

Alfabetização de alunos com TEA: a centralidade nas diferenças e potencialidades do sujeito

Student literacy with ASD: centrality in the differences and potentialities of the subject

Izabel Cristina Araujo Almeida

Mestrado em Educação PPGE - Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (2008), Especialização em Gestão, Coordenação e Orientação Educacional pela Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia - FACCEBA (2010), Especialização em Psicopedagogia: Institucional, Clínica e Hospitalar pela Faculdade Visconde de Cairu - FAVIC (2012). Atuou como professora, coordenadora e diretora em escolas da rede privada de ensino. Atualmente atua como Psicopedagoga Clínica e Institucional em Feira de Santana. Pesquisadora voluntária do GEPEE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Universidade Estadual de Feira de Santana. Email: izabelpsico@yahoo.com.br

Solange Lucas Ribeiro

Possui doutorado em Educação pela Universidad Del Mar/Chile (2011), Mestrado em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana/BA em convênio com o Centro de Referência Latinoamericano para Educação Especial/Cuba (2002), Graduação em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (1971). Atualmente é professora titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana/BA, atuando na graduação e na pós-graduação. É Professora do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE) e pesquisadora nas áreas de educação inclusiva, ensino de Geografia e cartografia tátil, com publicações nessas áreas. Email: solucasr@hotmail.com

Resumo

Alfabetizar alunos com Transtorno do Espectro Autista é complexo. Este artigo intenciona contribuir para clarificar aspectos desta etapa. Dados e análises advêm de pesquisa com a questão norteadora “quais concepções de alfabetização embasam as práticas docentes dos alfabetizadores de alunos com TEA na escola regular?”. Pautou-se em abordagem qualitativa, estudo de caso e a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas e observação sistemática das práticas docentes. O referencial teórico foi embasado principalmente em Vygotsky e em Serra (2018). Os resultados evidenciam que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a alfabetização desses alunos se efetive, visto que são grandes as dificuldades das professoras, sobretudo em relação às suas concepções, conhecimento de métodos de alfabetização e sobre o TEA. Entretanto, foi possível verificar a presença, através da professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a utilização de método e busca de sistematização de procedimentos nesse processo.

Palavras-Chave

Transtorno do Espectro Autista (TEA), Alfabetização, Inclusão.

Abstract

Literacy for students with Autism Spectrum Disorder is complex. This article intends to contribute to clarify aspects of this stage. Data and analysis come from research with the guiding question "what conceptions of literacy are the teaching practices of literacy teachers of students with ASD in regular school?". It was guided by a qualitative approach, case study and data collection, semi-structured interviews and systematic observation of teaching practices. The theoretical framework was based mainly on Vygotsky and Serra (2018). The results show that there is still a long way to go for the literacy of these students to become effective, since the teachers' difficulties are great, especially in relation to their conceptions, knowledge of literacy methods, and about TEA. However, it was possible to verify the presence, through the teacher of the Multifunctional Resource Room (SRM), the use of method and search for systematization of procedures in this process.

Keywords

Autistic Spectrum Disorder (ASD), Literacy, Inclusion.

Introdução

A alfabetização dos alunos, com o transtorno do espectro autista (TEA), é um assunto que tem angustiado os envolvidos diante da complexidade da questão. A inclusão de pessoas com TEA tem suscitado questionamentos e equívocos diversos, sobretudo, quando se trata de alfabetizá-los, pois entendemos que a escolarização é a função principal da escola.

Saber como ocorre esta escolarização é fundamental, pois se não for assim, corre-se o risco de trilhar esse percurso com ações pouco exitosas que podem levar ao fracasso, trazendo marcas negativas ao processo de desenvolvimento acadêmico, social e cultural do ser. Apesar de se expandir a concepção social da escola, não podemos perder de vista que a escola deve inserir a criança na dinâmica da aprendizagem sistemática, no mundo letrado e ajudar a desenvolver habilidades de leitura, escrita, cálculo e, enfim, as competências mais complexas de abstração e criticidade. Então, a criança não deve estar na escola apenas para a socialização.

Saviani (2011, p. 14) ratifica essa proposição ao afirmar “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Por isso, existe, “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão.”

Falando das crianças com deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais, essa premissa deve ser bem observada, pois pesquisadores como Menezes (2012) e Serra (2018) comprovam que, em muitas situações, não tem acontecido o aprendizado, a inclusão não tem sido efetivada.

O desenvolvimento da alfabetização é intrincado e heterogêneo requer estratégias bem embasadas, posturas flexíveis e firmes ao mesmo tempo, o que parece uma contradição e uma incerteza. Contudo, o próprio desenvolvimento humano é cheio de complexidades e contradições, especialmente no que se refere aos aspectos psicológicos, cognitivos e sociais, todos estes intimamente ligados ao ato de aprender.

No caso da alfabetização de alunos com TEA, não se pode deixar de conhecer as especificidades do próprio transtorno e do aluno que está para ser alfabetizado, pelas peculiaridades do sujeito aprendiz. Se a pessoa com TEA tem uma forma diferente de “ver o mundo”, um funcionamento cerebral distinto (ROGERS; DAWSON, 2010; MURIAS et al., 2007; GRANDIN, 1992), deve-se pensar na forma de alfabetizar essa pessoa. Jeito diferente de aprender requer um jeito diferente de ensinar.

Nesse estudo, tomaremos Vygotsky como teórico de referência e estabeleceremos um olhar a partir das possibilidades do aluno. Vygotsky (1989, p. 12) afirma que “o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório”, se existem problemas, existem também possibilidades.

E para nos ajudar a fundamentar o processo de alfabetização do aluno com TEA, nos respaldamos em Serra (2018) que defende a utilização do método fônico, entendendo que a alfabetização natural fica prejudicada pela falha de condições essenciais para apropriar-se da cultura já estabelecida, “como, então, esperar que um aluno com autismo se alfabetize naturalmente pelo contato com a cultura, se um dos seus principais déficits está na interação social e na aquisição das habilidades sociais?” (SERRA, 2018, p. 24).

Os dados que respaldaram esse artigo advêm de uma pesquisa qualitativa que buscou responder a seguinte questão central: quais concepções e práticas docentes permeiam o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na escola pública de Feira de Santana (BA)?

Como objetivo geral: analisar as concepções e práticas docentes que embasam a alfabetização de crianças com TEA. E como objetivos específicos: identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na alfabetização do aluno com TEA; caracterizar as concepções que orientam essas práticas; identificar, na perspectiva dos professores, os fatores que dificultam ou favorecem o processo de alfabetização de alunos com TEA.

Portanto, a pesquisa enfatizou o processo de alfabetização, na escola inclusiva, evidenciando o seu papel escolarizador, bem como a importância e a necessidade de concepções claras e consistentes para embasar as práticas de alfabetização das crianças com TEA. Posto isto, a pesquisa que originou o presente artigo tem a sua importância ratificada, por voltar-se para uma área, relativamente nova, que ainda carece muito de estudos e pesquisas. Entendemos que os achados e reflexões sobre as concepções e os métodos utilizados, pelos professores de alunos com TEA, poderão contribuir de forma efetiva para essa alfabetização.

Desenho Metodológico

A pesquisa foi qualitativa, do tipo estudo de caso. A opção pela pesquisa qualitativa deu-se em função de esta possibilitar ao pesquisador buscar entender o fenômeno considerando o ambiente onde os fatos acontecem (YIN, 2015). Para levantamento dos dados necessários a fim de conhecer o problema, utilizamos instrumentos como: entrevista semi-estruturadas; observação das relações estabelecidas no contexto da sala de aula e do trabalho do professor com os alunos com TEA e a análise documental (Projeto Político Pedagógico – PPP e planos de aulas). Os sujeitos foram dez professores de uma escola da rede do município de Feira de Santana, sendo quatro de sala regular, cinco professores auxiliares (estagiários) de crianças com TEA e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Foi escolhida essa escola por ter alunos em fase de alfabetização do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental.

Discutindo e contextualizando os métodos de alfabetização para alunos com TEA

Aprender a ler e escrever compõe um emaranhado profundo de habilidades que precisam ser desenvolvidas para se adentrar nesse mundo tão fantástico e complexo. Soares (2003) defende que o acesso a esse “mundo” se dá por duas vias: aprendizado de uma técnica e desenvolver as práticas de uso dessa técnica. Está aí, nessas vias, o embaraço que precisa ser bem desatado para o sucesso no caminho que leva a este mundo.

Estamos falando desde a distinção de letras e números; relação de sons com as letras e fonemas a grafemas; segurar o lápis; movimentos da mão e dos dedos; direcionalidade da leitura, que está o aprendizado de uma técnica como o desenvolvimento das práticas de uso dessa técnica. Está aí o embaraço que precisa ser bem desatado para o sucesso no caminho que leva a este mundo no âmbito da técnica até o saber utilizar no sentido da aplicação.

Fazemos a distinção entre dois aspectos fundamentais sobre métodos de alfabetização. Quando levamos em conta o ponto de partida e o encaminhamento da alfabetização,

encontramos os métodos sintéticos e analíticos e, quando levamos em conta o tipo de estimulação envolvida, encontramos os métodos multissensorial e o tradicional. Neste trabalho, fizemos alusão a estes dois aspectos, pois cremos que com base neles, temos um bom lastro para formular possibilidades para o trabalho com a criança com TEA.

Para entendermos melhor, começando pelo ponto de partida e o encaminhamento da alfabetização, temos “métodos sintéticos, que usam procedimentos que partem de unidades menores para chegar a unidades maiores.” (SEABRA; DIAS, 2011, p. 307). Vai-se ampliando as unidades, fonemas, até o texto. Neste grupo encontramos o alfabético, o silábico e o fônico.

Os métodos analíticos partem do todo para as partes e procuram romper com o princípio da decifração. Frade, (2007, p. 26) destaca que este método busca atuar na compreensão e defende o fenômeno da língua por inteiro e os processos de percepção infantil, portanto a aprendizagem cultural. Com o “reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que, dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavração), vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba”. (SEABRA; DIAS, op.cit., p. 307)

Em relação ao tipo de estimulação envolvida temos o método tradicional, no qual “a linguagem escrita é ensinada principalmente usando a visão (o aluno vê o item escrito) e a audição (o aluno ouve seu correspondente oral)” (ibid), no método multissensorial, “há um engajamento muito maior e mais explícito de outras modalidades sensoriais, como a tátil [...], a cinestésica [...] e a fonoarticulatória” (ibidem, p. 307-308), uma das precursoras desse método foi Maria Montessori.

Mortatti (2000) elenca quatro momentos considerados cruciais para o movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização no Brasil: 1º) métodos sintéticos – soletração e silabação; 2º) método analítico – a palavração, a sentencição ou a historieta; 3º) método misto – analítico-sintético ou sintético-analítico; 4º) construtivismo.

Durante o quarto momento sistematizado por Mortatti (2000), acontece a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Ministério da Educação (MEC), esses parâmetros apresentam o método Global, entretanto existe um consenso equivocado de que a aprendizagem independe do ensino, e as dúvidas derivadas da ausência de uma didática construtivista trazem mais questionamentos. Para Soares, nesse contexto:

O problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização [...] os métodos viraram palavrões [...]. Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita [...]. Aí é que está o erro. Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar [...] Havia um método, mas não uma teoria. Hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa (sic) teoria e uma teoria que produza um método. (SOARES, 2003, p. 17).

Em pesquisa sobre as habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita pesquisadores apresentaram resultados que revelaram,

[...] as habilidades mais fortemente correlacionadas com leitura e escrita foram aritmética, memória fonológica, vocabulário, consciência fonológica

e sequenciamento. Enquanto a habilidade de sequenciamento apresentou maior correlação com a leitura, a memória fonológica apresentou maior correlação com a escrita. De forma geral [...], os distúrbios de processamento fonológico são a principal causa dos problemas de leitura e escrita [...] ...os presentes achados fornecem subsídios para derivar diretrizes de avaliação e intervenção com propósitos remediativos e interventivos nos contextos educacional e clínico [...] **ressalta a importância das habilidades metafonológicas e fônicas para a aquisição de leitura e escrita competentes.** (CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004, p 22-23) (grifo nosso)

Com tais resultados, esses e outros pesquisadores que coadunam com esse pensamento, defendem a utilização do método fônico para alfabetização infantil geral, e para crianças com dificuldades para leitura e escrita, dislexia e também crianças com TEA, com o argumento que, se essas habilidades trabalhadas neste método “são boas preditoras da aquisição de leitura e escrita, é preciso que o currículo escolar enfoque o desenvolvimento dessas competências” ((id. Ibid, p. 23).

Serra (2018, p. 18) compartilha que,

No passado, acreditei que o processo da palavração seria o mais indicado para alfabetizar um aluno com autismo. Mas a experiência e os estudos mostraram-me que esse não era o caminho, pois a tentativa de alfabetizar com palavras-chave que se dividiam em sílabas, transformavam-se em famílias silábicas, reforçando ainda mais a memorização sem compreensão, pelas peculiaridades do sujeito aprendiz.”

Diante disso, consideramos que é necessário o conhecimento sobre os mais diversos métodos e formas de aplicação de cada um, para que a escola possa escolher o caminho que pretende seguir, com fundamentação segura e sistematização que viabilizem a eficácia no processo de alfabetização da criança com TEA.

Além dos métodos de alfabetização veremos alguns métodos e estratégias usuais no processo de ensino de alunos com TEA. Merece destaque a Análise do Comportamento Aplicada (do inglês, *Applied Behavior Analysis* ou ABA), que se apresenta como uma abordagem individual e altamente estruturada. As características gerais baseadas nesse tipo de intervenção iniciam pela identificação de comportamentos e habilidades que precisam ser trabalhados, seguido por “métodos sistemáticos de selecionar e escrever objetivos para, explicitamente, delinear uma intervenção envolvendo estratégias comportamentais” (CAMARGO; RISPOLI, 2013, p. 641).

O ABA trabalha com desenvolvimento de capacidades; utilização da motivação (reforçadores); ensino gradual; registro constante; terapia intensiva, diretiva e relacional; mudança abrangente e cria ambiente especial de aprendizagem.

Para o ABA, o comportamento é influenciado pelos estímulos ambientais que o antecedem e também em função das consequências, quando estas são agradáveis para o sujeito, tendem a ser repetidos e aprendidos. O método investiga as variáveis que afetam o comportamento, buscam modificá-los, com a mudança dos antecedentes e das consequências. É “considerada um termo ‘guarda-chuva’ descreve uma abordagem científica que pode ser usada para tratar muitas questões diferentes e cobrir muitos tipos diferentes de intervenção.” (LEAR, 2004, p. 1).

Para criança com autismo, o método é usado como base para instruções intensivas e estruturadas em situação de um-para-um. Originalmente, ele começa em casa através de uma

intervenção precoce, mas pode ser introduzida com crianças maiores e adultos, podendo ser aplicada em outros ambientes, como na escola. “A maioria das intervenções precoces seguem uma agenda de ensino em período integral, algo entre 30 a 40 horas semanais. O programa é não aversivo, rejeita punições, concentrando-se na premiação do comportamento desejado.” (LEAR, 2004, p. 2). O envolvimento da família é solicitado e indispensável.

Um dos métodos muito utilizados dentro da ABA é o Ensino por Tentativas Discretas – *Discrete Trial Teachig* (DTT), segundo Lear (2004, p. 4), muitas vezes “o termo DTT é usada como sinônimo do ABA, contudo ABA é mais abrangente e inclui muitos tipos diferentes de intervenções, estratégias de ensino e manejo comportamental. O DTT é um método dentro do campo ABA.”

O ensino por Tentativas Discretas caracteriza-se por dividir sequências complicadas de aprendizado em passos bem pequenos ou “discretos” e ensina cada passo de uma vez, com várias “tentativas” e junto a essas tentativas usam-se o “reforçamento positivo (prêmios)” e o “grau de ajuda” necessários para o alcance do objetivo.

Outro método bastante utilizado é o *Picture Exchange communication Sistem* (PECS), que é um sistema de comunicação através da troca de Figuras, é uma forma de comunicação alternativa e aumentativa que treina a criança com autismo e/ou pouca fala funcional, a trocar símbolos para se comunicar. É um protocolo que se baseia na investigação e na prática dos princípios da ABA (OLIVEIRA, et al., 2015).

O objetivo do PECS é ensinar indivíduos com déficit no repertório verbal a se comunicarem funcionalmente, isto é, a emitir comportamentos sob controle de estímulos antecedentes verbais ou não verbais e que produzam consequências mediadas por um ouvinte especialmente preparado para responder a estes comportamentos.

O PECS acontece via seis fases: 1) Fazer pedidos através da troca de figuras pelos itens desejados; 2) Ir até a tábua de comunicação, apanhar uma figura, ir a um adulto e entregá-la em sua mão; 3) Discriminar entre as figuras; 4) Solicitar itens utilizando várias palavras em frases simples, fixadas na tábua de comunicação; 5) Responder à pergunta O que você quer (sic); 6) Emitir comentários espontâneos. (BONDY; FROST, 2001 apud MIZAEL; AIELLO, 2013, p. 624).

O contexto bastante estruturado e concreto utilizado no PECS facilita a compreensão da comunicação funcional pelos indivíduos com autismo. Segundo Oliveira e colaboradores (2015), esta forma de comunicação funcional é mais eficiente, por conta dos estímulos visuais utilizados.

Quanto ao Modelo Teacch (*Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children* – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação) é um programa de tratamento e educação para todas as idades, apesar da palavra crianças em sua sigla, “os criadores desse programa às vezes preferem defini-lo como uma ‘filosofia de intervenção’ em vez de uma técnica.” (SURIAN, 2010, p. 105).

Entre os seus princípios orientadores destacam-se: melhoria da capacidade adaptativa; colaboração entre pais e profissionais; avaliação individualizada para a intervenção; ênfase na habilidade e reforço nas capacidades do aluno; teoria cognitiva, comportamental, psicolinguística e do desenvolvimento fundamentando a prática; ensino estruturado agindo como fator de organização e previsibilidade.

Na perspectiva educacional, o foco do Programa TEACCH está no ensino

de capacidades de comunicação, organização e partilha social. Assim, centra-se nas áreas fortes, frequentemente encontradas nas crianças com perturbações do espectro do autismo: processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais. O programa deve ser sempre adaptado a níveis de funcionamento diferentes e às necessidades de cada pessoa. (FONSECA; CIOLA, 2014, p. 18).

Os níveis trabalhados aproximam-se dos preceitos dos estágios de desenvolvimento delimitados por Piaget, assim, o Nível I, aproxima-se do sensorio motor. Esses níveis são sequenciados da seguinte forma: funções motoras; cognitivas; neuropsicológicas e académicas

Apesar de ser levada de forma muito responsável a questão da estrutura, existe espaço e deve ser flexibilizada a forma de apresentação para favorecer a generalização e discriminação das habilidades. Depois da atividade pronta, esta é apresentada ao aluno a partir do procedimento da aprendizagem sem erro:

O educador observa como é o desempenho da criança e vai guiando o seu movimento até que a tarefa possa ser concluída sem ajuda. Se o aluno não conseguir executar prontamente, o adulto vai oferecer ajuda total (mão na mão) direcionando-o para a resposta correta. Esta ajuda vai sendo reduzida até total eliminação a partir das respostas cada vez mais próximas das adequadas e esperadas. (FONSECA; CIOLA, 2014, p. 96).

E por último, o Currículo Funcional Natural (CFN) é um modelo de intervenção educacional que, “se caracteriza por utilizar uma proposta construída a partir da ideia de que as habilidades a serem ensinadas às pessoas portadoras de deficiência devem ser funcionais (úteis) e ensinadas através de procedimentos naturais, abandonando-se das situações mecânicas de ensino” (SUPLINO, 2009, p. 44).

Nessa abordagem, afirma-se que é necessária uma mudança de perspectiva frente ao que se considera ensinar as pessoas com deficiência. As formas de pensar cristalizadas atuais podem nos remeter a um modelo pré-concebido, onde, na maioria das vezes, a ênfase está nas limitações. Consideramos que essa é uma preocupação pertinente, visto que tem sido uma prática bastante comum, ou seja, atentar para as deficiências e esquecer as possibilidades do sujeito. O CFN preconiza que os profissionais se atenham às possibilidades, alternativas, saídas criativas para que o ensino possa ser efetivado com êxito.

O termo funcional se refere “à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno, enfatizando que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida a curto ou médio prazo”, já o termo natural diz respeito “aos procedimentos de ensino, ambiente e materiais, os quais deverão ser o mais semelhante possível aos que encontramos no mundo real” (SUPLINO, 2009, p. 49).

As habilidades funcionais, nesse contexto, vão depender da pessoa, o que ela precisa aprender, como e onde ela vive, o que é necessário saber de acordo com o estilo de vida das pessoas do ambiente que a cerca.

O CFN também faz uso de reforçadores, mas sempre buscará utilizar reforçadores naturais. Segundo LeBlanc, “o ato de aprender deveria ser reforçador em si mesmo. Aprender deveria ser um prazer. Nessa medida, as aulas enfadonhas estão proibidas.” (SUPLINO, 2009, p. 56).

A tarefa do professor é mediar o processo de aprendizagem, antecipando possibilidades de erros, impedindo-os na medida do possível, pois quanto mais o aluno acerta mais se sente confiante para continuar. “A ideia da aprendizagem sem erros é buscar facilitadores que transformem a tarefa de aprender menos árdua para nosso aluno e garanta

seu êxito no final do processo.” (SUPLINO, 2009, p. 60).

É perceptível que em todas essas propostas o mais importante é conhecer as peculiaridades da criança e tê-la como centro, construindo um bom vínculo afetivo.

Alfabetização do aluno com TEA:

A minha mãe foi a minha salvação no que diz respeito à leitura. Eu nunca teria sido capaz de aprender pelo método que requer a memorização de centenas de palavras. Palavras são muito abstratas para se lembrar. Ela me ensinou através de fonemas antigos, que não são usados atualmente. Depois que eu trabalhei bastante e aprendi todos os sons, eu fui capaz de ler palavras. (GRANDIN, 1992, p. 18).

Vygotsky (2007, p. 20) destaca que “a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” Assim, Santos (2014) destaca que na perspectiva vigotskiana o ensino precisa estar vinculado ao nível de desenvolvimento do indivíduo, essa estrutura social precisa estar inserida no pensar e fazer pedagógico.

Para a alfabetização de um aluno com TEA é necessário entender as peculiaridades desse sujeito. Grandin (1992) utilizada na epígrafe desse subtítulo, faz referência a uma alfabetização que se inicia pelo som da letra e afirma que pela palavra seria muito difícil. Não só ela, mas já se encontram dados (CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004; SEABRA; CAPOVILLA; MACEDO, 2010; SERRA, 2018) que a alfabetização pelo som, que seria o método fônico, tem alcançado melhor, não só as crianças com TEA, como com dislexia, deficiência intelectual e outras com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

Nesta linha, Capovilla, Gutschow e Capovilla (2004, p. 23) ressaltam “a importância das habilidades metafonológicas e fônicas para a aquisição de leitura e escrita competentes”. Já Soares (2003) sinaliza a necessidade de uma sistematização de procedimentos para tornar esse processo mais eficaz.

Cunha (2015, p. 31) lembra o fato que “uma criança típica, simplesmente vivendo, ela aprende”, pela cultura, pela imitação, pela generalização, no caso dos alunos com TEA, Serra (2018, p. 24, v. 1) alerta que o argumento da alfabetização natural e espontânea diminui potencialmente a probabilidade, uma vez que “há falha em condições essenciais para apropriar-se da cultura já estabelecida: a dificuldade na interação social e na flexibilidade comportamental e intelectual.”

Logo, 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 e, por isso, “recorre à proposta da ‘alfabetização como prática de investigação permanente’.” (LACERDA, 2015, p. 189).

Se para todas as crianças é importante o olhar investigativo, no caso do aluno com TEA, esta postura é fundamental. O Professor precisa ter

[...] a consciência de que o aluno que está diante de nós está dentro de um espectro e, por isso, possui características comuns a muitos outros sujeitos, mas também possui sua singularidade como pessoa e um funcionamento cognitivo, psicomotor e socioemocional únicos. (SERRA, 2018, p. 117).

Essa consciência de quem é o aluno, quais as suas potencialidades e fragilidades, seu estilo cognitivo e como aprende, fará com que o caminho a ser trilhado no processo de alfabetização seja mais operativo.

Para conhecer as características desse aluno é necessária uma avaliação, como sugerem Serra (2018), Romero (2016), Cunha (2015), Fonseca (2014), Surian (2010), para saber de onde partir e como orientar suas ações.

Mais especificamente para a alfabetização, é necessário que se verifique a qualidade e não apenas a presença da comunicação pré-verbal e verbal, que é uma condição importante para aprender a ler e a escrever, “o primeiro passo do processo de alfabetização de alunos com TEA é caracterizado por duas avaliações importantes: a análise da comunicação pré-verbal e a análise das habilidades da pré-alfabetização.” (SERRA, 2018, p. 36, v.1).

Primeiro avalia-se os precursores de linguagem: o olhar, sorriso responsivo e comportamentos de atenção compartilhada. Depois uma avaliação complementar, partindo de uma premissa importante: “sem regulação do comportamento não há aprendizagem com eficiência” (SERRA, 2018, p. 49, v. 1).

É imprescindível para o professor de aluno com TEA, ter, ao menos, uma noção de manejos comportamentais com essas crianças, e antes de qualquer coisa conquiste um vínculo afetivo com esse aluno. Serra (2018, p. 49, v. 1) fazendo referência à Costa e colaboradores (2002), alerta que é importante trabalhar em parceria com os profissionais da Psicologia. Lembramos que a Lei 12.764/2012 faz referência ao direito dessas pessoas aos atendimentos multidisciplinares.

Além disso, foram elencadas hipóteses de insucessos e abandonos que se reportam ao fato de a escola ser o “único espaço frequentado por esses sujeitos, não havendo nenhum apoio terapêutico nem orientação constante aos familiares” (SERRA, 2018, p. 35).

Sendo assim, entendemos que o aluno regulado e com os precursores de linguagem em condições de seguir, inicia-se a avaliação complementar: níveis de ansiedade, atenção, linguagem e percepções (respostas sensoriais). Essa avaliação deve ser cuidadosa, é a partir desses dados, que se pode criar o plano de trabalho que se pense,

[...] pense que um estudante pode não ser incapaz de realizar a tarefa, mas pode deixar de fazê-la por rejeição ao material que terá que utilizar. Por exemplo, encontramos crianças que não conseguem trabalhar com giz de cera, pois escutam o lápis deslizando sobre o papel e não gostam desse som. Nós podemos não ouvi-lo ou não sermos afetados por ele, por ser tão corriqueiro, mas vários alunos abandonam as atividades propostas por essa razão. (SERRA, 2018, p. 53, v. 1).

Percebemos como é de fundamental importância a avaliação, o acompanhamento multidisciplinar e a participação da família, além de uma comunicação transparente e constante entre todos os que convivem e orientam essa criança. Depois de todos os dados colhidos e trabalhados inicia-se a alfabetização propriamente dita.

Não podemos deixar de frisar que nesse processo precisa-se lançar mão das adaptações curriculares que podem ser de grande ou pequeno porte. Segundo o MEC (BRASIL, 2000), as adaptações de grande porte dependem do Sistema Educacional, das legislações, dos órgãos oficiais que autorizam procedimentos, princípios e modificações arquitetônicas.

As de pequeno porte são visualizadas no planejamento do professor e na sua ação, pode acontecer em todas ou algumas áreas elencadas pelo MEC (BRASIL, 2000), na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos de ensino, no conteúdo ensinado, no método de ensino, no processo de avaliação e na temporalidade.

Seguindo esta proposta, é imprescindível que não se abra mão do respeito à pessoa que faz parte desse processo, portanto portar-se como professor investigador, que escolhe suas estratégias a partir dessa investigação. Deve ser levado em consideração tanto “o pensar do aluno alfabetizando como a experiência e vivências da professora alfabetizadora, observando e pensando sua própria prática, as professoras encontrarão vestígios preciosos em suas proposições didáticas.” (LACERDA, 2015, p. 197).

Essa postura pedagógica é importante para qualquer situação alfabetizadora e torna-se de grande relevância quando se fala da alfabetização de crianças com TEA. É imprescindível que o professor se porte como observador sensível.

Alfabetizar uma criança com TEA não é simples e requer reflexões constantes. O alfabetizador aprende através da observação sensível que faz de todo o contexto e, principalmente, do aluno inserido nele, que 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 pistas por onde passa, logo, torna-se fundamental uma comunicação consistente, transparente e constante com a família.

No caso do aluno com TEA, ele tem o direito a 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 TEA incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.”

De acordo com essa lei, o “acompanhante especializado” é o mediador que ajudará eliminar as barreiras para a aprendizagem. Entretanto, os auxiliares encontrados nas escolas, em geral, são estagiários sem inserção na área. Isso é preocupante, principalmente, quando observamos os pressupostos de Vygotsky, sobre mediação, que as pessoas têm contato com os objetos de forma mediada, por um conhecimento e/ou experiência anteriormente assimilada e pela linguagem.

Para o referido autor, a mediação é um conceito de fundamental importância, é uma intervenção de um elemento intermediário em uma relação, destacando dois elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Romero (2016, p. 86) explica que “[...] instrumento é todo objeto (externo) criado pelo homem, com a intenção de facilitar seu trabalho e sua sobrevivência [...], enquanto os signos são instrumentos psicológicos (internos), que auxiliam o Homem diretamente nos processos internos.”

Quando Vygotsky trata dos conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e zona de desenvolvimento real (ZDR) ele preconiza o papel do mediador, pois acreditava que qualquer indivíduo pudesse ser um mediador. Romero (2016, p. 86) afirma que “dessa ideia precursora, tempos depois, apareceu o conceito de Mediação Escolar, como um suporte humano a mais para crianças com dificuldades educacionais, além da figura central do professor regente.”

Esse mediador que está hoje em sala de aula acompanhando algumas crianças, deve “encorajar, incentivar e facilitar a compreensão das atividades e dos conteúdos pedagógicos assim como das regras sociais exigidas para uma boa convivência entre todos.” (ROMERO, 2016, p. 88).

O professor deve estar muito consciente de quem é esse aluno para o qual está programando atividades. Santos (2014) alerta que o professor mediador deve ter quatro princípios básicos que são: “ter participação, ter consciência, ser premeditado e ser organizado, esses princípios são os pilares da mediação pedagógica.” (SANTOS, 2014, p. 79). Para professores de alunos com TEA esses princípios são essenciais.

As concepções e o (des)conhecimento dos métodos como a tônica do processo de alfabetização de crianças com TEA: revelações da pesquisa

Considerando que as concepções dos professores e suas práticas na alfabetização estão imbrincadas, salientamos a importância de conhecer como eles as concebem. Para tanto indagamos às professoras e auxiliares (estagiárias do curso de Pedagogia) das salas regulares e à professora da SRM, qual a sua concepção de alfabetização.

Em relação às professoras da sala de aula regular, duas das quatro afirmaram que concebem a alfabetização na perspectiva de letramento. Contudo, ficou evidenciada uma fragilidade quanto ao que vem a ser este conceito, dando a entender que existe uma reprodução dos discursos veiculados sobre alfabetização nas políticas públicas, nas universidades e nas próprias escolas, conforme demonstram as falas a seguir:

Eu acho que alfabetização vai além do decodificar, do apenas ler, mas eu acho que a criança deve ler e compreender o que ele (sic) está lendo, não apenas ler uma palavra, e dizer que é tal coisa, mas a gente perguntar o que é essa tal coisa, e aí ele (sic) não saber explicar, então eu acho que ela vai muito mais do que decodificar, ela tem que ampliar essa questão do só decodificar. (P5, 3º ano do Ensino Fundamental).

Eu penso assim na alfabetização letrando, o aluno tendo contato com texto, com histórias, com vídeos, com livros, com revistas. (P1, 1º ano do Ensino Fundamental).

As bases individuais sobre alfabetização despontam de forma imprecisa, denotando uma vontade e entendimento de ir além e para isso pautam-se em recursos diversificados, contudo não aparece em seus discursos nem nas suas práticas a necessidade de sistematização dos procedimentos. Nas falas, a “perspectiva do letramento”, ou seja, do uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais, não ficam claro, aparecendo apenas nas entrelinhas do discurso de (P1).

De acordo com Soares (2003), não podemos desprezar as especificidades da alfabetização. Aprender a técnica, o código e aprender também a utilizá-los nas práticas sociais da leitura e da escrita, que se constituem em dois processos, “e um não está antes do outro.” Ainda ressalta que “a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento.” (SOARES, 2003, p. 16).

Na resposta da P1 é possível observar certa preocupação com a função social da leitura e escrita, mas não podemos visualizar a mesma preocupação com o desenvolvimento sistemático da técnica. A professora P5 já demonstra a percepção que existem dois processos, todavia não tem muita clareza quanto a isso.

Ficou explícito, na maioria das respostas, que existe um conflito quando tentam especificar as concepções sobre alfabetização. Ficando claras as imprecisões sobre tais concepções:

Bom, eu utilizo muito a escrita, a leitura tanto oral como escrita, que é fundamental pra alfabetização, a parte da leitura, trabalho muito com textos, também a parte da alfabetização na matemática, usar nos dois primeiros anos, que no caso é 1º e 2º ano adição e subtração, constantemente, porque é (sic) nessas duas operações que eles vão conseguir assimilar as demais, e sempre procuro tá (sic) fazendo atividades voltadas a um despertar, uma

descoberta no aluno, sempre tá (sic) variando as atividades, está (sic) aumentando o nível de dificuldade, se eu sei que meu aluno, vou dar exemplo, ele já entende sobre singular e plural, então se ele já entende de singular e plural, de início a gente vai trabalhar as palavras que terminam com /s/, mas o singular e plural não se resume só as palavras que terminam com /s/, tem com /is/, tem /ns/, então a gente está sempre procurando avançar para que **o aluno por si só vá se descobrindo na sua própria alfabetização**. (P3, 2º ano do Ensino Fundamental, grifo nosso).

Existe uma confusão de conceitos e uma fragilidade quanto à concepção, até mesmo na que o município está ancorado, com base nos preceitos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que adverte a necessidade de cuidado para não reproduzir os mesmos equívocos, onde se percebem ações que não contribuem para a garantia da aprendizagem da leitura e escrita e defendem um ensino sistemático da escrita alfabética (BRASIL, 2015, p. 59).

Além disso, a professora P3 acaba desqualificando, em sua fala, e ratificada na observação da sua prática, a importância e posicionamento do professor como mediador. Na sua percepção a professora apenas vai apresentando cada vez maiores desafios no material.

O professor mediador é aquele consciente do seu papel e que, além disso, entende que a mediação não é uma simples ação, mas uma concepção, na qual, conhecendo as teorias e técnicas, se propõe em ajudar a construir o bom aprendizado, que segundo Vygotsky antecede ao desenvolvimento.

Quanto à professora da sala de recursos multifuncionais, SRM, ela relata que tem atuado em consonância com a proposta pedagógica da escola e traz uma concepção mais ampla sobre alfabetização.

Alfabetização é um processo. Primeiro, que eu entendo que é um processo, e para mim, já tá (sic) bem claro que alfabetização não é uma série, para mim é um ciclo que só acontece onde a criança é sujeito participante de um mundo letrado, e ela precisa tá (sic) nesse ciclo de fazer associação de símbolo e de dar importância, de dar sentido àqueles símbolos na sua vida cotidiana, então para mim é um processo, aonde vai entender desse mundo letrado, esse mundo de símbolos para sua vida prática. (P10, professora da SRM).

P10 não minimiza a importância social da alfabetização, mas entende que é um processo e que a criança é um sujeito participante, ficando implícita a importância da interação para se dar sentido, assim, é possível perceber a influência da concepção de Vygotsky. Durante as observações, esse posicionamento ficou evidenciado.

No que se refere às professoras auxiliares, são estagiárias cursando Pedagogia entre o terceiro e oitavo semestres e ocupam a função de auxiliares dos alunos com TEA. Apresentaram também uma percepção frágil e confusa, conforme declarações abaixo,

Alfabetização pra mim é o aluno saber ler e escrever, saber decodificar as letras, com um aspecto de letramento. (P9, professora auxiliar, 4º ano do Ensino Fundamental).

Minhas concepções sobre alfabetização é que o aluno, a cada dia aprende a construir, através da mediação do professor, também esse construir essa forma de letra por letra, eu falo assim que é etapa por etapa, cada dia ele vai juntando palavras, cada dia ele vai aprendendo uma etapa. (P6, professora auxiliar 3º ano do Ensino Fundamental).

Assim através de ... buscando informação através de *internet*, procurando sempre tá (sic) de acordo com, ... assim, estudar de acordo com cada criança. (P4, professora auxiliar 2º ano do Ensino fundamental).

Entendemos que, quando não se conhece bem as bases teóricas que sustentam as ações, o caminho será muito mais complexo e impreciso, os objetivos, metas e alvos devem estar muito claros, Soares (2003, p. 17) afirma que “se existem objetivos, temos de caminhar para eles e, para isso temos de saber qual é o melhor caminho.”

As estagiárias falam de etapas e de mediação, mas fica explícito que não têm propriedade sobre etapas de alfabetização e, muito menos, de mediação, fica exposto que ainda não têm consciência sobre a função do professor, no sentido de um exercício crítico e de uma postura investigativa.

Nas entrevistas e observações também detectamos claramente que os professores alfabetizadores e auxiliares não têm conhecimento sistemático sobre métodos de alfabetização. Isso aparece de forma contundente como um vetor que indica a importância de fazer atividades diferentes, entretanto, sem saber como, nem o porquê. Esse dado expõe a fragilidade da formação docente inicial e continuada, mas essa vertente não será discutida neste artigo.

Assim, quando questionados sobre “Qual método você utiliza para alfabetizar a criança com TEA?” Por que o escolheu?

As respostas evidenciam o desconhecimento, pois dos dez sujeitos da pesquisa, apenas um, a professora da SRM, falou sobre o método escolhido fundamentando, assim, a escolha: “método fônico, iniciamos pelas vogais, depois encontros vocálicos, depois consoantes e famílias silábicas, frases com poucos conectivos até chegar ao suposto texto.” Vale ressaltar que esta professora tem especialização em Atendimento Educacional Especial (AEE), Psicopedagogia e Neuropsicologia, mestrado em Educação e é doutoranda em Educação Especial. Observamos que a referida professora utiliza o método sintético fônico.

Os demais professores alfabetizadores, embora tenham experiência, pois têm entre dois e dez anos atuando, não têm conhecimento sobre os métodos e, o mesmo acontece com as auxiliares.

Os relatos demonstram que elas se colocaram como executoras das ações solicitadas pela professora da SRM, sem necessariamente entender o que dá sustentação a tais ações, às vezes colocam a utilização de alguns instrumentos ou estratégias como método. Desse modo, foram comuns respostas assim “uso os da SRM (P2); ou “Com atividades adaptadas” (P4); “Com objetos, brincadeiras e jogos” (P6); “Alfabeto e sílabas, de acordo com a escolha da professora da SRM” (P8). As demais respostas foram bem semelhantes.

Considerações

Diante do exposto, verificamos que professores alfabetizadores não apresentaram concepções consistentes sobre alfabetização, assim como não conhecem os métodos de alfabetização e há, ainda, um longo caminho a ser percorrido para que a escola possa sistematizar o processo de alfabetização das crianças com TEA para que a escola seja, de fato, um espaço inclusivo, com ações que viabilizem, a permanência e a aprendizagem desses alunos.

Ficou evidenciado que a ação da professora da SRM tem se apresentado como um bom suporte para inclusão das crianças com TEA, apresentando formas de sistematizar a

escolarização destas crianças, contudo não tem chegado aos demais atores da escola, não há uma articulação entre o planejamento e o trabalho desses professores. É necessário que todos os envolvidos estejam preparados e realmente implicados no processo.

Acreditamos que as concepções bem definidas perpassam pela formação docente. Isso nos alerta sobre a formação inicial e continuada. Ficou revelado neste estudo, com as declarações durante a coleta de dados e com as observações, que existem várias lacunas nestas formações, especialmente no que se refere ao atendimento à diversidade, principalmente quanto à alfabetização de alunos com TEA.

Neste aspecto, inferimos que há lacunas tanto na teoria quanto nas técnicas de alfabetização. Apenas uma das professoras pesquisadas, a da SRM, evidenciou conhecimento que denota resultados com uso do método fônico. Vale ressaltar que nenhuma das outras professoras das classes regulares pesquisadas revelou conhecer métodos ou formas sistematizadas de alfabetizar as crianças de forma geral e, sobretudo as crianças com TEA.

Foi declarado nas entrevistas, e constatado nas observações, que todas se valem dos conhecimentos da professora da sala de recursos, contudo, não no sentido de fazer trocas ou de um trabalho articulado, mas no sentido de delegar a responsabilidade para a profissional, da SRM ou em busca de receitas e atividades prontas.

Outro fator exposto é a fragilidade do processo de alfabetização como um todo, principalmente, no caso das crianças com TEA, assim, o despreparo compromete ainda mais a alfabetização. Portanto, cabe ressaltar que estas dificuldades perpassam pela formação docente e pelas concepções e atitudes frente à inclusão e a alfabetização da criança com TEA.

No quadro dessas reflexões, reconhecemos a complexidade da situação e entendemos que a contribuição da presente pesquisa pode ser significativa, mas novos estudos são necessários para contribuir com o debate, se configurando em uma escola cada vez mais acolhedora das diferenças, uma escola que aprenda com a criança com TEA, que o aprender pode se esculpir de diversas formas, e que aprender é possível sempre.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Lei Berenice Piana. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 250, 28 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização: caderno 5**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 639-650, set./dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/6994/pdf_1. Acesso em: 16 out. 2018.

CAPOVILLA, A. G. S.; GUTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 6, n. 2, p. 13-26, dez. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v6n2/v6n2a02.pdf>. Acesso

em: 16 out. 2018.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

FONSECA, B. **Mediação escolar e autismo**: a prática pedagógica intermediada na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. 138p.

FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. C. B. **Vejo e aprendo**: fundamentos do programa TEACCH: o ensino estruturado para pessoa com autismo. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2014.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658>. Acesso em: 08 jan. 2018.

GRANDIN, T. **Uma visão interior do autismo**. Tradução: Jussara Cunha de Mello. New York: Plenum Press, 1992. Disponível em: <http://cdfloortime.com.br/?p=2819>. Acesso em: 14 set. 2017.

LACERDA, M. P. A alfabetização e o inventário de uma herança. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 189-204, jan./mar. 2015.

LEAR, K. **Ajude-nos a aprender**: manual de treinamento em ABA. Tradução: Margarida Hofmann Windholz *et al.* 2. ed. Toronto, Ontario: Comunidade Virtual Autismo no Brasil, 2004. Título original: Help Us Learn: A Self-Paced Training Program for ABA. Part I: Training Manual. Disponível em: <http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/wp-content/uploads/2012/07/Autismo-ajude-nos-a-aprender.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2017.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.btd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5482. Acesso em: 04 mar. 2018.

MIZAEL, T. M.; AIELLO, A. L. R. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 623-636, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a11.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2018.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo. Editora UNESP, CONDEP, 2000.

MURIAS, M. et al. Resting state cortical connectivity reflected in EEG coherence in individuals with autism. **Biological Psychiatry**, v. 62, n. 3, p. 270-273, Aug. 2007. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2001237/pdf/nihms27463.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

OLIVEIRA, G. C. *et al.* Considerações da aplicação do Método PECS em indivíduos com TEA. **Revista EVS – Estudos Vida e Saúde**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 303-314, maio/jun. 2015. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/download/4129/2359>. Acesso em: 26 fev. 2019.

ROGERS, S. J.; DAWSON, G. **Intervenção precoce em crianças com autismo**: Modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, 2010.

- ROMERO, P. **O aluno autista: avaliação, inclusão e mediação.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- SANTOS, C. V. B. **Uma concepção de mediação pedagógica utilizada como ferramenta para o ensino da escrita.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18410>. Acesso em: 26 fev. 2019.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).
- SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C.; MACEDO, E. C. **Alfabetização fônica computadorizada: fundamentação teórica e guia para o usuário.** 3. ed. São Paulo: MEMNON, 2010.
- SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n87/11.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.
- SERRA, D. **Alfabetização de alunos com TEA.** Rio de Janeiro: NUPPES, 2018. 3 v.
- SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 01 abr. 2018.
- SUPLINO, M. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental.** 3. ed. rev. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Rio de Janeiro: CASB-RJ, 2009.
- SURIAN, L. **Autismo: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde.** Tradução: Cacilda Rainho Ferrante. São Paulo: Paulinas, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia.** obras completas. Tomo V. Tradução: Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.