontecesse, era necessário que o aluno demonstrasse interesse e com o passar do tempo, ele foi dando indícios de que queria participar dos momentos de desenho.

Por fim, relatam que “[...] indícios da pré-história da linguagem escrita nas crianças com autismo, compreendemos que o outro e a linguagem ocupam um papel fundamental na apropriação da linguagem escrita por toda e qualquer criança.” (SANTOS; CHIOTE, 2016).

Além desses, também foi selecionado para esta Revisão Sistemática o artigo “Atividades aplicadas pelos pais para ensinar leitura para filhos com autismo” de Ana Rubia Saes Menotti; Camila Domeniconi e Priscila Benitez, escrito em 2019. Segundo as autoras, uma criança com autismo apresenta dificuldades na aquisição da leitura e por isso, é preciso que se pense em estratégias de ensino. Portanto, segundo Menotti, Domeniconi e Benitez (2019, p. 1),

O presente estudo teve como objetivo avaliar a eficácia de um pacote instrucional para o ensino de leitura de quinze palavras dissílabas (isoladas) para crianças com TEA, baseado no modelo de leitura como rede de relações.

Esse estudo teve como método de pesquisa um estudo de caso e foi realizado com três crianças autistas (Breno, Gabriel e Maria Flávia), todos com 11 anos e frequentavam ativamente a escola. Ademais, também participaram do estudo os pais destas crianças. As autoras acreditam que diferentes agentes educacionais devem estar envolvidos no processo de ensino desses alunos e que os familiares também devem participar. Além disso, deve-se pensar em estratégias que motivem a interação entre pais e filhos e que ainda possam proporcionar aprendizagem as crianças, um exemplo disso seriam os jogos, entre eles, o jogo da memória, bingo, dominó e jogo das sílabas. Segundo Menotti, Domeniconi e Benitez (2019, p. 2),

O pacote instrucional utilizado no presente estudo foi composto pelo ensino da relação entre palavra ditada e palavra impressa (AC) em tarefas apresentadas via computador e fortalecer as relações para complementar o ensino de leitura realizado via ensino informatizado por meio de jogos aplicados pela experimentadora e pelos pais das crianças com TEA participantes do estudo.

Para a escolha dos participantes do estudo foi utilizado o teste Diagnóstico de Leitura e Escrita (DLE) do programa ProgLeit, em que a criança deveria apresentar desempenho igual ou inferior a 60%. Ou seja, para esse estudo foram selecionadas crianças que já sabiam pelo menos um pouco das letras e sílabas, além disso, eram crianças falantes e que identificavam figuras quando solicitado. Portanto, esse método pode não funcionar em todas as crianças com TEA. O procedimento foi realizado em três fases: pré-teste (avaliaram o repertório de leitura dos participantes), aplicação do ensino e pós-teste (novamente avaliaram os participantes). As sessões ocorriam três vezes por semana e tinham duração de 50 minutos. As quinze palavras utilizadas ao longo do procedimento foram: tatu, casa, gato, bolo, faca, mala, fita, suco, pato, boca, rato, sapo, dado, vela e lupa. Para o aprendizado dessas palavras, elas foram divididas em cinco etapas, três palavras por etapa. Além disso, foram utilizadas mais cinco palavras de generalização nas sessões de testes: mato, lobo, mapa, lata e saco. E os cinco jogos utilizados pela experimentadora foram: memória, bingo 1, bingo 2, dominó e jogo de sílabas.

Os resultados são diferentes em cada fase, por exemplo, Breno acertou 60% das palavras no pré-teste e 75% no pós-teste. Gabriel 10% no pré-teste e 45% no pós-teste e Maria Flávia 10% no pré-teste e 40% no pós-teste. Cada um teve um desempenho diferente, além disso, durante a realização dos jogos eles também leram a maioria das palavras. Com isso, pode-se perceber que todos tiveram avanços e aprenderam com esse método, mas para isso foi necessária a intensa participação dos pais no processo, sem eles não seria a mesma coisa.

Outro artigo que foi incluído é o “Ensino de Habilidades Rudimentares de Leitura para Alunos com Autismo” de Ana Elisa Millan e Lidia Maria Marson Postalli, escrito em 2019. Ele segue o modelo de rede de relações, segundo Millan e Postalli (2019, p. 133),

O objetivo do artigo é verificar a emergência de relações entre palavra impressa e figura, palavra ditada e palavra impressa e nomeação de palavras, a partir do ensino de relações entre estímulos (figura-palavra impressa) e entre estímulo e resposta (nomeação de figura), empregando o emparelhamento multimodelo.

Participaram desse estudo dois alunos com TEA (6 e 7 anos de idade) e que frequentavam uma instituição especial e eles se comunicavam bem e compreendiam as instruções da pesquisadora. É importante destacar que para a seleção dos participantes eram necessários alguns pré-requisitos como, por exemplo, permanecer sentado em uma cadeira, manter contato visual e seguir uma instrução apresentada por um adulto. Além disso, de acordo com Millan e Postalli (2019, p. 133),

Foi empregado o procedimento de emparelhamento multimodelo para ensino das relações entre figuras e palavras impressas. Nesse procedimento, cada tentativa foi composta por três estímulos modelo e três estímulos de comparação. O participante deveria parear cada um dos estímulos de comparação com o estímulo modelo correspondente. Também foi ensinada a relação de nomeação de figura. No teste, foi avaliada a emergência das relações entre palavras impressas e figuras, entre palavras ditadas e palavras impressas e a nomeação de palavras impressas.

Eram realizadas sessões individuais duas vezes por semana, com duração de 20 minutos cada. Os materiais utilizados, segundo Millan e Postalli (2019, p. 139) foram

[...] realizadas em fichários com folhas de papel cartão para apresentação dos estímulos visuais (figuras e palavras impressas).

As figuras foram apresentadas em tamanho 5 cm X 5 cm. As palavras impressas foram apresentadas em letra maiúscula com fonte do tipo Arial, tamanho 45, cor preta e fundo branco. Os estímulos visuais tinham velcro para realização das tentativas de emparelhamento multimodelo (matching to sample adaptado) ou emparelhamento com modelo padrão (matching to sample padrão). Para registro das respostas, foram utilizados protocolos e, também, uma filmadora e tripé para filmagem das sessões.

O procedimento foi feito em etapas, sete etapas para ser mais exato, a seguir será descrita cada uma delas: 1. Familiarização entre participantes e pesquisadora: nessa etapa a pesquisadora observou os participantes durante três semanas. 2. Identificação dos itens de preferência: foi feito um levantamento de quais eram as preferências dos participantes, os brinquedos favoritos, personagens e etc. 3. Avaliação dos repertórios comportamentais e discriminativo: através do CARS (*avaliação de comportamento*) e ABLA (repertório discriminativo). 4. Pré-teste de avaliação do repertório geral de leitura: em que o objetivo era avaliar o repertório inicial das habilidades de leitura. 5. Ensino da primeira unidade composta por nove palavras e 6. Ensino da segunda unidade composta por nove palavras. Ou seja, para o procedimento foram utilizadas dezoito palavras, sendo elas formadas por sílabas simples, selecionadas pela pesquisadora e divididas em duas unidades. Cada unidade foi composta por três blocos com o ensino de três palavras em cada bloco. A primeira unidade foi composta pelas palavras: moto, suco e galo (bloco 1), rato, dedo e faca (bloco 2), tapete, cavalo e panela (bloco 3). Já para a segunda unidade, foram ensinadas as palavras: cola, pipa e boca (bloco 1), vaca, sapo e bola (bloco 2) e janela, boneca e sapato (bloco 3). Segundo Millan e Postalli (2019, p. 142), foi empregado o procedimento de emparelhamento com modelo multimodelo para ensino da relação entre figura e palavra impressa (bc) e também foi ensinada a nomeação de figura (bd). E para finalizar o procedimento, a etapa 7. Pós-teste de avaliação do repertório geral de leitura: o qual teve como objetivo avaliar o repertório final de habilidades de leitura e comparar com os desempenhos iniciais. Como resultados do estudo Millan e Postalli (2019, p. 149) afirmam que

A avaliação inicial demonstrou que o participante P1 apresentou altos desempenhos nas relações de seleção entre figuras, palavras impressas e palavras ditadas e na nomeação de vogais; índices intermediários de acertos na nomeação de figuras e letras; baixo desempenho em leitura de palavras e sílabas. O participante P2

apresentou altos desempenhos nas relações de seleção de identidade entre figuras e palavras e na seleção da figura diante da palavra ditada e nomeação de figuras e vogais; desempenho intermediário na nomeação de letras; e abaixo dos 50% de acertos nas relações entre palavra ditada-palavra impressa; figura-palavra impressa e palavra impressa-figura e na nomeação de palavras e de sílabas.

Os participantes necessitaram de poucas tentativas para obter acertos durante o procedimento. Além disso, eles já apresentavam um bom desempenho no pré-teste, portanto, no pós-teste o desempenho deles só cresceu. Em relação aos desempenhos na nomeação de sílabas, verificou-se, na presente pesquisa, que os participantes apresentaram desempenhos nulos no pós-teste (após o procedimento de ensino). (MILLAN; POSTALLI, 2019, p.151). Ou seja, somente nessa parte do estudo eles não obtiveram êxito. As autoras também destacam que deve ser feito um levantamento das palavras que serão ensinadas, que sejam habituais e também do interesse de cada participante para que se obtenha ainda mais aprendizado por parte dos mesmos.

E para finalizar, o artigo “Avaliação da eficácia de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo” de Elizabeth Cynthia Walter e Débora Regina de Paula Nunes, escrito em 2020. Esse estudo teve como objetivo, avaliar a eficácia do programa de intervenção leitora chamado *Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning* (RECALL). Ele é um protocolo de ensino, baseado na leitura compartilhada (lc), que utiliza, além do PEER e do CROWD, o uso de três estratégias interventivas, a atenção compartilhada, a pausa intencional e os recursos visuais. A leitura compartilhada nada mais é, do que uma estratégia interventiva, na qual produz efeitos promissores no desenvolvimento da linguagem e da escrita em crianças com alguma deficiência. Uma modalidade interessante da LC é a leitura dialógica, sendo que nessa modalidade durante a contação de história são feitas perguntas e comentários dirigidos à criança. Esse modelo propõe que o leitor utilize cinco perguntas representadas pelo acrônimo CROWD, em que o “c” significa complete, a criança deve completar oralmente uma frase dita pelo mediador. O “r” significa *recall*, são perguntas feitas para que a criança lembre o enredo da história. Já o “o” significa open-ended e são perguntas abertas para que a criança responda espontaneamente.

O “w” significa *wh-questions* em que se faz perguntas fechadas para obter um número limitado de respostas. E o “d” significa *distancing*, em que se estimula a criança a contar uma experiência pessoal. Além disso, se utiliza também o PEER, um conjunto de quatro comportamentos que o leitor deve utilizar durante a contação de uma história. O “p” significa *prompt*, remetendo às dicas que devem ser dadas à criança para que ela fale sobre a história. O “e” significa *evaluate* e diz respeito a avaliar a resposta dada pela criança. O outro “e” significa *expand*, e trata de expandir ainda mais as respostas da criança e para finalizar, o “r” significa *repeat*, em que pede para que a criança repita a resposta.

A leitura compartilhada não se aplica a qualquer indivíduo com TEA, pois precisa que a pessoa mantenha atenção no adulto e na história, além de responder perguntas, formular questões e fazer comentários. Sabe-se das dificuldades de comunicação que alguns indivíduos com TEA possuem e por isso, esse método pode não funcionar para todos. Por esse motivo, estão empregando o RECALL (*Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning*), as três estratégias interventivas desse programa são: a atenção compartilhada, a pausa intencional e os recursos visuais. Segundo Walter e De Paula Nunes (2020, p. 29-30),

A primeira diz respeito a um conjunto de comentários, referentes às imagens do livro, tecidos pelo mediador durante a contação da história. A segunda se caracteriza pela interrupção abrupta da leitura com vistas a eliciar uma iniciativa de resposta comunicativa da criança. A terceira estratégia incorpora recursos visuais em formato de livretos, contendo respostas possíveis às perguntas formuladas pelo mediador. Esse material é usado de forma estruturada, de acordo com o tipo de resposta dada pela criança.

O método utilizado foi um estudo de caso e participaram desse estudo Diego, de seis anos e sua mãe, de trinta e nove anos. Diego foi diagnosticado com autismo moderado e frequentava uma creche. No período do estudo, ele falava frases curtas e pouco elaboradas, não mantinha contato visual e apresentava interesse em livros. Além disso, para a realização do estudo foram feitas duas modificações no protocolo original do RECALL, segundo Walter e De Paula Nunes (2020, p. 32),

Primeiramente, a estratégia de completar foi dividida em duas (completar e completar fonológico). Em segundo lugar, a estratégia

de distanciamento não foi utilizada por ser considerada, pelas pesquisadoras, de difícil compreensão da criança.

Além do mais, foram empregadas onze estratégias, algumas foram elaboradas pelas pesquisadoras. São elas: atenção compartilhada (exemplo: apontar para a imagem e direcionar o olhar da criança), completar (exemplo: a vaca foi para a festa, o leão foi para a festa e a rã foi para a...), completar fonológico (exemplo: a barata cantou “quem quer casar com a senhora Bara...tinha”), evocar (exemplo: o que a dona baratinha ia fazer todas as manhãs em sua janela?), pergunta com final aberto (exemplo: o que está acontecendo nesta página?), perguntas como (exemplo: o que é isso?; O que ela está fazendo?; Quem é esse?), inferências (exemplo: porque você acha que o menino está feliz?), identificação emocional (exemplo: como você se sentiria?), pausa intencional (exemplo: ao virar a página do livro), (exemplo: e daí, a dona baratinha foi ... faz silêncio e segura a página do livro sem virar), expandir o vocabulário (exemplo: quem é essa? Barata. A barata simpática) e elogiar (exemplo: quem é essa? Barata. Isso, é a barata). Nem todas as estratégias foram empregadas por parte da mãe, o pouco uso da pausa intencional e da atenção compartilhada podem ser justificadas por parte do próprio Diego, pois ele não demandava dessas estratégias. Outras, a mãe dispensava por achar que o menino não compreenderia e outras ela julgava que não se adequavam ao seu estilo de interação. Mesmo não utilizando todas as estratégias algumas delas se adequaram a rotina de leitura da mãe e ela incorporou quatro ao seu repertório. Os resultados dessa pesquisa apontam para efeitos promissores da leitura dialógica adaptada para crianças com TEA. Mas para ser utilizada deve-se pensar em práticas que mais se adéquem ao perfil da criança, isso deve ser estudado pelo agente de intervenção.

A seguir será apresentada a Tabela 1, em que constam algumas das principais informações utilizadas para a análise dos artigos incluídos.

Esta Revisão Sistemática da Literatura teve como base a análise de seis artigos e dentre eles, dois são da teoria Sócio-histórica e quatro são da teoria Behaviorista, ou seja, da Análise do Comportamento.

TABELA 1 – DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS EM FUNÇÃO DO AUTOR/ANO, ABORDAGEM TEÓRICA, TIPO DE PESQUISA, TAMANHO DA AMOSTRA, OBJETIVO DA PESQUISA, MÉTODO UTILIZADO E OS RESULTADOS ENCONTRADOS NA PESQUISA.

Autor (Ano)	Abordagem teórica	Tamanho da amostra	Objetivo da pesquisa	Tipo de pesquisa	Método utilizado	Resultados encontrados
SANTAROSA; CONFORTO (2015)	Teoria Sócio-histórica	3	Mapear as reflexões referentes às políticas públicas inclusivas no espaço escolar e digital.	Pesquisa qualitativa	Observações, entrevistas e dinâmicas	A materialização de políticas públicas inclusivas no âmbito da inclusão escolar e digital alertou para o descompasso de ações governamentais que compartilhavam o mesmo fim: proporcionar contextos e recursos para a inserção econômica e sociocultural de estudantes da rede pública brasileira de ensino.
GOMES; SOUZA (2016)	Análise do Comportamento	3	Entender o processo de leitura em pessoas diagnosticadas autistas, envolvendo nomeação de sílabas e figuras.	Pesquisa quantitativa	Pré-teste, aplicação do ensino e pós-teste	O método favoreceu a aprendizagem da leitura combinatória.
SANTOS; CHIOTE (2016)	Teoria Sócio-histórica	2	Analisar a pré-história da linguagem escrita em crianças com autismo.	Pesquisa qualitativa	Observações participantes	O outro e a linguagem ocupam um papel fundamental na apropriação da linguagem escrita por toda e qualquer criança.
MENOTTI; DOMENICONI; BENITEZ (2019)	Análise do Comportamento	3	Avaliar a eficácia de um pacote instrucional para o ensino de leitura de quinze palavras dissílabas (isoladas) para crianças com TEA, baseado no modelo de leitura como rede de relações	Pesquisa quantitativa	Pré-teste, aplicação do ensino e pós-teste	Todos os participantes obtiveram avanços e aprenderam com o método, porém, é necessária a participação ativa dos pais.
MILLAN; POSTALLI (2019)	Análise do Comportamento	2	Verificar a emergência de relações entre palavra impressa e figura, palavra ditada e palavra impressa e nomeação de palavras, a partir do ensino de relações entre estímulos (figura-palavra impressa) e entre estímulo e resposta (nomeação de figura), empregando o emparelhamento multimodelo.	Pesquisa quantitativa	Pré-teste, aplicação do ensino e pós-teste	Os resultados demonstram que o procedimento de emparelhamento multimodelo possibilitou a aprendizagem das relações entre estímulos (figura-palavra impressa) e entre estímulos e respostas (nomeação de figura), e a emergência de relações entre palavra impressa e figura, palavra ditada e palavra impressa e nomeação de palavras.
WALTER; DE PAULA NUNES (2020)	Análise do Comportamento	2	Avaliar a eficácia do programa de intervenção leitora chamado Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning (RECALL)	Pesquisa quantitativa	Pré-teste, aplicação do ensino e pós-teste	Os resultados apontam efeitos promissores para o método, porém, deve-se pensar em práticas para cada perfil de aluno.

FONTE: As autoras (2020).

Nos artigos que utilizaram a teoria Sócio-histórica, a abordagem adotada foi observação, realizando uma análise qualitativa do estudo. Já nos artigos que utilizaram a teoria da Análise do Comportamento, a abordagem

utilizada foi o delineamento de pré-teste e pós-teste, efetuando uma análise quantitativa. Pode-se observar que todos os artigos levaram à risca a metodologia associada ao tipo de teoria utilizada por cada um. Além disso, todos os artigos adotaram a metodologia de estudo de caso, porém, entende-se que para a realização de estudo de caso, não precisa ser apenas um caso, mas vários, ou seja, estudos de casos numa determinada pesquisa. A metodologia fornece uma descrição de um indivíduo e nesses artigos foram analisados diversos indivíduos. “Tipicamente, um estudo de caso é feito quando um indivíduo possui uma particularidade rara, não usual ou uma condição notável.” (COZBY, 2006, p. 133), no caso dos artigos incluídos, os estudos foram feitos com crianças atípicas.

Apesar de serem todos artigos empíricos, eles diferem em relação à abordagem da pesquisa, sendo qualitativa ou quantitativa. Quatro deles são pesquisas quantitativas (GOMES; SOUZA, 2016; MENOTTI; DOMENICONI; BENITEZ, 2019; MILLAN; POSTALLI, 2019 e WALTER; DE PAULA NUNES, 2020), justamente as pesquisas que se fundamentam na Análise do Comportamento. E dois desses artigos são pesquisas qualitativas (SANTAROSA; CONFORTO, 2015 e SANTOS; CHIOTE, 2016).

Portanto, além de analisar a quantidade, é realizado um pré-teste e um pós-teste, para analisar o desenvolvimento do estudo antes e depois. O delineamento de pré-teste e pós-teste ocorre quando

[...] se aplica um pré-teste antes de introduzir a manipulação experimental. Esse delineamento torna possível assegurar que os grupos sejam realmente equivalentes desde o início. No entanto, em geral essa precaução é desnecessária se os participantes tiverem sido distribuídos ao acaso pelos grupos. Com uma amostra suficientemente grande de participantes, a distribuição casual produz grupos praticamente idênticos em todos os aspectos. (COZBY, 2006, p. 179).

Ainda de acordo com Cozby (2006, p. 124), a abordagem quantitativa é feita da seguinte maneira:

[...] imagine que está interessado em descrever de que modo a vida dos adolescentes são afetadas pelo trabalho. Você pode usar uma abordagem quantitativa, desenvolvendo um questionário, com uma amostra da população de adolescentes, para que eles respondam. Após designar valores numéricos para as respostas pode submeter os dados a uma análise estatística quantitativa.

Além do mais, dois deles são pesquisas qualitativas, justamente, as que seguem a teoria Sócio-histórica. Ou seja, uma pesquisa assim “[...] busca principalmente a “dispersão ou expansão” dos dados e da informação.” (COLLADO; LUCIO; SAMPIERI, p. 35, 2013). E ainda, uma pesquisa com enfoque qualitativo

[...] se fundamenta primordialmente em si mesmo. O primeiro é utilizado para consolidar as crenças (formuladas de maneira lógica em uma teoria ou um esquema teórico) e estabelecer com exatidão padrões de comportamento em uma população; e o segundo, para construir crenças próprias sobre o fenômeno estudado, como no caso de um grupo de pessoas únicas. (COLLADO; LUCIO; SAMPIERI, p. 36, 2013).

Ainda de acordo com Cozby (2006, p. 124), a abordagem qualitativa é realizada de outra forma,

[...] Para registrar a discussão focal do grupo você pode usar um vídeo-tape ou gravador e mais tarde transcrever a gravação, ou pode ter observadores anotando detalhes durante a discussão. Uma descrição qualitativa das descobertas pode focalizar os temas que emergem da discussão e a maneira pela qual os adolescentes conceitualizam estas questões. Tal descrição é qualitativa porque é expressa em termos não numéricos, usando linguagem e imagens.

Os artigos foram realizados exatamente dessas maneiras. Os que fizeram uma abordagem qualitativa foi realizada uma observação, em que foram produzidas anotações, efetuadas gravações, entre outras coisas.

De acordo com Santrock (2009), uma observação natural é aquela que acontece fora de um ambiente laboratorial, ou seja, ocorre no mundo real. Ainda de acordo com o autor, uma observação participante é aquela que é

[...] conduzida ao mesmo tempo em que o professor-pesquisador está ativamente envolvido como um participante na atividade ou ambiente. O observador irá sempre participar em um contexto, observará por algum tempo e, então, registrará o que viu. (SANTROCK, 2009, p. 16).

Ou seja, são observações distintas quanto suas realizações, porém são de suma importância para executar pesquisas qualitativas e quantitativas.

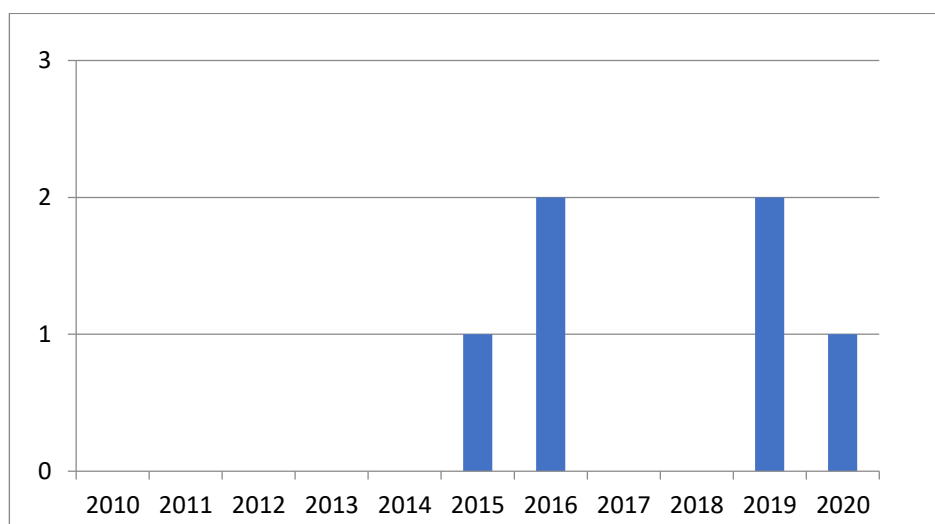
Acredita-se que a amostra de participantes foi pequena e se fosse maior, poderia se ter uma visão melhor e maior de crianças autistas em processo de Alfabetização. Sendo assim, não se pode propagar como se fosse algo absoluto o que foi descrito nos artigos, pois cada criança autista tem sua

particularidade. Porém, entende-se a dificuldade de uma amostra maior, devido a população pesquisada ser de difícil acesso.

Além disso, pode-se dizer que um padrão entre os artigos é o fato de serem de 2015 até o ano atual (2020), refletindo, então, que o interesse pelo tema é recente e vem crescendo com o passar dos anos. Ou seja, de acordo com a pesquisa realizada nas plataformas já citadas (Periódicos CAPES e SciELO), o tema não foi encontrado de 2010 a 2014, aparecendo apenas no ano de 2015. Além disso, foi a partir desse ano que as pesquisas relacionadas à Alfabetização e TEA começaram a aparecer de fato, porém, encontrou-se um artigo em 2015, dois em 2016, dando uma pausa nos anos de 2017 e 2018 e retornando em 2019 e 2020.

A seguir, esses dados serão descritos em um gráfico.

FIGURA 3 – COMPARAÇÃO DOS ARTIGOS PUBLICADOS NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS (2010-2020).



FONTE: As autoras (2020).

Outro padrão entre os artigos incluídos é que todos envolvem o processo de Alfabetização. Portanto, o público-alvo são crianças, com idade entre cinco e doze anos, a partir da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I.

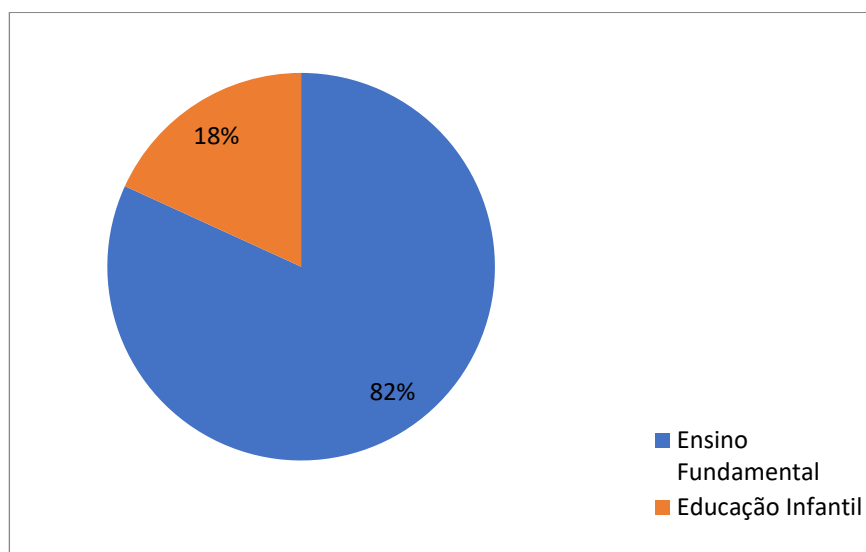
No artigo de Santarosa e Conforto (2015) participaram do estudo três indivíduos, um menino de seis anos, cursando o 1º ano do Ensino Fundamental, uma menina de doze anos e um menino de doze anos, ambos

frequentando o 3º ano do Ensino Fundamental. No artigo de Gomes e Souza (2016), participaram três meninos, um de cinco anos, outro de 6 anos e o último com 9 anos, mas as autoras não especificam se os participantes estão na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental I, este é um ponto negativo encontrado no estudo, pois poderia ter sido especificado. Já no artigo de Santos e Chiote (2016), os participantes do estudo foram dois meninos, um com cinco anos, que frequentava a Educação Infantil e outro que estava no 4º ano do Ensino Fundamental, porém as autoras não apresentam a idade dele, um ponto negativo que encontramos nesse artigo. No artigo de Menotti; Domeniconi e Benitez (2019), participaram dois meninos e uma menina, todos com onze anos e que frequentavam o Ensino Fundamental. No artigo de Millan e Postalli (2019), participaram do estudo dois meninos do Ensino Fundamental, um com seis e outro com sete anos. Por fim, no artigo de Walter e Nunes (2020), apenas um menino de seis anos que frequentava a creche, ou seja, Educação Infantil, participou do estudo.

Ao todo quatorze crianças fizeram parte dos estudos incluídos, sendo doze meninos e duas meninas. O número de participantes que frequentavam a Educação Infantil foi de 18,18%, ou seja, duas crianças, incluído somente os válidos, ou seja, excluídos os alunos que não tiveram sua escolaridade informada. Já a porcentagem de alguns participantes que estavam matriculados no Ensino Fundamental foi de 81,82%, ou seja, nove crianças, incluído somente os válidos, ou seja, excluídos os alunos que não tiveram sua escolaridade informada. Entende-se, portanto que esse último percentual (81,82%) predominou nos estudos incluídos, já que nove alunos estavam no Ensino Fundamental I. A seguir, um gráfico representará esses dados.

Outro fator que se verificou, foi que o sexo masculino predominou entre os participantes dos estudos. O percentual de meninos foi de 85,71%, levando em consideração que ao todo, nos artigos, haviam doze meninos. Já o percentual de meninas foi de 14,29%, considerando que haviam apenas duas meninas.

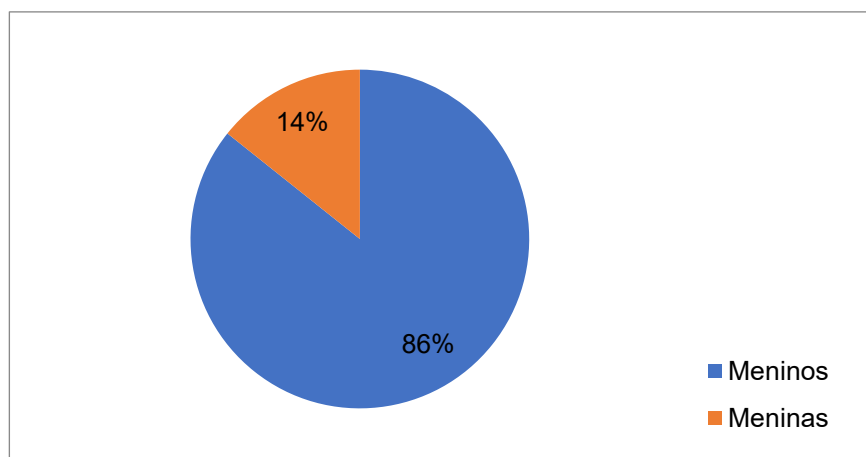
FIGURA 4 – PERCENTUAL DE ALUNOS QUE FREQUENTAVAM A EDUCAÇÃO INFANTIL OU O ENSINO FUNDAMENTAL.



FONTE: As autoras (2020).

Na sequência será apresentado um gráfico para expor essas informações, percentual dos participantes das pesquisas dos artigos incluídos.

FIGURA 5 – PERCENTUAL DE MENINOS E MENINAS QUE PARTICIPARAM DOS ARTIGOS INCLUÍDOS.



FONTE: As autoras (2020).

Já havia sido citado na fundamentação teórica que existe uma prevalência do autismo na população masculina, assim como podemos observar no gráfico apresentado anteriormente.

Segundo Schmidt (2017, p. 225),

Estudos epidemiológicos vêm mostrando a forma como o autismo ocorre na população em geral. A distribuição do autismo por sexo mostra a prevalência em pessoas do sexo masculino, sendo 1:42 (23,7:1.000) em homens e 1:189 (5,3:1.000) mulheres, ou seja, uma menina para cada quatro meninos afetados.

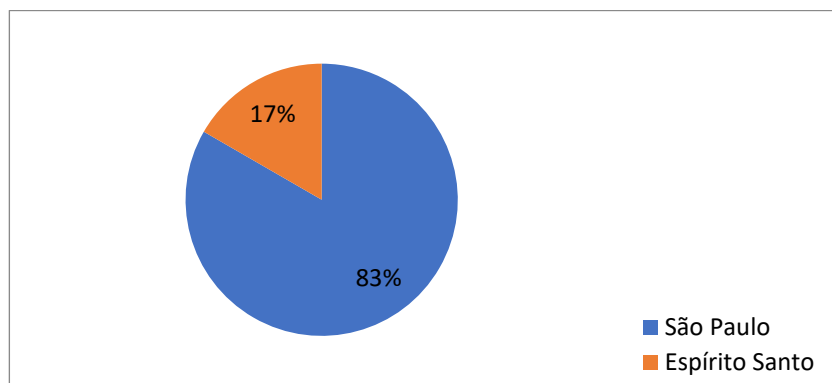
A causa do TEA se encontra no cérebro, portanto, segundo Klin ((2006, p. S5),

Uma possibilidade é de que os homens possuam um limiar mais baixo para disfunção cerebral do que as mulheres, ou, ao contrário, de que um prejuízo cerebral mais grave poderia ser necessário para causar autismo em uma menina. De acordo com essa hipótese, quando uma pessoa com autismo for uma menina, ela teria maior probabilidade de apresentar prejuízo cognitivo grave.

Além disso, um fato que pode ser destacado é que os seis artigos incluídos foram realizados no Brasil. Os artigos de Santarosa e Conforto (2015) e Gomes e Souza (2016), foram realizados em Marília, no estado de São Paulo. O artigo de Santos e Chiote (2016), foi elaborado na capital Vitória, no Espírito Santo. O artigo de Menotti; Domeniconi e Benitez (2019), foi executado em São Paulo. Já o artigo de Millan e Postalli (2019), foi no município de Bauru em São Paulo. E por fim, o artigo de Walter e Nunes (2020), foi realizado em Campinas, em São Paulo. Ou seja, observou-se que a região sudeste do Brasil predominou entre as pesquisas.

Na sequência será apresentado um gráfico que expõe essas ideias anteriores.

FIGURA 6 – LOCALIDADE DA REALIZAÇÃO DOS SEIS ARTIGOS INCLUÍDOS.



FONTE: As autoras (2020).

Com isso, observa-se que a predominância de estudos realizados foi no estado de São Paulo, em cidades como Bauru, Campinas, Marília e a

capital São Paulo. Apenas um estudo foi realizado fora dessa localidade, que é o caso do artigo de Santos e Chiote (2016), realizado no Espírito Santo. Ou seja, através disso, pode-se questionar o fato do estado de São Paulo ser o centro, a procura de se pesquisar e publicar estudos relacionados à Alfabetização e TEA entre os anos de 2010 e 2020 é maior em São Paulo (SP).

Todos os artigos respondem ao objetivo proposto e nos apresentam resultados diferentes em relação aos métodos utilizados. Após realizar uma leitura a fundo de cada um dos artigos, se pôde analisá-los melhor e chegou-se à conclusão que nem todos os artigos são aqui relevantes, pois não atenderam ao objetivo desta pesquisa (crianças com TEA em processo de Alfabetização) e trouxeram resultados relevantes para nós ou para professores alfabetizadores com alunos autistas. Por exemplo, o artigo de Santos e Chiote (2016) é uma pesquisa qualitativa, porém, não foi tão bem detalhada. Foi realizada uma observação participante com dois alunos, um da Educação Infantil e outro do Ensino Fundamental, um estudo de caso. As autoras afirmam que é uma observação participante e que elas interviram com as crianças, porém, durante o artigo elas não apresentam como interviram e como outras pessoas poderiam intervir, portanto não trouxe resultados significantes a quem o lê. Acredita-se que os melhores resultados foram obtidos nas pesquisas quantitativas, em que o método utilizado foi o pré-teste, aplicação do estudo e o pós-teste, assim se pôde verificar o desenvolvimento de cada um dos participantes, quem obteve avanços e quem obteve retrocessos ou pouco avanço, a maioria dos participantes sempre obteve avanços, por mais que fossem pequenos.

Nos artigos quantitativos a visualização do progresso apresentado pelos participantes e a intervenção realizada pelos pesquisadores é mais evidente do que nas pesquisas qualitativas, em que nem sempre os métodos de intervenção são descritos com detalhamento ou os avanços dos participantes são apresentados com detalhamento.

Já o artigo de Menotti, Domeniconi e Benitez (2019) é uma pesquisa qualitativa e bem estruturada, buscando fazer uma análise do comportamento com três participantes em que procurou avaliar a eficácia de um pacote instrucional para o ensino de leitura de quinze palavras dissílabas (isoladas) para crianças com TEA, baseado no modelo de leitura como rede de relações. Com isso, constatou-se que a pesquisa foi de sucesso, pois os participantes

tiveram melhoras e também aprenderam com o método aplicado pelas pesquisadoras. Dessa forma, trouxe resultados relevantes acerca do método, fazendo, assim, com que outras pessoas possam aderir a ele.

As autoras dos artigos poderiam explorar mais o que tratam neles, detalhar mais o que foi realizado, trazendo maiores possibilidades, expondo seus possíveis limites, além de como trabalhar com essas crianças, quais métodos podem ser utilizados e quais não devem ser utilizados, contribuindo assim, para o ensino de crianças autistas em processo de Alfabetização e também em pesquisas futuras. Considera-se que é necessário ainda mais estudo sobre esse tema, com mais participantes e mais métodos a serem aplicados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta Revisão Sistemática da Literatura, encontraram-se seis artigos para análise e discussão. Esses estudos tratavam da Alfabetização de crianças diagnosticadas com TEA. Para a seleção desses estudos, delimitou-se alguns critérios, incluindo o idioma e ano de publicação, sendo em língua portuguesa e dos anos de 2010 a 2020, porém encontrou-se uma limitação referente ao ano de publicação, pois só foram incluídos artigos a partir do ano de 2015 em diante.

A maioria dos artigos analisados utilizaram uma pequena amostra de participantes, sendo dois ou três por estudo, ou seja, acredita-se que não foi suficiente para que pudesse obter um panorama maior do tema e com resultados relevantes acerca do que foi aqui estudado.

Dois desses artigos foram da teoria Sócio-histórica (pesquisas qualitativas) e quatro deles foram da teoria da Análise do Comportamento (pesquisas quantitativas).

Alguns artigos não apresentaram a pesquisa de uma maneira clara e objetiva, não apresentando as idades dos participantes, além de qual etapa da Educação Básica eles estavam.

Como objetivo específico deste estudo, buscou-se analisar os métodos utilizados nas pesquisas analisadas e não utilizar tão à risca os resultados alcançados por eles.

Com base na Revisão Sistemática da Literatura realizada neste estudo, conclui-se que existem poucos estudos acerca do tema e a procura passou a ser mais forte a partir do ano de 2015. Além disso, observa-se que as pesquisas incluídas foram realizadas em apenas dois estados, São Paulo e Espírito Santo, com prevalência em SP. Assim, por meio das pesquisas catalogadas nesta revisão, ficou evidente a necessidade de mais estudos acerca do tema e a apresentação de mais métodos.

Assim, são necessários mais estudos que abordem especificamente métodos com tais características, de forma que, por meio das análises e resultados encontrados a partir dos mesmos, possa existir uma maneira direcionada de estar intervindo para a melhoria do processo de Alfabetização dessa população.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Paula Jansons. **A história da alfabetização no Brasil: construção do conhecimento a partir de alguns métodos.** 40 f. Trabalho de Graduação (Licenciatura - Pedagogia) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.
- ALMEIDA, Izabel Cristina Araujo. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores.** 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5. **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, v. 16, n. 1, p. 67-82, abr. 2014.
- AVILA, Clara Brandão de; SALLES, Jerusa Fumagalli de; MALUF, Maria Regina. **Alfabetização infantil, fluência de leitura e competências linguísticas.** 2016.
- BENINI, Wiviane; CASTANHA, André Paulo. a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. **Cadernos PDE, Paraná**, v. 1, 2016.
- BEZA, Tatiane Maciel; CASAGRANDE, Samira. Os Níveis de Alfabetização em sala de aula, na Concepção de Emilia Ferreiro. **Revista Saberes Pedagógicos**, Santa Catarina, v. 3, n. 1, p. 256-278, 2019.
- BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 39, n. 74, p. 51-67, jul./dez. 2017.
- BRASIL. **PNA – Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.
- CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; SHIBUKAWA, Priscila Hikaru Shibukawa; DE OLIVEIRA RINALDO, Simone Catarina. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. In: **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207.** 2016. p. 87-94.

- CARDOSO-MARTINS, Cláudia; CORRÊA, Marcela Fulanete. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 3, p. 279-286, 2008.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia; SILVA, Juliane Ribeiro da. Como as crianças hiperléxicas aprendem a ler? Um estudo de uma criança autista. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 30, n. 3, p. 298-299, 2008.
- CARVALHEIRA, Gianna; VERGANI, Naja; BRUNONI, Décio. Genética do autismo. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 26, n. 4, p. 270-272, 2004.
- CARVALHO, Maria Angélica Freire de. MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação**, 2006.
- COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista; SAMPIERI, Roberto Hernandez. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw Hill, Penso Editora, 2013.
- COLTHEART, Max. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, p. 24-41, 2013.
- COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. Atlas, 2006.
- DEMENECH, Flaviana. História da Alfabetização: Acerca das Tematizações, Normatizações e Concretizações relacionadas com o Ensino da Leitura e Escrita. **Revista Iluminart**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 9-21, ago. 2011.
- EHRI, Linnea C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81.
- FERREIRA, Joana Cristina Paulino. **Estudo exploratório da qualidade de vida de cuidadores de pessoas com perturbação do espectro do autismo**. Dissertação (Monografia em Educação Física); Faculdade de Desporto; Universidade do Porto, Porto, 2009.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Márcio Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FONSECA, Maria Elisa Granchi. **O diagnóstico dos transtornos do espectro do autismo (TEA)**. 2015.
- GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD, David. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A

- recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, p. 335-342, 2015.
- GARCIA, Priscila Mertens. Causas Neurológicas do Autismo. **Revista O Mosaico**, Curitiba, n. 5, p. 106-122, jan./jun. 2011.
- GOBBO, Maria Renata et al. Ferramenta para Alfabetização de Crianças com TEA. In: XXIII Conferência Internacional sobre Informática na Educação, 14., 2018, Brasília. **Anais...** Brasília: UNB – Universidade de Brasília, 2018. p. 80-88.
- GOMES, Camila Graciella Santos; SOUZA, Deisy das Graças DE. Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 233-252, 2016.
- GONÇALVES, Amanda Pilosio et al. Transtornos do espectro do autismo e psicanálise: revisitando a literatura. **Tempo psicanalítico**, v. 49, n. 2, p. 152-181, 2017.
- GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- HORST, Angelo; KRUSZIELSKI, Leandro. Rotas funcionais de leitura de palavras isoladas em crianças bilíngues. **Psicologia Argumento**, v. 31, n. 72, 2017.
- KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, 2006.
- KRAMER, Sonia. Alfabetização é..., **Sede de ler**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 3-4, nov. 2010.
- LIMA, Nara Raquel Cavalcanti. **Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor**. 2019, 157 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco (PE), 2019.
- MACIEL, Mariene Martins; GARCIA FILHO, Argemiro de Paula. AUTISMO: uma abordagem tamanho família. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DEFICIÊNCIA E CONTEXTO SOCIAL: questões contemporâneas**, p. 225, 2009.
- MARINHO, Eliane AR; MERKLE, Vânia Lucia B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In: **IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE**. 2009. p. 6084-6096.
- MELO MIRANDA, Beatriz, et al. Desafios no Processo de Ensino/Aprendizagem na Alfabetização de uma criança com TEA. In: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, VI, 2019, Maceió. **Anais...** Maceió: Universidade de Pernambuco - UPE, v. 1, 2019.

- MENOTTI, Ana Rubia Saes; DOMENICONI, Camila; BENITEZ, Priscila. Atividades aplicadas pelos pais para ensinar leitura para filhos com autismo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019.
- MILLAN, Ana Elisa; POSTALLI, Lidia Maria Marson. Ensino de Habilidades Rudimentares de Leitura para Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 1, p. 133-154, 2019.
- MONTEIRO, Carmeliza da Silva; SILVA, Maria Auxiliadora Araújo da. **Alfabetização no Brasil:0** dos jesuítas ao pacto nacional pela alfabetização na idade certa. 40 f. Trabalho de Graduação (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Plano Nacional de Formação de Professores, Pará, 2015.
- MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-48.
- MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O processo de alfabetização e as contribuições de Emilia Ferreiro. **Revista de Letras**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2014.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Conferência proferida durante o Seminário" Alfabetização e letramento em debate"**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em. 2006.
- NUNES, Andréia Nascimento Bezerra de Abreu. **O uso do tablet como ferramenta de apoio a inclusão e alfabetização de crianças autistas**. 40 f. Monografia de Especialização (Gestão Escolar), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- OLIVEIRA, Marineide Lins Ferreira. INCLUSÃO DO TEA NA REDE REGULAR DE ENSINO: ALFABETIZAÇÃO. **Revista Educação em Foco**, Minas Gerais, v. 3, n. 4, p. 19-32, 2015.
- OLIVEIRA, Larissa B. L.; LEÃO, Deusmaura Vieira. A alfabetização e a contribuições de Emilia Ferreiro. **Ciclo Revista**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 1-12. 2018.
- OLIVEIRA, Andreia Margarida Boucela Carvalho de. **Perturbação do espectro de autismo - A comunicação**. Trabalho de Graduação (Pós-Graduação em Educação Especial), Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto, 2009.

- ONZI, Franciele Zanella; DE FIGUEIREDO GOMES, Roberta. Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 12, n. 3, 2015.
- PERIM, Karize Younes Barberin. **Avaliação da habilidade de leitura em alunos com TEA na rede pública de ensino do município de Curitiba**. 2018. 71 f. Dissertação (Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo (SP). 2018.
- PEROTTI, Ivane Laurete. O Transtorno do Espectro do Autista na escola: um labirinto de práticas interligadas na alfabetização. **Percursos Acadêmicos**, v. 6, n. 12, p. 353-370, 2016.
- RAPIN, Isabelle; TUCHMAN, Roberto F. **Autismo: Abordagem Neurobiológica**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SALLES, Jerusa Fumagalli de; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 15, n. 2, p. 321-331, 2002.
- SAMPAIO, Caroline Maria Tavares; DE OLIVEIRA, Gislene Farias. O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 11, n. 36, p. 343-362, 2017.
- SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, SP. Vol. 21, n. 4 (out./dez. 2015), p. 349-366, 2015.
- SANTOS, Emilene Coco; CHIOTE, Fernanda Binatti. AUTISMO EA PRÉ-HISTÓRIA DA LINGUAGEM ESCRITA. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 241-245, 2016.
- SANTROCK, John W. **Psicologia educacional**. AMGH Editora, 2009.
- SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017.
- SILVA, Nayanne Nayara Torres da; SILVA, Alexsandro da. PROGRAMA ALFA E BETO: o que fazem professoras alfabetizadoras?. **Atos de Pesquisa em Educação**, Santa Catarina, v. 9, n. 3, p. 758-777, 2014.
- SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

- SILVA FRADE, Isabel Cristina Alves. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-39, jan./jun. 2007.
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- TEODORO, Grazielle Cristina; GODINHO, Maíra Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 2, p. 127-143, 2016.
- TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- TUNMER, William E. Como a ciência cognitiva forneceu as bases teóricas para a resolução do “grande debate” sobre métodos de leitura em ortografias alfabéticas. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 124-137.
- VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). 180 f. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006.
- VIEIRA, Marlei; DOS SANTOS, Genivalda Batista de Lima. Diagnóstico: níveis de escritas. **Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso**, v. 3, n. 1, p. 30-42, mai. 2019.
- VIEIRA, Neuza Maria; BALDIN, Sandra Rosa; FREIRE, Raísa Souza. Inclusão escolar de alunos com autismo: o que diz a literatura. **GT5-Educação, Comunicação e Tecnologia**. s/dp, p. 1-10, 2015.
- VOLKMAR, Fred R.; WIESNER, Lisa A. **Autismo: Guia Essencial para Compreensão e Tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- WALTER, Elizabeth Cynthia; DE PAULA NUNES, Débora Regina. Avaliação da eficácia de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 22, n. 1, p. 27-49, 2020.
- ZILBOVICIUS, Mônica; MERESSE, Isabelle; BODDAERT, Nathalie. Autismo: neuroimagem. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, p. s21-s28, Maio, 2006.