

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

MILAINE BENTO DE SOUZA

**MARINGÁ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – MESTRADO
PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada por Milaine Bento de Souza, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

**MARINGÁ
2025**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S729l	Souza, Milaine Bento de Leitura e escrita de alunos com Transtorno do Espectro Autista / Milaine Bento de Souza. -- Maringá, PR, 2025. 153 f. : il. color., figs., tabs. Acompanha produto educacional: As aventuras de Tony, Edu e Ana na escola. 24 f. Orientadora: Profa. Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2025. 1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Leitura e escrita - Ensino. 3. Processo de ensino aprendizagem. 4. Práticas pedagógicas inclusivas. 5. Educação especial - Autismo. I. Alencar, Gizeli Aparecida Ribeiro de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título. CDD 23.ed. 371.94
-------	---

MILAINÉ BENTO DE SOUZA

**LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar
(Orientadora) – UEM/Maringá

Prof.^a. Dr.^a. Cleia Demétrio Pereira
PROFEI/UEDESC/Santa Catarina – (membro interno)

Prof.^a. Dr.^a. Rubiana Brasilio Santa Bárbara
UNESPAR – (membro externo)

Prof.^a. Dr.^a. Cristina Angélica Aquino de Carvalho Máscaro
PROFEI/UEM/Maringá – (suplente interno)

Prof.^a. Dr.^a. Elsa Midori Shimazaki
PPE/UEM/Maringá e UNOESTE/Presidente Prudente – (suplente externo)

Maringá, 31 de maio de 2025.

Dedico este trabalho à minha família, que sempre me apoiou e nunca permitiu que eu desistisse dos meus sonhos, em especial, à minha mãe guerreira, Maria das Graças Benta da Encarnação, ao meu pai fortaleza, Luiz Silvano de Souza, ao meu esposo suporte, Fábio Antônio Domingos Pinto, às minhas amadas filhas, Louise Vitória Domingos de Souza, Elisie Maria Domingos de Souza e ao bebê que está a caminho e que já amo tanto.

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento se volta para aquele que deu sentido à minha existência, que tem sido sustentação para a construção da minha história e alicerce da minha alma nos momentos de aflição, meu Papaizinho do Céu, meu Deus, meu tudo, que nunca me deixou só em nenhum momento da minha vida. Obrigado Senhor, por sua palavra exercer poder sobre todas as coisas, “Pois, quando Ele falou, o mundo veio a existir; tudo surgiu por sua ordem” (Salmos 33:9). Assim, aprendi o quanto as palavras podem transformar nossas vidas e como influenciam para que os nossos sonhos se tornem realidade. Todos os sonhos que tive, e ainda tenho, só têm se concretizado, porque, antes de mais nada, as frases “eu vou conseguir” e “eu vou chegar lá” se enraizaram no meu coração e saíram da minha boca com muita fé. Gratidão, meu Papaizinho do Céu, por me ensinar essa lição que levarei para sempre como filosofia de vida.

Nem todos os agradecimentos do mundo seriam suficientes para eu expressar o quanto meus pais foram peça-chave para eu ter chegado até aqui, mesmo em meio a tantas dificuldades, eles sempre colocaram a família como prioridade. Minha mãe, Maria das Graças, trabalhou por muitos anos como zeladora e sempre me ensinou a respeitar as pessoas, a lutar pelos meus sonhos e a nunca desistir deles. Meu pai, Luiz Silvano, é pedreiro, trabalha de sol a sol, pelo sustento da família, e, por meio do seu exemplo de força, me ensinou que a humildade e a sabedoria são virtudes que devem caminhar sempre juntas.

Agradeço, de todo o meu coração, à minha madrinha, Maria de Lurdes, e ao meu padrinho, Dorvalino, por cuidarem de mim, como filha, enquanto meus pais precisavam trabalhar para manter o sustento da família. Sou grata por todo o amor, paciência e carinho recebidos na minha primeira infância, período tão importante na vida de uma criança.

Com o coração repleto de alegria, agradeço a vida da minha avó, Almerinda Vitória, que, com seus quase 90 anos, mãe de cinco filhos, dois no céu e três ainda neste mundo, desde muito jovem trabalhou com meu falecido avô Izaulino Bento, morando de favor em sítios, trabalhando nas roças, na colheita de algodão e café, para garantir o alimento dos filhos. Minha avó é um grande exemplo de fé e sabedoria para todos os membros da nossa família.

Sou extremamente grata a Deus, por ter uma família maravilhosa e por ter me presenteado com um marido tão especial que é um exemplo de pai para nossas filhas, Louise Vitória e Elisie Maria. Obrigada, Fábio, por sempre me apoiar em meus sonhos, por cuidar das nossas meninas, enquanto eu virava as noites e madrugadas estudando, e por sempre me incentivar a estudar e a lutar por aquilo em que acredito e almejo para nossas vidas.

Minhas amadas filhas, gratidão eterna por me tornarem a mãe que hoje sou, apesar dos meus erros e acertos, que fazem parte da maternidade real, e por serem a razão do meu viver e a força que me conduz a querer ser um ser humano melhor; obrigada por suportarem minhas ausências e por me olharem com um amor tão genuíno e sincero que só me fazem querer evoluir cada vez mais por vocês. Faltando um mês para a finalização deste ciclo, que é a defesa da dissertação, Deus me presenteou em poder gerar mais uma vida, e me sinto privilegiada por contemplar essa imensa graça, que, para mim, tem sido motivo de alegria e esperança.

Gratidão a todos os familiares e amigos (as) que me incentivaram neste processo e sempre acreditaram em meu potencial. A família e as amizades verdadeiras são combustíveis que nos impulsionam a viver dias melhores e com alegria.

Expresso gratidão à minha orientadora, Dr.^a Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, por todos os ensinamentos e conhecimentos transmitidos, por sempre acreditar no meu potencial enquanto pesquisadora e me incentivar em toda a trajetória para a conclusão do processo do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. Nesse sentido, agradeço também a todos os professores que fizeram parte deste processo formativo bem como a todos os professores da educação básica que deixaram suas marcas no meu processo de aprendizagem, o que moldou a profissional que hoje sou.

Por fim, expresso meu amor e gratidão a todos os alunos que passaram por minha vida, pois cada uma dessas crianças e adolescentes foi responsável pela formação desta professora apaixonada por sua profissão e que sonha com um mundo transformado pelo poder de uma educação justa, inclusiva e de qualidade para todos.

“O Senhor é a minha força e o meu escudo,
Nele o meu coração confia, e Dele recebo
ajuda. Meu coração exulta de alegria, e com o
meu cântico lhe darei graças”.

Salmos 28:7

SOUZA, Milaine Bento de. **Leitura e escrita de alunos com transtorno do espectro autista**. Orientadora: Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar. 2025. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025.

RESUMO

As estimativas da Rede de Monitoramento de Autismo e Deficiências do Desenvolvimento (ADDM) e também nos Dados e Estatísticas Sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), divulgados pelo *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), cerca de uma, em cada 36 crianças, é identificada com Transtorno do Espectro Autista. No que diz respeito aos sinais e sintomas do TEA, o CDC afirma que as pessoas com TEA apresentam dificuldades referentes à comunicação e interação social e comportamentos ou interesses restritos ou repetitivos. Esses comportamentos apresentam intensidades distintas. Ao observarmos a realidade educacional em que estamos inseridos, a partir das experiências na educação básica, enquanto professores da educação básica, e as problemáticas apresentadas, dentre elas, as questões afetas à leitura e escrita, vemos a necessidade de investimentos na formação especializada na área que envolve o TEA. Dessa forma, destacamos a necessidade de discussões sobre as práticas docentes, a partir de processos formativos, indicando que o processo de ensino da leitura e escrita não é simples e exige constante reflexão e atenção, por parte do professor, quanto às necessidades dos alunos, atentando para as reações que estes esboçam, o que está presente em sua fala, em seu silêncio, em seu comportamento de forma geral. A partir dessas premissas, os problemas que nortearam nossa pesquisa foram: Como ocorre o processo de ensino da leitura e escrita de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA), no contexto de sala de aula comum bem como os processos metodológicos empregados? Quais os desafios que se fazem presentes no processo de ensino da leitura da escrita do aluno com TEA? Assim, com o intuito de buscarmos possíveis respostas aos problemas elencados, desenvolvemos uma pesquisa de cunho bibliográfico, documental, descritiva e qualitativa respaldada em estudiosos da área. Objetivamos analisar como as pesquisas científicas, desenvolvidas entre os anos de 2018 a 2024, abordam o processo de ensino da leitura e escrita junto a alunos com TEA; como objetivos específicos “Descrever como se constituiu, ao longo da História, as definições sobre TEA e o seu diagnóstico”; “Refletir, à luz da literatura, as concepções sobre o ensino da leitura e escrita para o aluno com TEA”. Por fim, elaboramos, como recurso educacional, um livro de literatura infantil, conceituando as principais características do Transtorno do Espectro Autista e a imersão no mundo da leitura e escrita na ótica do protagonista.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Leitura e Escrita; Métodos de Alfabetização; Práticas Pedagógicas Inclusivas.

SOUZA, Milaine Bento de. **Reading and writing of students with autism spectrum disorder**. Advisor: Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar. 2025. 153 f. Dissertation (Master's in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá, 2025.

ABSTRACT

According to estimates by the Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network (ADDM) and in the Autism Spectrum Disorder (ASD) Data and Statistics released by the Centers for Disease Control and Prevention (CDC), about 1 in 36 children is identified with Autism Spectrum Disorder. Regarding the signs and symptoms of ASD, the CDC states that people with ASD have difficulties with communication and social interaction, as well as restricted or repetitive behaviors or interests. These behaviors vary in intensity. When we look at the educational reality in which we find ourselves, based on our experiences in basic education, as basic education teachers, and the problems presented, including issues related to reading and writing, we recognize the need for investments in specialized training in the area involving ASD. Thus, we emphasize the need for discussions on teaching practices based on training processes, indicating that the process of teaching reading and writing is not simple and requires constant reflection and attention on the part of the teacher regarding students' needs, paying attention to their reactions, what is present in their speech, silence and their general behavior. Based on these premises, the guiding questions of our research were: How does the process of teaching reading and writing to students with Autism Spectrum Disorder (ASD) take place in the context of the ordinary classroom as well the methodological processes employed? What challenges are present in the process of teaching students with ASD to read and write? To seek possible answers to these questions, we conducted a bibliographic, documentary, descriptive and qualitative study supported by scholars in the field. Our objective was to analyze how scientific research, conducted between 2018 and 2024, addresses the process of teaching reading and writing to students with ASD. Our specific objectives were "to describe how definitions of ASD and its diagnosis have been established throughout history"; "To reflect, in light of the literature, on conceptions about teaching reading and writing to students with ASD". Finally, we produced a children's literature book as an educational resource, conceptualizing the main characteristics of Autism Spectrum Disorder and immersing in the world of reading and writing.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Reading and Writing; Literacy Methods; Inclusive Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo dos marcos legais internacionais e nacionais sobre a história da educação especial no Brasil	49
Figura 2 – Exclusão, segregação, integração e inclusão: compreendendo conceitos ...	52
Figura 3 – Camadas na aprendizagem da língua escrita	66
Figura 4 – Competências e habilidades de leitura e escrita	67
Figura 5 – Representação sobre as três no processo de alfabetização e letramento ...	71
Figura 6 – Aproximações conceituais entre consciência fonológica e fonêmica	82
Figura 7 – A sílaba RA na cartilha “Caminho Suave”	83
Figura 8 – Sílabas PA e NA na “Cartilha Sodré”	84
Figura 9 – Princípios da escrita no nível pré-silábico	90
Figura 10 – Nível ortográfico	94
Figura 11 – Produto educacional – capa do livro de literatura infantil	135
Figura 12 – Principais teóricos que estudaram o TEA entre o século XVIII e XIX...	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Algumas características das crianças autistas levantadas por Kanner ..	31
Quadro 2 – Considerações sobre o autismo de acordo com as versões do DSM	42
Quadro 3 – Características diagnósticas do Transtorno do Espectro Autista	44
Quadro 4 – Níveis de suporte para o TEA	46
Quadro 5 – Classificação do TEA a partir das alterações do CID-10 e CID-11	47
Quadro 6 – Características dos quatro momentos cruciais na história da alfabetização no Brasil (1876 – dias atuais)	74
Quadro 7 – Sentidos atribuídos à alfabetização (1876 até a atualidade)	75
Quadro 8 – Métodos sintéticos	76
Quadro 9 – Métodos: Casinha Feliz e Abelhinha	81
Quadro 10 – Métodos analíticos	85
Quadro 11 – Níveis de escrita	92
Quadro 12 – Exploração do material	97
Quadro 13 – Categorias de pesquisas sobre recursos digitais no processo de alfabetização de alunos com TEA	99
Quadro 14 – Categorias de pesquisas sobre recursos convencionais no processo de ensino da leitura e escrita de alunos com TEA	112
Quadro 15 – Oito blocos de descritores utilizados na etapa de pré-análise	151
Quadro 16 – Concepções e metodologias de ensino da leitura e escrita analisadas nas 13 pesquisas selecionadas	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACA	Aprendendo com Comunicação Alternativa
ADDM	<i>Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVD	Atividade de Vida Diária
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	<i>Centers for Disease Control and Prevention</i>
CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CID	Classificação Internacional de Doenças
CMEI's	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Conselho Tutelar, Centro de Referência de Assistência Social
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EUA	Estados Unidos
FCT	Fundação para Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEE	Público da Educação Especial
PIPA	Projeto de Integração Pró-Autista
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEI	Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
SCFVCA	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Criança e do Adolescente
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDR	Tecnologias Digitais em Rede
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	17
2 METODOLOGIA	22
2.1 ANÁLISE DOS DADOS E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	23
3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ALGUNS APONTAMENTOS	26
3.1 BREVE REVISÃO HISTÓRICA: CONCEITUAL E DIAGNÓSTICA	27
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS VOLTADAS AOS ALUNOS COM TEA	48
4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	61
4.1 DEFININDO CONCEITOS	62
4.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS	73
4.3 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	76
4.4 O CONSTRUTIVISMO ENQUANTO TEORIA DE ENSINO	89
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	95
6 RECURSO EDUCACIONAL	133
6.1 DELINEAMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL	134
6.2 CONSTRUÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL	134
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	149
APÊNDICE A – Principais teóricos que estudaram o TEA entre o século XVIII e XIX	149
APÊNDICE B – Oito blocos de descritores utilizados na etapa de pré-análise	151
APÊNDICE C – Concepções e metodologias de ensino da leitura e escrita analisadas nas 13 pesquisas selecionadas	152

APRESENTAÇÃO

Acredito que, antes de nos debruçarmos sobre nosso objeto de estudo e apresentarmos como chegamos aos resultados desta pesquisa, me apresentar será uma forma de os leitores conhecerem a pesquisadora que foi se moldando e se reinventando até aqui e como minhas vivências pessoais e profissionais me fizeram estabelecer uma relação de amor e compromisso com a educação.

Meu nome é Milaine Bento de Souza, moro na cidade de Paiçandu-PR, sou de uma família humilde, na qual nunca faltaram amor e ensinamentos sobre respeito, honestidade e empatia para com o próximo. Sou filha de pai pedreiro, que até hoje, com seus 60 anos de idade, labuta de sol a sol pela garantia do sustento da família. Minha mãe trabalhou por anos como zeladora em um frigorífico, até adoecer e precisar se afastar de suas atividades laborais, estando atualmente aposentada.

Foram muitos os desafios que vivenciei, desde minha infância até a vida adulta. Mas nesta breve apresentação pessoal, posso afirmar que o maior deles foi quase perder a minha mãe para uma trombose, que por muito pouco não lhe custou a vida. Na época eu tinha nove anos de idade e, a partir de então, passei a cuidar dela e dos afazeres de casa, pois ela ficou três meses acamada, necessitando de muito auxílio e atenção. Nesse período, eu estudava no 4º ano do ensino fundamental e, apesar de não compreender muitas coisas, aprendi que a vida é o bem mais precioso que temos e que valorizar quem amamos é o mais belo sentimento que podemos expressar. Aprendi que o tempo não para e não volta, mas um dia ele pode parar definitivamente, para nós ou para as pessoas que amamos, e sobre isso não temos nenhum controle, por isso amar nunca será demais.

Partindo da minha vida pessoal para as minhas experiências profissionais, atualmente atuo como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, sou graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Maringá (ano de conclusão 2019), e, anterior à minha formação acadêmica, tive a oportunidade de ingressar e concluir o Curso Profissionalizante de Formação de Docentes (ano de conclusão 2014), mais conhecido como magistério, na cidade em que nasci, Paiçandu-PR.

O Curso Profissionalizante de Formação de Docentes me oportunizou experiências de extrema relevância para a construção da profissional que hoje sou,

pois, a partir dessa formação, ingressei nas atividades de estágio remunerado, ao qual estive vinculada por dois anos, junto à Secretaria Municipal de Assistência Social, o que me permitiu conhecer as Políticas Socioassistenciais e a importância do trabalho integrado entre tais políticas e as instituições de ensino para a formação psíquica, cognitiva e emocional das crianças e adolescentes atendidos por esse setor específico, assegurando-lhes direitos básicos instituídos em lei.

Nesses dois, anos estagiei em uma brinquedoteca municipal, na qual desenvolvia atividades lúdicas e educativas voltadas às crianças e adolescentes da comunidade em geral bem como ao atendimento àquelas incluídas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Criança e do Adolescente (SCFVCA), escolas e Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's.

Além de atuar como estagiária na brinquedoteca, paralelamente, desenvolvia oficinas de arte, musicalização e recreação com as crianças e adolescentes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, na sede do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social).

Ao concluir os dois anos de estágio remunerado, fui convidada, pelo Secretário Municipal de Assistência Social, para a coordenação desse serviço, contratada como chefe de departamento da assistência social, no qual estive atuando cerca de três anos. A partir do momento que assumi tal responsabilidade, minha vida profissional foi transformada, pois se abriu um grande leque de conhecimentos e experiências significativas, envolvendo capacitações, trabalho em rede com os demais órgãos do município (Conselho Tutelar, Centro de Referência de Assistência Social (CREAS), Secretaria do Meio Ambiente, Secretaria de Educação, e Secretaria de Cultura), além de participação em conselhos municipais.

Ao completar três anos de atuação frente à coordenação do SCFVCA, fui chamada a assumir o concurso municipal, no ano de 2017, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, iniciando, assim, uma nova trajetória profissional que me propunha outros desafios e perspectivas, mas sempre focada em oferecer o meu melhor enquanto ser humano e então como professora.

Desde então, assumi turmas desde o infantil IV ao 4º ano, além de atuar como professora de apoio educacional especializado (AEE), acompanhando pedagogicamente um aluno, matriculado em uma turma de infantil IV, que tinha demandas específicas de aprendizagem, visto que apresentava comprometimentos cognitivo e motor. Assim sendo, busquei desenvolver um trabalho em parceria com a

professora regente, trabalhando a partir de um planejamento inclusivo que atendesse às necessidades psíquicas e motoras do nosso aluno.

Partindo das experiências profissionais e acadêmicas, que configuraram o meu processo formativo, enquanto docente, percebo que ainda existem muitas lacunas e fragilidades no processo formativo de professores regentes e de AEE, para que se efetive a garantia de um ensino que atenda às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como outros transtornos e deficiências que têm se apresentado no processo de inclusão escolar.

Tendo tais fragilidades como pressuposto, realizei uma Pós-Graduação em Educação Especial com Ênfase no Transtorno do Espectro Autista, o que me instrumentalizou pedagógica e teoricamente, visto que a inclusão escolar de alunos com TEA tem aumentado expressivamente.

Todas as minhas experiências formativas foram essenciais para me tornar a profissional que hoje sou, e garanto que a busca pelo conhecimento sobre inclusão escolar é fundamental para a constituição de todos nós professores da educação básica, devendo ocorrer diariamente enquanto um processo de ressignificação das próprias práticas pedagógicas.

Ao ingressar no Mestrado em Educação Inclusiva, tive a oportunidade de adentrar o campo da pesquisa, o que contribuiu ainda mais para o meu processo formativo, pois tudo que eu aprendera com os referenciais teóricos levei para as minhas práticas pedagógicas, o que me tornou uma professora muito melhor do que aquela que assumira o concurso em 2017. Garanto que tenho um longo percurso formativo para trilhar e que buscarei exercer a docência a partir de uma perspectiva inclusiva. Como disse Paulo Freire, “A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”. Compreender esse princípio faz toda a diferença, quando colocado em prática nas relações com o outro.

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas, com vistas à inclusão, dizem respeito à criação, implementação e gestão de normas voltadas à garantia do direito à educação para todos, sobretudo aos segmentos sociais que, de acordo com a História, foram excluídos do sistema de ensino. Assim sendo, compreendem as instâncias legislativa, executiva e judiciária responsáveis pelo conjunto de leis, decretos, resoluções, diretrizes e decisões que visam concretizar esses direitos.

No Brasil, com o advento da promulgação da Constituição Federal de 1988, medidas mais precisas sobre políticas de inclusão foram asseguradas, conforme explícito no artigo 3º, do inciso IV, em que lemos: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988).

Fundamentada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, a modalidade de educação especial recebeu destaque e organização tanto na perspectiva pedagógica quanto na perspectiva legal, ou seja, na forma da lei.

Assim, na LDBEN, a educação especial passa a ser definida como uma “modalidade de educação escolar, oferecida pelo sistema educacional, para o atendimento das pessoas com necessidades especiais” (Brasil, 1996).

A LDBEN ainda passou a garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com necessidade especiais em salas de aula comum, porém ressalta que esses atendimentos podem ocorrer em salas de recursos multifuncionais ou serviços especializados que melhor atendam às necessidades do público da educação especial.

Observamos, assim, que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDBEN abordam a educação como direito de todos. Ambas advertem que a educação escolar deve ser ofertada com qualidade vislumbrando a formação integral do indivíduo. Mais tarde, por meio da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, a concepção de educação especial, foi apresentada no artigo 3º, da seguinte forma:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em

alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

Diante as discussões em nível internacional, acordos foram firmados com vistas à oferta de educação de qualidade a todos, e, no ano de 2008, as escolas de todo o país passaram a ser orientadas pela “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI) contemplando as possibilidades de novas organizações de serviços e dos recursos da educação especial, de modo complementar, o ensino regular para aqueles que dele necessitem.

Tal política tornou-se um grande referencial para a construção de políticas públicas educacionais, com o objetivo de garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dentre o público da educação especial, destacamos os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que “apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (Brasil, 2008, p. 9), que atualmente são identificados como alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA).

Esse destaque ao aluno com TEA se justifica, pois, com base nas estimativas da *Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network* (ADDM) e nos Dados e Estatísticas Sobre o Transtorno do Espectro Autista divulgados pelo *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC)¹, cerca de uma, em cada 36 crianças, é identificada com TEA.

No que diz respeito aos sinais e sintomas do TEA, a literatura afirma que as pessoas com TEA apresentam dificuldades referentes à comunicação e interação social e comportamentos ou interesses restritos ou repetitivos. Esses comportamentos apresentam intensidades distintas.

De acordo com o DSM-V, o autismo, de acordo com sua intensidade, classifica-se como leve (nível de suporte 1, exigindo apoio), moderado (nível de suporte 2, exigindo apoio substancial) e grave (nível de suporte 3, exigindo apoio muito substancial). Tal classificação é realizada de acordo com o grau de comprometimento e voltado à quantidade de apoios necessários, em que se

¹ Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w. Acesso em: 17 out. 2024.

contemplem as necessidades dos alunos com TEA, respeitando-se as individualidades de cada um (APA, 2014).

Mediante o exposto e de acordo com PNEEPEI, as instituições escolares devem garantir acesso ao ensino de forma satisfatória; transversalidade da modalidade de educação especial; oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE); formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; e acessibilidade das mais diversas, incluindo a arquitetônica e a pedagógica (Alencar, 2024).

No que diz respeito à oferta de AEE, a PNEEPEI destaca que essa modalidade não pode substituir a escolarização regular. A partir dessa premissa, os problemas de pesquisa que nortearam a construção teórica e prática deste trabalho foram: Como ocorre o processo de ensino da leitura e escrita de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA), no contexto de sala de aula comum, bem como os processos metodológicos empregados? Quais os desafios que se fazem presentes no processo de ensino da leitura da escrita do aluno com TEA?

Ao observarmos a realidade educacional em que estamos inseridos, a partir da nossa atuação, enquanto professoras da educação básica, e as problemáticas apresentadas, vemos a necessidade de investimentos na formação especializada na área, que envolva o transtorno do espectro autista. Assim, ao buscarmos possíveis respostas aos problemas elencados, objetivamos, neste estudo, analisar como as pesquisas científicas, desenvolvidas entre os anos de 2018 a 2024, abordam o processo de ensino da leitura e escrita junto a alunos com TEA; como objetivos específicos “Descrever como se constituíram, ao longo da História, as definições sobre TEA e o seu diagnóstico”; “Refletir, à luz da literatura, as concepções sobre o ensino da leitura e escrita para o aluno com TEA”; e, por fim “Elaborar, como recurso educacional, um livro de literatura infantil, conceituando as principais características do Transtorno do Espectro Autista”. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de cunho bibliográfico, documental, descritivo e qualitativo, respaldada em estudiosos da área.

Acreditamos que a relevância deste trabalho se justifica, a partir do pressuposto de que envolve e contempla as lacunas existentes no processo formativo dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que hipotetizamos estarem correlacionadas à falta de informações sobre estratégias metodológicas para o ensino da leitura e escrita de alunos com TEA, e da

compreensão das necessidades oriundas do quadro sindrômico do aluno, dentre outras.

Outro aspecto que justifica a importância de investimento nesse campo de pesquisa se materializou quando, enquanto professora e pesquisadora, constatei as fragilidades em minha própria formação acadêmica para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade, visto que, em meu município, a partir do ano de 2017, até os dias atuais, tem se evidenciado um aumento significativo de matrículas de alunos com TEA, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. No ano de 2024, havia três alunos com TEA matriculados em minha turma, da qual eu estava como professora regente de um 4º ano. Tendo em vista que cada aluno apresentava dificuldades de aprendizagem distintas, a professora de apoio e eu trabalhamos arduamente, com o objetivo de promover um trabalho pedagógico pautado em uma perspectiva inclusiva, mesmo frente a fragilidades estruturais, metodológicas e pedagógicas da instituição.

Dessa forma, destacamos a necessidade de discussões sobre as práticas docentes, a partir de processos formativos, indicando que o processo de ensino da leitura e escrita não é simples e exige constante reflexão e atenção, por parte do professor, quanto às necessidades dos alunos, atentando para as reações que estes esboçam, o que está presente em sua fala, em seu silêncio, em seu comportamento de forma geral.

Intencionando dar visibilidade e materialidade à temática a ser pesquisada, organizamos a presente pesquisa em sete seções. Anterior à primeira seção, destacamos a apresentação da nossa trajetória pessoal e profissional. Em seguida, a primeira seção, intitulada “Introdução”, apresenta o tema estudado, os problemas de pesquisa, os objetivos e aspectos metodológicos. A segunda seção traz uma breve revisão histórica, conceitual e diagnóstica sobre o Transtorno do Espectro Autista. A terceira seção disserta sobre alfabetização e letramento e contextualiza esses dois processos específicos, os diferentes métodos de alfabetização que se constituíram ao longo da História. A quarta seção apresenta os processos metodológicos utilizados para a organização e desenvolvimento desta pesquisa. A quinta sessão aponta os achados da pesquisa, ou seja, a partir dos constructos teóricos, são apresentados os resultados e análises dos dados da pesquisa, nos quais se articularam qualitativamente os referenciais teóricos de nossas investigações.

A sexta seção apresenta como se estruturaram a elaboração do recurso educacional e os seus principais objetivos bem como a sua contribuição para o campo do ensino, a partir de uma perspectiva inclusiva, que resultou na elaboração de uma literatura infantil que traz as principais características do Transtorno do Espectro Autista e a imersão no mundo da leitura e escrita na ótica do protagonista.

E na última seção, que compreende as considerações finais, são retomados as questões centrais e objetivos que nortearam a pesquisa bem como proposições que visam contribuir para minorar ou sanear as barreiras desveladas no processo de alfabetização do aluno com TEA.

2 METODOLOGIA

Nosso trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, documental e descritiva, respaldada em referenciais teóricos da área de estudo, tais como Frade (2005), Mortatti (2006, 2010, 2013, 2019), Soares (2004, 2009, 2018, 2020) e Soares e Batista (2005), dentre outros estudiosos que tratam sobre o processo de alfabetização e letramento.

Dessa forma, ao primarmos por esse tipo de abordagem metodológica, realizamos um estudo enraizado em aportes teóricos de referência, o que nos permitiu fundamentar a pesquisa de forma sólida e significativa. Nesse sentido, nos pautamos no que Marconi e Lakatos (2003) discutem acerca da finalidade das pesquisas científicas, pois as autoras afirmam que se faz necessário compreender que tais pesquisas não são constituídas apenas de relatório ou descrição de fatos, levantados empiricamente, no percurso do processo investigativo, mas também apresentam um caráter interpretativo acerca dos dados obtidos. Assim sendo, é fundamental que se estabeleçam relações entre a pesquisa realizada e o universo teórico.

Dito isso, buscamos estruturar nossa pesquisa a partir do levantamento bibliográfico e documental dos principais referenciais que discutem a temática do nosso objeto de estudo, que está na compreensão do processo de leitura e escrita de alunos com TEA. Para isso, separamos textos, artigos, livros e documentos que contribuíram para a sustentação teórica deste processo investigativo. Do mesmo modo que as fontes documentais, as fontes bibliográficas variam de maneira a fornecer ao pesquisador diversos dados, além de exigir manipulação e procedimentos distintos (Marconi; Lakatos, 2003).

O balanço das produções subsidiou as análises sobre o nosso objeto de estudo, o que favoreceu o estabelecimento de possíveis respostas às problemáticas elencadas, contribuindo, significativamente, com a temática desta pesquisa no campo investigativo.

Para a sistematização da pesquisa, indicamos o desdobramento das seguintes etapas:

- Etapa 1: Escrita das seções da dissertação.

- Etapa 2: Apresentamos os dados presentes nas pesquisas científicas acerca do nosso objeto de pesquisa, que está voltado ao processo de alfabetização e letramento de alunos com TEA. Para isso, nos pautamos nos três princípios propostos por Bardin (1977) na análise e conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.
- Etapa 3: Definimos como base de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para o levantamento das pesquisas, realizadas entre o período de 2018 a 2024. Para isso, utilizamos possíveis combinações de descritores que resultaram em oito blocos² distintos, para que, assim, obtivéssemos bibliografias de forma padronizada.
- Etapa 4: Organizamos a redação da pesquisa, seguindo os requisitos do método científico, que consistem na expressão, por escrito, dos resultados obtidos no percurso investigativo, ou seja, trata-se de uma exposição fundamentada e estruturada no material coletado, com vistas a tornar a redação do trabalho objetiva, clara e precisa (Marconi; Lakatos, 2003, 2003).
- Etapa 5: Como resultado desta pesquisa, foi elaborado um recurso educacional em formato de livro de literatura infantil, que abarcou questões afetas ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita de alunos com TEA.

2.1 ANÁLISE DOS DADOS E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Os dados coletados foram analisados à luz da literatura, com ênfase para a teorização do processo de aquisição da leitura e escrita de alunos com TEA, nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pré-análise consistiu na fase de organização e sistematização das ideias iniciais do que se pretendia com a pesquisa em si, conduzindo a um esquema preciso de desenvolvimento operacional para possíveis análises. Essa etapa se configura em três objetivos específicos a serem atingidos: escolha dos documentos,

² Os oito blocos utilizados para o levantamento dos dados da pesquisa estão organizados em um quadro, que pode ser consultado no apêndice B.

formulação das hipóteses e objetivos, além da elaboração de indicadores que subsidiam a interpretação final dos dados levantados (Bardin, 1977).

Para que a pré-análise apresentasse efetividade, fez-se necessário compreendermos as regras propostas pela autora, a saber: regra da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Regra da exaustividade – “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos [...]”. Regra da representatividade - “a análise pode efectuar-se numa amostra, desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo”. Regra da homogeneidade – “Os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha”. Regra de pertinência – “Os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (Bardin, 1977, p. 97-98).

Nessa etapa, realizamos a leitura flutuante das 156 pesquisas encontradas no banco de dados, ou seja, a leitura dos títulos e conferência do ano de publicação, verificando se estes se aproximavam ou não do nosso objeto de estudo e do período delimitado.

Segundo Bardin (1977), a etapa classificada como exploração do material se configura na administração das decisões acerca dos dados levantados, ou seja, a relevância dos materiais selecionados, sua categorização, codificação e organização sistemática, para que, assim, possa ser iniciado o tratamento dos resultados. Dessa forma, após a filtragem das pesquisas, por meio das leituras flutuantes, restaram 31 trabalhos, de cujos resumos fizemos a leitura, o que permitiu a identificação dos seus objetivos, abordagem metodológica e resultados. Assim sendo, a partir de tal leitura, excluímos 18 pesquisas que não se alinharam com os objetivos do nosso estudo, totalizando 13 pesquisas a serem estudadas sistematicamente.

Por fim, chegamos à etapa do tratamento dos resultados, momento em que os resultados brutos foram submetidos a provas estatísticas e de validação, que, com o rigor científico necessário, promovem condições para o estabelecimento de inferências e interpretações, capazes de se alinhar aos objetivos da pesquisa. Assim sendo, o autor propõe seis técnicas específicas, para que se realizem o tratamento e interpretação dos dados: análise categorial, análise de avaliação, análise de

enunciação, análise proposicional do discurso, análise da expressão e análise das relações. Dentre tais técnicas de análise de conteúdo, propostos pela autora, optamos pela análise categorial (Bardin, 1977).

Nessa etapa, realizamos a leitura, na íntegra, das 13 pesquisas selecionadas, o que permitiu a identificação de duas categorias de análise: a primeira sobre “recursos digitais no processo de alfabetização de alunos com TEA” e a segunda sobre “recursos convencionais no processo de alfabetização de alunos com TEA”. Fundamentamos as pesquisas, de cada categoria, de acordo com o referencial teórico que embasou este estudo, o que permitiu o rigor científico necessário aos resultados apresentados, promovendo, assim, sua validação.

Desse modo, inferimos que o percurso metodológico utilizado para a materialização deste trabalho permitiu que os objetivos propostos fossem alcançados, de forma a dar respostas concretas às problemáticas postas, com todo o processo investigativo sendo tratado com o devido rigor científico que demanda uma pesquisa qualitativa.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ALGUNS APONTAMENTOS

Para fundamentação desta seção, apresentaremos as contribuições dos principais estudiosos que iniciaram pesquisas científicas sobre o TEA e como esses fundamentos foram se modificando ao longo da História até chegarmos ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, que atualmente está em sua quinta edição (DSM-V), considerado um documento norteador no campo da psiquiatria e que orienta cientificamente o diagnóstico dos transtornos mentais.

É considerável o aumento de diagnósticos de crianças com TEA bem como das matrículas destas na rede regular de ensino. A informação mais atualizada do Censo Escolar de 2023, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aponta para um aumento no número de matrículas na educação especial de 41,6% entre 2019 e 2023. Além desse dado, 1.771.430 registros foram computados nessa modalidade, tendo maior concentração no ensino fundamental, com 62,90% das matrículas (1.114.230). Em seguida, são apresentados a educação infantil, com 16% (284.847), e o ensino médio, que contabilizou 12,6% dos alunos (223.258). É apontado um total de matrículas, em que 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904), 35,9% (636.202) têm Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e, em seguida, estão as pessoas com deficiência física (163.790), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades ou superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdo-cegueira (693), além de 88.885 discentes que possuem duas ou mais deficiências (Brasil, 2024).

Ainda de acordo com os dados oficiais apresentados, a pesquisa estatística aponta que, analisando-se a faixa etária de quatro a 17 anos da educação especial, foi constatado que os percentuais de matrículas de alunos inclusos em classes comuns também apresentaram aumento expressivo, passando de 94,2% (em 2022) para 95% (em 2023).

Portanto, é necessário que, enquanto docentes, reflitamos sobre o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, pautadas em uma perspectiva inclusiva, primando que os alunos do Público da Educação Especial (PEE) sejam respeitados na garantia de seus direitos, enquanto alunos matriculados na educação

básica, com vista ao acesso a uma educação de qualidade, capaz de romper barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais.

3.1 BREVE REVISÃO HISTÓRICA: CONCEITUAL E DIAGNÓSTICA

No contexto que abrange as psicoses infantis, há informações relevantes que remetem à compreensão das diversas vertentes de estudos nas quais o autismo foi se delineando e se constituindo conceitualmente. Dessa forma, neste trabalho realizaremos uma breve revisão bibliográfica, que apresenta conceitos de diversos estudiosos que se destacaram cientificamente ao longo da história da psiquiatria infantil, salientando informações basilares sobre o autismo na infância.

Iniciamos, assim, descrevendo brevemente um estudo que teve grande repercussão no século XVIII, realizado por Itard. Trata-se do caso conhecido mundialmente como “o selvagem de Aveyron”, em que o médico Itard tentou educar e desenvolver habilidades referentes ao convívio social, operações motoras e mentais em um garoto, com idade entre 11 e 12 anos, que foi encontrado em uma floresta na França.

Para Banks-Leite e Galvão (2001), os esforços de Itard na busca por estratégias para o desenvolvimento intelectual do menino selvagem de Aveyron foi inquestionável. As autoras organizaram um compilado dos relatórios escritos pelo médico francês, na obra intitulada “A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard”, em que destacam as seguintes características percebidas por Itard:

Passando em seguida ao estado das funções intelectuais desse menino, o autor do relatório no-lo apresentou incapaz de atenção (a não ser para os objetos de sua necessidade), e conseqüentemente, de todas as operações da mente acarretadas pela primeira, desprovida de memória, de julgamento e de aptidão para a imitação, e de tal modo limitado nas próprias ideias, relativas às suas necessidades que ainda não conseguira abrir uma porta nem subir numa cadeira para alcançar os limites que eram levantados fora do alcance de sua mão; enfim, desprovido de qualquer meio de comunicação, não conferindo nem expressão nem intenção aos gestos e aos movimentos de seu corpo, passando com rapidez e sem nenhum motivo presumível de uma tristeza apática às mais imoderadas gargalhadas; insensível a qualquer espécie de afeições morais [...] (Banks-Leite; Galvão, 2001, p. 32).

Apesar de alguns avanços, o menino não desenvolveu a linguagem oral, e anos mais tarde, a história de Victor tornou-se essencial para o campo da psiquiatria infantil, pois, ao se visualizar o menino selvagem, isolado da vida social, o conceito de idiota³ desapareceu, dando lugar à sua condição humana, o que possibilitou um tratamento moral continuado que pode “ter sido o primeiro e único publicado com tantos detalhes, foi também por meio do caso desse menino que Itard descobriu um novo objeto para a medicina: as psicoses infantis” (Póstel; Quézel, 1987 *apud* Marfinati; Abrão, 2014, p. 247).

O autismo foi sendo gradativamente incorporado aos estudos da psicologia, psiquiatria e neurologia, pois já havia estudos de autores que discutiam diversos aspectos sobre as doenças psicopatológicas relacionadas à mente humana, dentre eles, os psiquiatras Eugen Bleuler e Plouller. Bleuler é considerado “o pai do autismo” por ser o primeiro estudioso a utilizar o termo autismo em 1911. Vale frisar que o autor estudava o processamento do pensamento a partir do diagnóstico de demência e esquizofrenia.

Bleuler tomou da teoria freudiana o termo autoerotismo e subtraiu Eros, indicando o autismo como efeito da dissociação e tentativa de adaptação ao processo patológico. Ele descreveu um tipo particular de pensamento – autístico ou derreísta, que não é guiado por objetivos, mas por afetos e desejos que aparecem de forma extrema na esquizofrenia e têm papel importante no caso de crianças autistas. Assim, os sintomas essenciais dos esquizofrênicos das crianças autistas podem ser englobados sob um comum denominador: uma ruptura das relações entre eles e o mundo exterior (Dias, 2015, p. 308).

Assim, a palavra autismo, utilizada inicialmente por Bleuler, é proveniente do grego *autos*, que significa “se opor ao outro”, e era utilizada para descrever pacientes com esquizofrenia e estava relacionada à característica de retraimento de si. Dessa forma, a pretensão era a substituição do termo demência de natureza, trazida por Kraepelin⁴, para o campo que envolvia casos de surtos psicóticos de

³ “No vasto campo da idiotia – que, até quase o final do século XIX, era considerado o único problema mental infantil – a distinção entre as formas congênicas e as formas adquiridas nos primeiros anos de vida conduziu à nomeação das demências infantis” (Cirino, 2001, p. 81).

⁴ No final do século XIX, Emil Kraepelin, psiquiatra alemão, publica a obra *Tratado da psiquiatria*, de 1890 a 1907. Neste tratado, Kraepelin agrupou uma classe de pacientes afetados prematuramente e que apresentavam características como a ambivalência, a extravagância, a impenetrabilidade e o autismo (Marfinati; Abrão, 2014, p. 250). Discípulo de Wilhelm Griesinger (1817-1868), integrou a corrente organicista alemã. Dirigiu durante muitos anos a Clínica de Munique, onde buscou oferecer aos pacientes um ambiente semelhante ao doméstico, que influenciou a formulação da primeira legislação brasileira de assistência às doenças mentais. Disponível em: <http://www.ccms.saude.gov.br/memoria%20da%20loucura/Mostra/kraepelin.html>. Acesso em: 24 nov. 2024.

início precoce de casos típicos que remontavam a essa época (Jaramillo-Arias; Sampedro-Tobón; Sánchez-Acosta, 2022).

Contudo, foi apenas no final da Segunda Guerra Mundial que o autismo começou a ser tratado como uma patologia diferenciada. Segundo Stelzer (2010), apesar de Bleuler ter sido o precursor nas pesquisas sobre o autismo, os primeiros estudos sobre os comportamentos de pessoas com dificuldades de interações afetivas e sociabilidade se estruturou com o psiquiatra austríaco, naturalizado nos Estados Unidos. Leo Kanner, em 1938, ao se deparar com o seu primeiro caso específico, um menino chamado Donald Gray, que apesar de apresentar sintomas que se assemelhavam à esquizofrenia, não oferecia clareza suficiente para um diagnóstico imediato.

Kanner, desde a década de 1940, do século XX, sistematizou, em seus estudos, os comportamentos semelhantes de 11 crianças. Identificou e descreveu como características primárias, nos primeiros anos de vida, a incapacidade de estabelecer vínculos afetivos e intolerância às modificações ambientais envolvendo as rotinas diárias. E, como características secundárias, descreveu as alterações de fala e linguagem, desenvolvimento cognitivo alterado, comportamentos repetitivos e sensibilidade a determinados acontecimentos que as rodeavam (Stelzer, 2010).

De acordo com Stelzer (2010), foi no Hospital Johns Hopkins que Kanner acompanhou 11 casos, sendo oito meninos e três meninas, todos com comportamentos semelhantes, o que o fez escrever um artigo intitulado *“Autistic Disturbances of Affective Contact”* (Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo), este que é referência para estudos atuais sobre a evolução histórica e conceitual sobre o que hoje classificamos como TEA, pois ao longo dos anos as nomenclaturas foram sofrendo modificações bem como os critérios para o diagnóstico.

Inicialmente Kanner denominou o autismo infantil como Distúrbio Autístico de Contato Afetivo com atributos comportamentais muito específicos, os quais envolviam não só perturbações afetivas, mas solidão, inabilidade de comunicação, comportamentos ritualísticos, dentre outros, e com predominância no sexo masculino (Tamanaha; Perissionto; Chiari, 2008). A esse respeito. Marfinati e Abrão (2014, p. 255) informam que “Kanner defende a ideia de uma incapacidade inata dessas crianças no estabelecimento de relações afetivas de qualquer espécie”.

Assim, o termo autismo, segundo Donvan e Zucker (2017), foi ganhando notoriedade, sobretudo quando Kanner classificou as mães das crianças como mães geladeiras, relacionando as causas do autismo à frieza materna. A partir dessa

categorização kanneriana, iniciaram-se maior ampliação nos diagnósticos de crianças com autismo e ao mesmo tempo intensificação no movimento de culpabilização das mães e das famílias.

Para os autores supracitados, esse movimento autoacusatório de culpabilização familiar fez surgir outro movimento, que aos poucos foi se fortalecendo, no qual diversos pais de filhos com autismo começaram a se contrapor às narrativas postas por Kanner, exigindo estudos e aperfeiçoamento científico para que houvesse a retirada da centralização das famílias como causa determinante para o diagnóstico autístico. Donvan e Zucker (2017) e Bialer e Voltolini (2022) concordam que a difusão do autismo se dá a partir da correlação materna como uma das suas possíveis causas.

O autismo somente chamou atenção do grande público a partir do momento em que se narrou uma relação entre o autismo e a frieza materna. [...] Somente após a formulação kanneriana das mães geladeiras no autismo é que o autismo como diagnóstico começou a se tornar um diagnóstico mais frequente [...], repercutindo um movimento acusatório dos outros, que se tornou um movimento autoacusatório de mães fragilizadas que buscavam o que haviam feito que causara aquilo, tornando prevalente a culpabilização das mães na narrativa acerca do autismo (Bialer; Voltolini, 2022, p. 7).

Nesse cenário, temos a notável atuação de Ruth Sullivan, mãe de sete crianças, sendo somente uma diagnosticada com autismo, que se destacou como exemplo de dedicação na busca de estudos e evidências científicas que fossem contra o movimento de culpabilização familiar, com foco principal para as mães. Gradativamente, Ruth Sullivan se tornou referência para as famílias de crianças autistas e representante de um grupo de mulheres que problematizavam a narrativa de Kanner acerca da frieza materna, invertendo a acusação, por meio da mídia, para “os pais são heróis que lutam diariamente para dar lugar a filhos tão diferentes das outras crianças” (Donvan; Zucker, 2017, p. 26).

Os autores destacam que, além de Sullivan, outros familiares de crianças com autismo procuraram se aprofundar acerca das causas do autismo, e outro exemplo de destaque foram os estudos do pesquisador e psicólogo estadunidense Bernard Rimland, que se dedicou à pesquisa nesta área depois que seu filho fora diagnosticado com autismo. Ele afirmava que as causas do autismo estavam correlacionadas ao surgimento de novos estudos e vertentes teóricas, que se

contrapunham à ideia da culpabilização materna, atribuindo o autismo, por exemplo, às causas orgânicas e nutricionais, e não mais de ordem emocional.

Baptista e Bosa (2002) descrevem que, além de apresentarem dificuldades em responder a determinados estímulos, autistas apresentam desordens graves no desenvolvimento da linguagem, com distúrbios léxicos e sintáticos (inversão de pronomes, referindo a si mesmos na terceira pessoa), ecolalia (repetição mecânica de palavras ou frases que ouvem, inabilidade de estabelecer sentido amplo às palavras, entendendo-as de forma literal). Outro aspecto basilar, notado por Kanner, foi a necessidade de preservação da rotina, pois o que foge à rotina estabelecida é um fator causador de sofrimento e incômodo para o autista. Assim sendo,

[...] a combinação de diversas sintomatologias, tais como o extremo autismo, a estereotipia e a ecolalia remetem ao quadro de esquizofrenia, contudo, assinala que no caso das crianças autistas estudadas há uma extrema solidão desde uma tenra idade, não sendo precedida de mudanças no comportamento (Marfinati; Abrão, 2014, p. 256).

Gómez, Torres e Ares (2010) também corroboram acerca das características que Kanner descreveu nas crianças autistas de sua época.

Quadro 1 – Algumas características das crianças autistas levantadas por Kanner

Nº	Transtorno do Espectro Autista: principais indicativos
1	Solidão autista extrema
2	Não assumir posições antecipatórias
3	Atraso significativo na aquisição da fala (em autistas verbais) ou ausência de linguagem
4	Uso comunicativo da fala e uso literal da linguagem
5	Ecolalia imediata ou tardia e repetições verbais fora de contexto
6	Inversões pronominais
7	Problemas alimentares
8	Reações repentinas a determinados ruídos, objetos e pessoas
9	Atividades fixas, rotineiras, limitadas e obsessivas
10	Brincadeiras repetitivas e estereotipadas
11	Insistência na igualdade e medo da mudança
12	Bom relacionamento com objetos
13	Movimentos corporais rítmicos e estereotipados
14	Ausência de relacionamento com outras pessoas e insistência obsessiva na preservação da privacidade
15	Boa inteligência, elevado potencial cognitivo e excelente memória mecânica
16	Aparência física normal
17	Maiores alterações na primeira infância
18	Famílias de origem muito inteligentes

Fonte: Elaborado e traduzido pelas autoras (2024), com base em Gómez, Torres e Ares (2010, p. 54).

O TEA é caracterizado, por Kanner, a partir de três aspectos principais,: a incapacidade no estabelecimento de relações com outras pessoas, atrasos ou alterações na aquisição e uso da linguagem, além de insistência obsessiva em manter o ambiente sem quaisquer modificações, sendo acompanhada da prática de comportamentos que envolvem ritualizações (Gómez; Torres; Ares, 2010). Embora tenhamos, no Quadro 1, diversos comportamentos que estão dentro do espectro autista infantil, a tríade sintomática do TEA, para Kanner, está voltada para esses três aspectos fundantes, salientados pelos autores.

Mesmo tendo sido o pioneiro na publicação do termo autismo enquanto uma patologia, na mesma época, de acordo com Marfinati e Abrão (2014), surgiram estudos de outro psiquiatra, chamado Hans Asperger (1944), de Viena, o qual apresentou quadros clínicos que se assemelhavam ao autismo, com destaque para a perturbação existente no contato afetivo. Assim sendo, a Síndrome de Asperger, ou Psicopatia Autística, difere-se na classificação por idade, ou seja, enquanto Kanner descreveu o aparecimento dos primeiros comportamentos aos 36 meses, Asperger defende que ocorre entre quatro e cinco anos de idade.

Duas décadas mais tarde, no início dos anos de 1960, segundo Klin (2006, p. 4), houve ampla disseminação de evidências que sugeriam que o autismo “era um transtorno cerebral presente desde a infância e encontrado em todos os países e grupos socioeconômicos e étnico-raciais investigados”. A respeito dos critérios de classificação do autismo, o autor baliza que

Um marco na classificação desse transtorno ocorreu em 1978, quando Michael Rutter propôs uma definição do autismo com base em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade (Klin, 2006, p. 4).

Já no início da década de 1970, houve um estudo comparativo entre o diagnóstico clínico, descrito por Kanner e Asperger, a partir da proposta de identificação da Psicopatia Autística, enquanto uma entidade nosológica, e o quadro de Autismo Infantil. Dessa forma, com a tradução do trabalho de Asperger para a língua inglesa, seus estudos repercutiram mundialmente, sendo então proposto o uso do termo Síndrome de Asperger ao invés de permanecer como Psicopatia

Autística, cuja classificação ficou pertencente ao “*continuum* autista”, apresentando as especificidades dos prejuízos voltados às áreas da comunicação, imaginação e socialização (Tamanaha; Perissonto; Chiari, 2008). Acerca do conceito “*continuum* autista”, Corrêa (2017) reitera questões basilares sobre os contributos teóricos de Asperger para esse campo teórico, afirmando que,

Ao contrário do que muitos pensam, Asperger não descobriu apenas a condição conhecida como síndrome de Asperger. O que ele descobriu junto a seus colegas na Universidade de Viena foi o que nós hoje chamamos frequentemente de espectro do autismo, ou em inglês, *autistic continuum* ou *autistic spectrum*. O grupo de pacientes pesquisados por Asperger foi diverso, incluindo uma criança muda, outra que balançava suas mãos constantemente, e outra que coletava dados minuciosos sobre astronomia. O nome diagnóstico proposto por Asperger para esses casos foi “psicopatia autística”. Em suma, Kanner formulou o autismo como uma condição muito mais estrita e bem delineada, relacionando-a com a psicose infantil e definindo sua prevalência como quatro em cada dez mil pessoas. Já Asperger relacionou tanto aspectos clínicos quanto pedagógicos em suas investigações, o que constrói um quadro clínico bem mais amplo do que aquele definido posteriormente por Kanner (Corrêa, 2017, p. 378).

Segundo Dias (2015), ao associar aspectos clínicos a questões pedagógicas, Asperger tornou suas investigações mais abrangentes, o que possibilitou, em 1944, a apresentação de sua tese de livre docência na Faculdade de Medicina, com ênfase nos casos atendidos na Clínica Infantil da Universidade de Viena, que classificou como uma síndrome denominada Psicopatia Autística Infantil, caracterizada como uma síndrome que envolvia dificuldades de integração social das crianças.

Em 1977, Rutter divergiu das teorias psicanalíticas que estavam sendo postas, ao publicar o seu primeiro estudo sobre autismo que se deu em 21 pares de gêmeos, sendo dez dizigóticos⁵ e 11 monozigóticos, nos quais ao menos um tinha o autismo. Apesar de não ter tido concordância entre os dez dizigóticos observados, houve concordância em quatro, dos 11 monozigóticos, o que reforçou a etiologia biológica do distúrbio. No ano seguinte, Rutter (1978) formalizou os principais critérios para o diagnóstico do autismo infantil,

⁵ Dizigóticos: Os gêmeos bivitelinos são dizigóticos ou multivitelinos, ou seja, são formados a partir de dois óvulos. Disponível em: <https://www.hospitalinfantilsabara.org.br/sintomas-doencas-tratamentos/gemeos/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

[...] o qual foi apoiado pela Sociedade Nacional para Crianças com Autismo criada pelos pais em conjunto com Linda Lockyer.

- Desenvolvimento social alterado, com características incongruentes com o nível intelectual.
- Desenvolvimento tardio e desviado da linguagem, com características peculiares que não condizem com o nível intelectual.
- Insistência na invariabilidade, refletida em padrões de jogo estereotipados, preocupações anormais ou resistência à mudança.
- Início antes dos 30 meses de idade (Jaramillo-Arias; Sampedro-Tobón; Sánchez-Acosta, 2022, p. 94).

Bem como citado por Jaramillo-Arias, Sampedro-Tobón e Sánchez-Acosta (2002), Tamanaha, Perissionto e Chiari (2008) também trazem contributos sobre os critérios diagnósticos estabelecidos por Rutter em 1978, salientando a necessidade da observação comportamental dos indivíduos como

A perda do interesse social e da responsividade; alterações de linguagem que vão desde a ausência de fala até o uso peculiar da mesma; comportamentos bizarros, ritualísticos e compulsivos; jogo limitado e rígido; início precoce do quadro, ou seja, antes dos 30 meses de vida (Tamanaha; Perissionto; Chiari, 2008, p. 297).

Portanto, a partir das postulações dos autores supracitados, há um diálogo em torno da teoria de Hutter sobre o autismo infantil, o qual esteve voltada ao campo comportamental e centralizada nos aspectos afetivos e cognitivos observados nas crianças desde a tenra idade. Suas contribuições foram relevantes para as discussões sobre os critérios diagnósticos para o autismo, tendo destaque no âmbito das classificações psiquiátricas.

Apesar dos contributos teóricos de Asperger para o diagnóstico clínico do espectro do autismo, o médico “foi totalmente ignorado até 1976 quando a psiquiatra inglesa Lorna Wing publica um artigo com um resumo do trabalho” (Dias, 2015, p. 308). Wing foi a responsável pela divulgação da tese de Asperger na comunidade científica, além de sua associação ao autismo de Kanner, pois a autora afirmava que a principal questão nesse campo específico estava em compreender se as condições apresentadas, tanto por Kanner quanto por Asperger, podiam ser compreendidas enquanto entidades separadas dentro das variedades que caracterizam os comportamentos autísticos.

A autora supracitada afirma que Asperger trouxe aportes significativos para o campo educacional, visto que ele se integrou no Departamento de Educação

Especial da clínica pediátrica, no qual obteve influências significativas da Pedagogia Curativa, de Rudolf Steiner, que apresentava relações entre psicologia e educação, em contrapartida, a abordagem de Kanner se pautava no diagnóstico do autismo no campo da psiquiatria. Dessa maneira, é possível destacarmos que o motivo de os trabalhos de Kanner terem sido mais divulgados do que os de Asperger está no fato de terem sido escritos em língua inglesa; já os de Asperger eram restritos aos leitores alemão e holandês, conseqüentemente em razão da Segunda Guerra Mundial.

Assim, percebemos que historicamente o autismo foi se constituindo com base em diversas abordagens teóricas, como, por exemplo, a psicanálise, teoria cognitivista, psicogênica e organicista. Nesse cenário, devemos ressaltar que a psiquiatra inglesa Lorna Wing foi pioneira em estudos importantes sobre o autismo, sendo um deles o conceito do autismo enquanto espectro.

Lorna Wing conduziu um estudo em Londres em 1981 com 173 crianças. Na sua caracterização foi possível perceber que eles atendiam aos critérios de autismo aceitos na época em diferentes graus. A partir disso, começou a se desenvolver o conceito de espectro do autismo, com o objetivo de explicar a variabilidade clínica e a gravidade dos sintomas, incluindo assim alguns dos casos que não se enquadravam literalmente na gravidade dos sintomas do autismo de Kanner (Jaramillo-Arias; Sampedro-Tobón; Sánchez-Acosta, 2022, p. 94, tradução nossa).

Além de ser uma das primeiras médicas que colocou em pauta as questões genéticas, enquanto possíveis causas do autismo, realizando pesquisas que contribuíssem para a construção dessa hipótese, de acordo com Liberalesso (2020), ela foi a responsável por atribuir o termo “Síndrome de Asperger” no campo da psicologia, visto sua aproximação na tradução das obras desse autor. “O nome Lorna Wing está marcado na História da Medicina e não poderíamos ignorar a enorme contribuição desta psiquiatra inglesa ao autismo” (Liberalesso, 2020, p. 15).

O autor destaca que o fato de Lorna Wing ser mãe de uma menina com autismo influenciou seu ímpeto por esse campo de pesquisa. Ela e seu marido, também psiquiatra, não conheciam acerca desse transtorno, até o nascimento da filha Susie, em 1956. Assim como muitas mães que sentiam desamparadas teoricamente para lidar com os comportamentos de seus filhos, foi impulsionada a buscar conhecimentos sobre o tema, realizando uma vasta pesquisa científica no

campo do desenvolvimento humano socioemocional e, posteriormente, a respeito do autismo. Juntamente com um grupo de pais de crianças com TEA, Lorna fundou, em 1962, no Reino Unido, a *National Autistic Society*.

Em seu artigo, escrito em 1981, Lorna Wing defendeu que tanto o Transtorno do Espectro do Autismo quanto a Síndrome de Asperger compartilhavam da mesma tríade sintomática, o que levou ao fortalecimento da noção de *continuum*⁶ ou “espectro do autismo”, fazendo com que houvesse a integração da Síndrome de Asperger à classificação psiquiátrica na década de 1990. Essa tríade era composta dos seguintes sintomas: ausência ou restrições na interação social recíproca; ausência ou restrições no uso da linguagem verbal e/ou não verbal; e ausência ou restrições das atividades voltadas à imaginação, as quais deixavam de ser flexíveis, tornando-se estereotipadas e repetitivas (Brasil, 2013b).

Um aspecto fundamental é a diferenciação dos quadros descritos por Asperger e aqueles descritos por Kanner, pois, apesar das semelhanças entre eles, havia muitas particularidades nos casos. Cada um dos autores observara que

As crianças descritas por Asperger desenvolveram linguagem antes da idade escolar, tinham vocabulário amplo e razoável gramática, apesar de socialmente isolados fazem tentativas de aproximação. Elas têm uma aparência estranha em contraste com a aparência viva e cativante das crianças de Kanner. Apresentam uma “originalidade de pensamento” e seus interesses são canalizados para assuntos preferivelmente abstratos e de pouco uso prático (Dias, 2015, p. 310).

Donvan e Zucker (2017, p. 318) postulavam que Kanner “havia descoberto apenas uma fatia do espectro. Em sua opinião ela era histórica; chamara a atenção do mundo para o autismo”. Assim sendo, afirmavam que ainda havia muito a se argumentar e estudar sobre o espectro para melhor o compreender.

A linha histórica sobre os principais autores que contribuíram para o constructo histórico sobre o TEA e o seu desenvolvimento nos campos clínico e pedagógico pode ser acessado no apêndice A desta dissertação.

Até meados de 1980, “alguns autores encontravam-se reticentes quanto ao uso deste diagnóstico. No entanto, outros passaram a defender a validação da síndrome de Asperger como entidade nosológica” (Tamanaha; Perissionto; Chiari,

⁶ Ao escrever sobre o “*continuum* autista”, Wing chegou à conclusão de que a melhor expressão a ser utilizada seria “espectro autista”, pois acreditava que as características dos indivíduos com autismo eram variáveis, mas também compartilhavam de diferenças a se definir.

2008, p. 298). Com isso, fica evidente a distinção entre os quadros, sendo considerados cruciais para diferenciação dos diagnósticos dois critérios específicos: o período no qual a criança apresentou a aquisição da fala e a faixa etária em que ocorreu a identificação do diagnóstico.

Outros aspectos importantes que se referem às características descritas por Asperger são a inteligência e a linguagem. As crianças descritas por Kanner não apresentavam linguagem, enquanto aquelas observadas por Asperger se comunicavam adequadamente, tendo até mesmo uma fala mais adultizada. Sobre tais características acerca da Síndrome de Asperger, o Ministério da Saúde, em seu Manual Técnico, destaca algumas particularidades que englobam crianças com características autistas, com exceção ao desenvolvimento da linguagem, além de serem acompanhadas de um bom nível cognitivo (Brasil, 2013b). Além desses aspectos,

As crianças com a síndrome costumam falar de modo pedante ou com “inflexão de adulto”, podendo usar palavras rebuscadas ou neologismos, e perseverar em assuntos específicos e idiossincráticos sem perceber se o interlocutor está interessado em escutá-las. Por não entenderem as sutilezas subentendidas na comunicação, têm pouco senso de humor ou interpretação literal do que escutam. São desajeitadas no contato social, faltando-lhes empatia, o que as leva a preferirem atividades isoladas; porém, podem apresentar apego e interesse por algumas figuras (geralmente familiares). Seu repertório limitado de atividades pode fazê-las se tornarem “especialistas” em algum tema (como informática, história ou astronomia), demonstrar “memória prodigiosa” em relação a assuntos restritos (calendários, listas telefônicas, etc.) ou levá-las a colecionar objetos. Estereotípias motoras são menos comuns que no Transtorno do Espectro do Autismo (Brasil, 2013b, p. 52).

Outros comportamentos observados por Asperger, que eram fundamentais ao diagnóstico clínico, estavam pautados no comprometimento do contato afetivo com outras pessoas, no apego à rotina, na “mudez ou anormalidade na fala”, no fascínio na manipulação de objetos, na capacidade visuoespacial e de memória preservada, mas com dificuldades de aprendizagem específicas em determinadas áreas, e, por fim, uma “aparência inteligente, alerta e atrativa” (Stelzer, 2010, p. 12).

Dessa forma, constatamos que tanto Kanner quanto Asperger trouxeram contribuições basilares acerca dos estudos sobre o autismo infantil, apresentando diferentes características, que se assemelhavam em alguns aspectos, visto que

Kanner definiu o autismo dentro do campo das psicoses infantis, enquanto Asperger tratou os quadros clínicos que acompanhava a partir do diagnóstico de psicopatia autística, com um público alvo bem mais diversificado, o que possibilitava a ampliação no desenvolvimento de seus estudos nessa área (Tamanaha; Perissionto; Chiari, 2008).

A partir dos estudos que foram emergindo no campo do autismo infantil, surge a figura de Ritvo, que apresenta uma concepção diferente daquelas que já haviam sido apontadas anteriormente, como as de Kanner e Asperger, pois relaciona o autismo aos déficits cognitivos, desconsiderando o que era apresentado enquanto um quadro de psicose, mas enquanto um distúrbio do desenvolvimento. A concepção levantada por esse autor fez com que, “a partir dos anos 1980, se desenvolvessem teses como as do déficit autista da teoria da mente, da coerência central ou das funções executivas” (Brasil, 2013b).

A partir desse viés, a relação entre autismo e deficiência intelectual, gradativamente, foi sendo considerada a partir de uma vertente diferente daquelas apresentadas nas classificações francesas, americanas e previstas na Organização Mundial da Saúde (OMS), colocando o autismo em uma categoria comportamental, a qual, a partir de meados da década de 1960, passou a ser vista enquanto uma síndrome comportamental com etiologias orgânicas definidas (Assumpção Júnior; Pimentel, 2000).

Acerca das particularidades do autismo pautado na concepção de Ritvo, Assumpção Júnior (1997) descreveu que os comportamentos aparecem nas crianças desde o nascimento, sendo representados por características específicas como

- Distúrbios de Percepção (hipo/hiperatividade aos estímulos, devido a falhas na modulação dos inputs sensoriais, distorção da hierarquia de preferência dos receptores e déficit no uso do input sensorial para discriminar em ausência de *feed-back* das respostas motoras);
- Distúrbios de desenvolvimento, principalmente nas seqüências motora, de linguagem e social;
- Distúrbios do relacionamento social, caracterizados por pobre contato através do olhar; ausência de sorriso social; ausência de movimento antecipatório (no bebê); aparente aversão ao contato físico; tendência a relacionar-se com partes da pessoa; desinteresse em jogos, ansiedade estranha e exagerada;
- Distúrbios da fala e da linguagem, que se estendem desde um mutismo até a ecolalia e a inversão pronominal;

– Distúrbios da motilidade, observados através da atitude estranha e bizarra, como maneirismos e estereotípias, principalmente de mãos e dedos (Assumpção Júnior, 1997, p. 105).

Para o autor, os diversos sintomas que Ritvo apresentava em sua concepção comportamental, a partir de uma etiologia orgânica, se assemelhavam aos diversos comportamentos citados por outros autores, como os descritos por Kanner e Asperger; em contraponto, Ritvo propôs que tais particularidades comportamentais pudessem surgir e serem notadas desde o nascimento e parte de um viés que relaciona o autismo aos déficits cognitivos.

Outra figura de referência para os estudos sobre o TEA é Temple Grandin, que nasceu em 1947, época em que o autismo estava sendo classificado como tal. A estudiosa é autista e ficou conhecida por revolucionar as práticas de tratamento de animais em fazendas e abatedouros. Com relação à sua formação acadêmica, é Ph.D. em Zootecnia e professora de ciência animal na *Colorado State University*. É autora de diversos livros que abordam sobre o autismo, dentre eles, “O cérebro autista”, que escreveu juntamente com Richard Panek, e “Mistérios de uma mente autista” (Grandin, 2011).

Em sua obra, “Mistérios de uma mente autista”, Grandin (2011) apresenta os critérios para o diagnóstico de autismo infantil, destacando alguns sintomas que podem ser percebidos desde o nascimento da criança e durante o processo de desenvolvimento desta, comparando-os com os seus próprios comportamentos durante sua infância. Ela afirma que

O primeiro sinal de que um bebê pode ser autista é se ele endurece o corpo e resiste quando alguém tenta carregá-lo ou abraçá-lo. Ele pode ser extremamente sensível ao toque e responder com empurrões e gritos. Os sintomas mais visíveis de autismo geralmente aparecem entre um e dois anos de idade. Fui o primeiro bebê de minha mãe e eu era como um animalzinho selvagem. Debatia-me para que me soltassem quando era carregada, mas raramente fazia barulho se me deixassem sozinha no carrinho de bebê. A primeira evidência que fez minha mãe perceber que havia algo terrivelmente errado comigo foi porque indicava que eu era surda [...] (Grandin, 2011, p. 46).

Percebemos, então, que Grandin (2011) traz evidências comportamentais vivenciadas em sua infância e como essas questões eram tratadas por sua família na época, visto que inicialmente acreditavam que ela poderia ser surda, por não

responder a determinados estímulos sonoros. Grandin salientou que os sintomas que apresentava estavam relacionados ao que ficou conhecido como autismo clássico, o qual era predominante “[...] ausência de fala, contato visual pobre, crises, aparência de surdez, nenhum interesse nas pessoas e um olhar constantemente fixo no espaço” (Grandin, 2011, p. 46).

A autora traz diversos aspectos relacionados aos seus comportamentos na primeira infância, e ao mesmo tempo sustenta que, naquela época, “os médicos não souberam como tratar o autismo. A origem desses comportamentos seria biológica ou psicológica? [...]” (Grandin; Panek, 2013, p. 47). Partindo dessa indagação, Grandin e Panek (2013, p. 14) trazem a explicação de Kanner, que sustentava que o autismo era manifestado desde a tenra idade, a partir de “uma incapacidade biologicamente inata de formar laços afetivos comuns de base biológica com as pessoas [...]”.

Ao dialogar sobre o *continuum* autismo, Grandin (2011) destaca que existe o autismo de alto e de baixo funcionamento, o qual busca explicar a partir dos comportamentos observados nas crianças descritas por Kanner e Asperger, afirmando que

[...] Crianças com autismo de alto funcionamento do tipo Kanner ou com Síndrome de Asperger geralmente desenvolvem bem a fala e são bem-sucedidos academicamente. Já crianças com autismo de baixo funcionamento são incapazes de falar ou conseguem dizer apenas poucas palavras. Além disso, têm dificuldade em aprender habilidades simples como abotoar uma camisa. Aos três anos de idade, ambos os tipos de crianças tem [sic] comportamento similar, mas à medida que vão crescendo, as diferenças se tornam cada vez mais aparentes (Grandin, 2011, p. 56).

Dessa forma, ao compreendermos as diferenças entre autismo de baixo e alto funcionamento, é possível que voltemos nosso olhar para as particularidades apresentadas pelas pessoas com TEA, em que a escuta é uma estratégia que pode permitir contornos positivos em seu processo de desenvolvimento pedagógico, sendo a diferenciação entre os quadros essencial no que tange aos comportamentos que possam assumir (Santos; Macedo; Mafra, 2022).

3.2 O QUE DIZEM OS MANUAIS DIAGNÓSTICOS PARA A DEFINIÇÃO DE DSM?

A partir dos referenciais teóricos que contribuíram para o conceito que hoje temos sobre o autismo, iniciaremos discussões pertinentes sobre o surgimento de documentos norteadores que deram início à sistematização diagnóstica em que o autismo foi se enquadrando. A Classificação Internacional de Doenças (CID) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) são referenciais para categorização das doenças mentais, servindo como referencial clínico.

O DSM surgiu em razão da necessidade de haver um documento que auxiliasse o diagnóstico de transtornos mentais por parte dos profissionais da área da saúde mental; além de ser utilizado por pesquisadores de diversos países, é tido como um dos principais sistemas de classificação adotados pela Saúde Pública brasileira, juntamente com o CID (Ribeiro; Marteleto, 2023).

Acerca do contexto histórico de tais referenciais, em 1840, os Estados Unidos (EUA) buscaram a elaboração de um censo que categorizasse a “idiotia/loucura”, que registrasse a frequência das doenças mentais. A partir do censo de 1880, as doenças mentais foram classificadas em sete categorias específicas: mania, melancolia, monomania, parestia, demência, dipsomania e epilepsia. Portanto, “as primeiras classificações norte-americanas de transtornos mentais aplicadas em larga escala, tinham objetivo primordialmente estatístico” (Araújo; Lotufo Neto, 2014, p. 69). Os autores ainda trazem um fato histórico importante para a compreensão do contexto em que se deu a criação de tais referenciais diagnósticos, visto que,

No início do século XX o Exército norte-americano, juntamente com a Associação de Veteranos, desenvolveu uma das mais completas categorizações para aplicação nos ambulatórios que prestavam atendimento a ex-combatentes. Em 1948, sobre forte influência desse instrumento, a Organização Mundial da Saúde (OMS) incluiu pela primeira vez uma sessão destinada aos Transtornos Mentais na sexta edição de seu sistema de Classificação Internacional de Doenças – CID-6. A primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) foi publicada pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) em 1953, sendo o primeiro manual de transtornos mentais focado na aplicação clínica (Araújo; Lotufo Neto, 2014, p. 69).

Dessa forma, para melhor compreendermos como os DSM's foram categorizando as doenças mentais, concomitantemente com o CID, após esse contexto pós-guerra, é necessário termos uma visão geral de todas as versões que

seguiram ao longo da História, desde o DSM-I ao DSM-V, sendo este último a versão atualizada e utilizada atualmente.

Suas mudanças de nomenclatura e a categorização dos sintomas e comportamentos interferem nas questões pedagógicas e refletem no processo de ensino e aprendizagem, interação social, questões cognitivas e comportamentais.

Quadro 2 – Considerações sobre o autismo de acordo com as versões do DSM

Versão e ano	Descrição do autismo	Considerações
DSM I (1952)	Transtornos psicóticos. Reação esquizofrênica de tipo infantil	Os sintomas da esquizofrenia infantil incluem: comportamento autista e atípico, incapacidade de desenvolver uma identidade separada da mãe, imaturidade e distúrbios de desenvolvimento
DSM II (1968)	Psicoses não atribuídas a condições físicas. Esquizofrenia de tipo infantil	Esses distúrbios do desenvolvimento podem causar retardo mental, que também deve ser diagnosticado. O autismo é mencionado como um sintoma da esquizofrenia, não como uma entidade nosológica independente
DSM III (1980)	Transtorno invasivo do desenvolvimento	Três categorias estão incluídas: a. Autismo Infantil (sintomas antes dos 30 meses de idade), b. Transtorno Generalizado do Desenvolvimento com início na infância (após 30 meses) e c. Transtorno Generalizado de Desenvolvimento Atípico. Cada uma delas apresenta duas variantes: “síndrome presente completa” ou tipo “residual” O autismo é mencionado pela primeira vez como categoria diagnóstica, vinculada à infância, também começa a ser considerado um transtorno do desenvolvimento
DSM III-R (1987)	Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)	Os TGD foram reorganizados em apenas dois subtipos: “Transtorno Autista” e substituíram o “Autismo Infantil” e o TGD não especificado. Quando a palavra “infância” desapareceu, ficou implícito que, embora os sintomas se manifestem nos primeiros anos de vida, perduram por todo o ciclo vital e, portanto, não se trata de um transtorno exclusivo da infância.
DSM IV (1994)	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID)	Os sintomas deveriam estar presentes antes dos três anos de idade. O DSM-IV também incluía outras condições dentro dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento como Síndrome de Asperger, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e PDD-NOS (Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação).
DSM V (2013) com adaptações e ajustes em 2014)	Transtornos do Neurodesenvolvimento	No DSM V o autismo passa a ser definido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e classificado dentro dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. Essa mudança unificou diagnósticos anteriores como Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Também é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades. O DSM V introduziu níveis de suporte (nível I, II e III), classificando o TEA em três graus de severidade, conforme a necessidade de assistência na vida cotidiana.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024), com base nas leituras dos documentos (2024).

Desde a sua primeira versão, DSM I, em 1952, até a sua última e mais atualizada versão, o DSM V, em 2014, o autismo apresentou mudanças em suas definições. Algumas das mudanças notadas de um DSM para outro são a variação dos termos para definição do TEA bem como a classificação dos sintomas, faixa etária e categorias diagnósticas.

Atualmente, temos como parâmetro o DSM-V, que foi lançado nos Estados Unidos em 2013 e teve sua tradução no Brasil em 2014. As primeiras definições trazidas no DSM-V definem as características diagnósticas da seguinte forma:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2014, p. 53).

Para melhor compreendermos sobre tais características do autismo, que aparece pela primeira vez classificado enquanto espectro, apresentaremos um quadro com as principais informações a serem levadas em consideração para o diagnóstico correto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), como agora podemos nominar.

Quadro 3 – Características diagnósticas do Transtorno do Espectro Autista

(continua...)

Critérios	Características	Exemplos
A São pervasivos e sustentados, mais válidos e confiáveis quando baseados em múltiplas fontes de informação	Déficits verbais e não verbais na comunicação social e déficits de linguagem.	Variam de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada.
	Déficits na reciprocidade socioemocional.	Apresentam pequena ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais e de compartilhar emoções, além de imitação reduzida ou ausente do comportamento de outros.
		Quando há linguagem, costuma ser unilateral, sem reciprocidade social, usada mais para solicitar ou rotular do que para comentar, compartilhar sentimentos ou conversar.
A São pervasivos e sustentados, mais válidos e confiáveis quando baseados em múltiplas fontes de informação	Déficits em comportamentos de comunicação não verbal usados para interações sociais.	Uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual (relativo a normas culturais), gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala, além da atenção compartilhada prejudicada.
	Déficits para desenvolver, manter e compreender as relações devem ser julgados em relação aos padrões relativos à idade, gênero e cultura.	Pode haver interesse social ausente, reduzido ou atípico, manifestado por rejeição de outros, passividade ou abordagens inadequadas que pareçam agressivas ou disruptivas.
B É definido por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades de acordo com a idade e a capacidade, intervenções e apoios atuais	Comportamentos estereotipados ou repetitivos incluem estereotipias motoras simples.	Abanar as mãos, estalar os dedos.
	Uso repetitivo de objetos.	Girar moedas, enfileirar objetos.
	Fala repetitiva.	Ecolalia, repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas, uso de “tu” ao referir-se a si mesmo, uso estereotipado de palavras, frases ou padrões de prosódia.
	Adesão excessiva a rotinas e padrões restritos de comportamento podem ser manifestados por resistência a mudanças.	Sofrimento relativo a mudanças aparentemente pequenas como embalagem de um alimento favorito; insistência em aderir a regras; rigidez de pensamento.
	Interesses altamente limitados e fixos, no transtorno do espectro autista, tendem a ser anormais em intensidade ou foco; (podem estar relacionados a uma aparente hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais).	Criança pequena muito apegada a uma panela; criança preocupada com aspiradores de pó; adulto que gasta horas escrevendo tabelas com horário. Reações extremas ou rituais envolvendo gosto, cheiro, textura ou aparência da comida ou excesso de restrições alimentares são comuns.

Critérios	Características	Exemplos
C e D É definido por conta do prejuízo social	Exige que as características devam ocasionar prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.	Dificuldade em estabelecer interação com o outro, o que compromete as relações com o meio social.
E É definido a partir dos déficits de comunicação social, associados à deficiência intelectual	Especifica que os déficits de comunicação social, ainda que algumas vezes acompanhados por deficiência intelectual, não estão alinhados com o nível de desenvolvimento individual e que os prejuízos excedem as dificuldades esperadas com base no nível do desenvolvimento.	Dificuldade significativa na comunicação social e na interação com o outro.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024), com base no DSM-V (APA, 2014).

O DSM-V ainda apresenta características associadas que apoiam o diagnóstico, ou seja, além dos critérios elencados no Quadro 3, pode haver outros comprometimentos associados dentro do espectro, como, por exemplo, intelectual e/ou da linguagem, déficits motores (marcha atípica, falta de coordenação como o caminhar na ponta dos pés). Outro aspecto enfatizado é que, na adolescência e fase adulta, pessoas com TEA são mais propensas à ansiedade e depressão e alguns podem desenvolver comportamento motor semelhante à catatonia. Além de tais aspectos, podem ocorrer episódios catatônicos capazes de manifestar sintomas como posturas atípicas, mutismo, flexibilidade cêrea e trejeitos faciais (APA, 2014).

Um aspecto importante a destacarmos é sobre os níveis de suporte do TEA, apresentados no DSM V, visto que estes ajudam a garantir melhor compreensão sobre as necessidades específicas das pessoas com TEA, para, assim, permitir aos profissionais da educação e saúde traçarem melhores estratégias de intervenção pedagógica e terapêutica, além de facilitar possíveis encaminhamentos para serviços especializados como terapias, adaptações no ambiente de trabalho, no contexto escolar, dentre outros.

Ao conhecermos os níveis de suporte, é possível propormos práticas inclusivas em diferentes ambientes, sejam eles sociais ou educacionais, servindo como uma espécie de guia para que cada pessoa receba o suporte necessário para se desenvolver plenamente. O DSM V define três níveis de suporte para o TEA: nível 1 (requer apoio), nível 2 (requer apoio substancial) e nível 3 (requer apoio muito substancial). O documento caracteriza-os de acordo com os aspectos da comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 4 – Níveis de suporte para o TEA

Nível 1 – Requer apoio	Nível 2 – Requer apoio substancial	Nível 3 – Requer apoio muito substancial
Comunicação social		
Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação.	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e da não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras, que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.
Comportamentos restritos e repetitivos		
Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos, interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024), com base no DSM V (APA, 2014, p. 52).

Um dado importante nesse documento é sobre a prevalência do TEA, que se apresenta “quatro vezes mais frequentemente no sexo masculino do que no feminino, [...]” (APA, 2014, p. 57), indicando que meninas sem comprometimento intelectual, concomitante ou atrasos da linguagem podem não ter o transtorno identificado, visto a sutileza que apresentam nas dificuldades sociais bem como de comunicação.

Além do DSM-V temos como referencial norteador, para o diagnóstico de TEA, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), no qual as doenças são categorizadas por códigos alfanuméricos. Ao pesquisarmos sobre a transição do CID-10 para o CID-11 acerca do diagnóstico de pessoas com TEA, encontramos informações no *Genial Care* (Rissato, 2025) que sistematizam as alterações que ocorreram. Dessa forma, organizamos tais dados em um quadro de forma sistemática e objetiva.

Quadro 5 – Classificação do TEA a partir das alterações do CID-10 e CID-11

CID-10	CID-11
Na CID-10 a classificação do autismo se encontrava nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (F84).	Na CID 11, os diagnósticos de autismo passam a fazer parte dos Transtornos do Espectro do Autismo (6A02), que podem ser identificados da seguinte forma:
Dessa forma, era possível que uma pessoa fosse diagnosticada com	
F84.0 – Autismo infantil	6A02.0 – Transtorno do espectro do autismo sem deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente na linguagem funcional
F84.1 – Autismo atípico	6A02.1 – Transtorno do espectro do autismo com deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
F84.2 – Síndrome de Rett	6A02.2 – Transtorno do espectro do autismo sem deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada
F84.3 – Outro transtorno desintegrativo da infância	6A02.3 – Transtornos do espectro do autismo com deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada
F84.4 – Transtorno de hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados	6A02.4 – Transtorno do espectro do autismo sem deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional
F84.5 – Síndrome de Asperger	6A02.5 – Transtorno do espectro do autismo com deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional
F84.8 – Outros transtornos globais do desenvolvimento	6A02.Y – Outro transtorno do espectro do autismo especificado
F84.9 – Transtornos globais não especificados do desenvolvimento	6A02.Z – Transtornos do espectro do autismo não especificado
Informação complementar sobre termos	Além desses aspectos, assim como no DSM-V, o termo Síndrome de Asperger passa a não mais ser utilizado

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024), com base nas informações propostas no *Genial Care* (Rissato, 2025)⁷.

Ao analisarmos as modificações entre a classificação do TEA a partir de um comparativo do CID-10 e CID-11, dialogamos com Girianelli, Tomazelli e Silva (2023) ao classificarem o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento que integra uma categoria diagnóstica especificada como transtornos globais do desenvolvimento (TGD), de acordo com o CID-10.

⁷ Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/cid-11-o-que-muda/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

As autoras enfatizam que “o transtorno global, diferente de um transtorno específico, afeta uma variedade de funções psíquicas e também é chamado de transtorno invasivo do desenvolvimento” (Girianelli; Tomazelli; Silva, 2023, p. 2). Em contrapartida, em sua atual versão, no CID-11, implantada em 2022, passa a ser denominada como Transtorno do Espectro Autista (TEA), excluindo a síndrome de Rett e o transtorno com hipercinesia e retardo, o qual se aproximou da quinta revisão (DSM-V), trazendo uma abordagem voltada aos aspectos cognitivos, capacidade intelectual e linguagem funcional.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS VOLTADAS AOS ALUNOS COM TEA

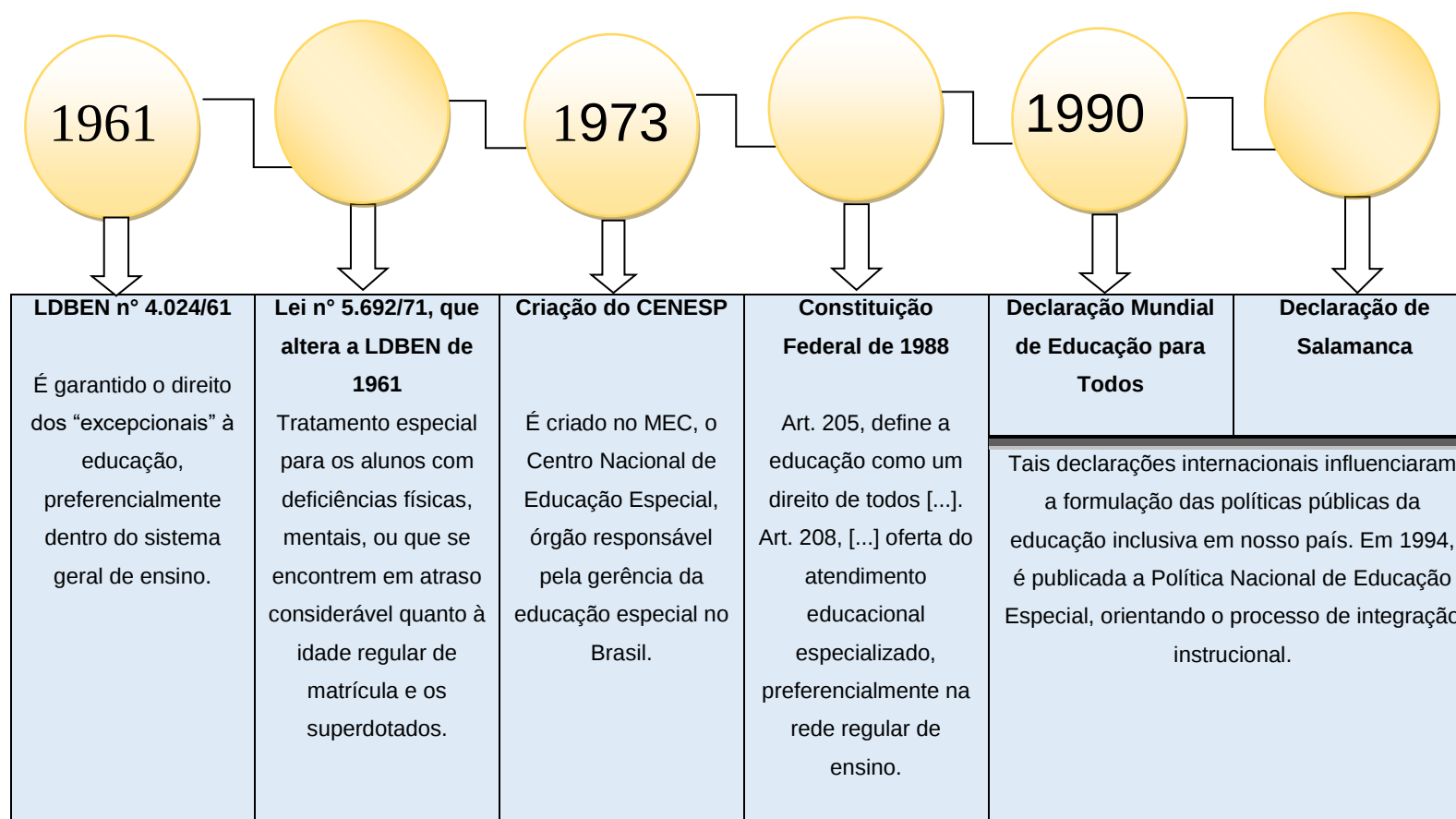
Para falarmos da especificidade da aquisição da leitura e escrita, foco desta pesquisa, faz-se necessário identificarmos como as políticas públicas foram se materializando no que diz respeito às pessoas com TEA.

Ao analisarmos os marcos legais que nortearam historicamente as políticas públicas para a educação especial, perceberemos que eles foram tendo maior visibilidade por intermédio dos organismos internacionais, com a educação passando a ser posta como um direito de todas as pessoas. Assim sendo, a educação, a partir de uma perspectiva inclusiva, começa a fazer parte de um processo de transformação histórica e social, havendo a elaboração e reformulação de políticas públicas educacionais em que a inclusão de alunos com alguma deficiência torna-se emergencial e pauta de estudos em âmbito internacional, o que logo refletiu em nossas políticas nacionais.

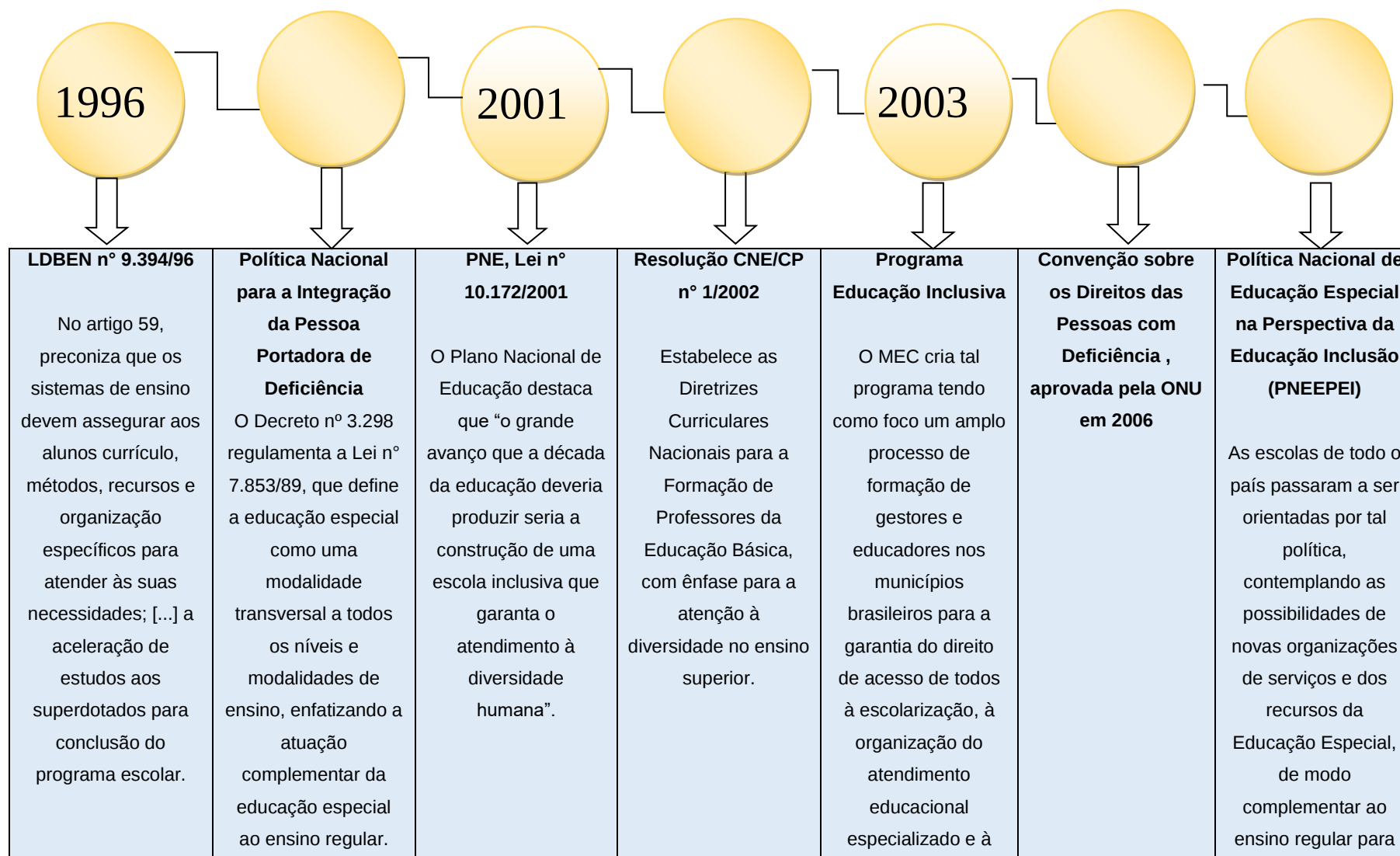
Diversos organismos internacionais mencionaram em suas declarações a justificativa de que a educação é um direito de todas as pessoas e, por ser um direito de todos, deverá ser gratuita, visando ao desenvolvimento da personalidade humana e à garantia de seus direitos fundamentais, como descrito no artigo 26º, “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental [...]”, da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948). Notaremos, então, que, no âmbito educacional, as declarações e legislações presentes nos organismos internacionais vão incorporando a frase “direito de todas as pessoas” em seus documentos oficiais, objetivando trazer à tona uma perspectiva de educação que, ao longo dos anos, apesar de apresentar diversas mudanças de nomenclatura, chega ao que conhecemos hoje por educação inclusiva, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Linha do tempo dos marcos legais internacionais e nacionais sobre a história da educação especial no Brasil

(continua....)



Descrição da imagem: Temos a representação de uma linha do tempo dos marcos legais nacionais e internacionais sobre a história da educação especial no Brasil, que estão organizados em um diagrama no sentido horizontal, com seis formas circulares, ligadas por um traçado cinza, em que cada círculo contém, em seu interior, o ano de um marco legal específico. Abaixo de cada círculo há uma seta com as principais informações das legislações, normativas resoluções e declarações internacionais. Os marcos legais estão organizados na seguinte ordem cronológica: 1961 – LDBEN nº 74.024/61; 1971 – Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961; 1973 - Criação do CENESP; 1988 - Constituição Federal; 1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos; 1994 – Declaração de Salamanca.



				promoção da acessibilidade.		aqueles que necessitam. Tal política tornou-se um grande referencial para a construção de políticas públicas educacionais, com o objetivo garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
--	--	--	--	--------------------------------	--	---

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024), com base no PNEEPEI (Brasil, 2008).

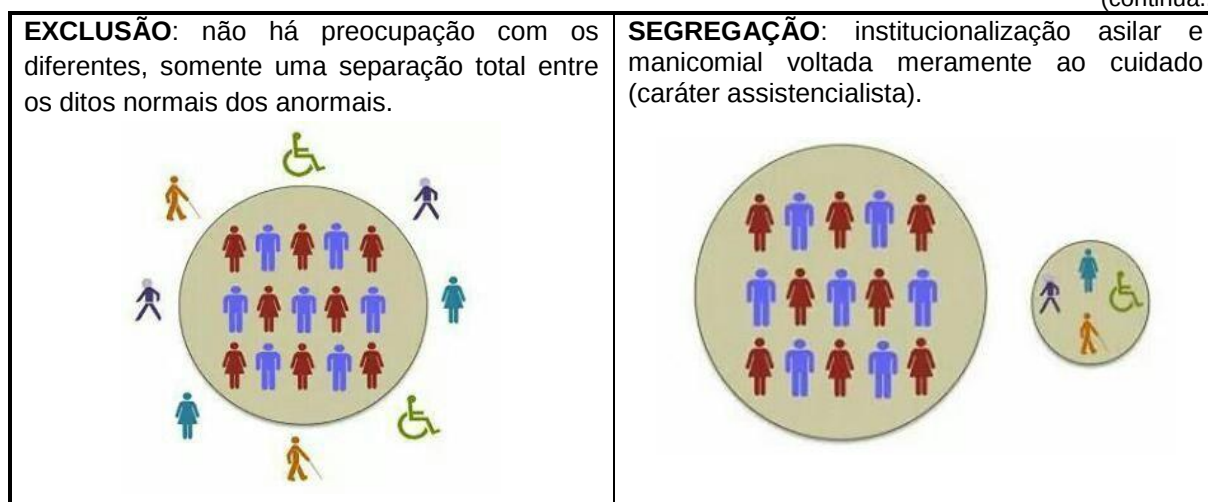
Descrição da imagem: 1996 – LDBEN nº 9.394/96; 1999 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; 2001 – PNE, Lei nº 10.172/2001; 2002 - Resolução CNE/CP nº1/2022; 2003 - Programa Educação Inclusiva; e 2006 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; e 2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

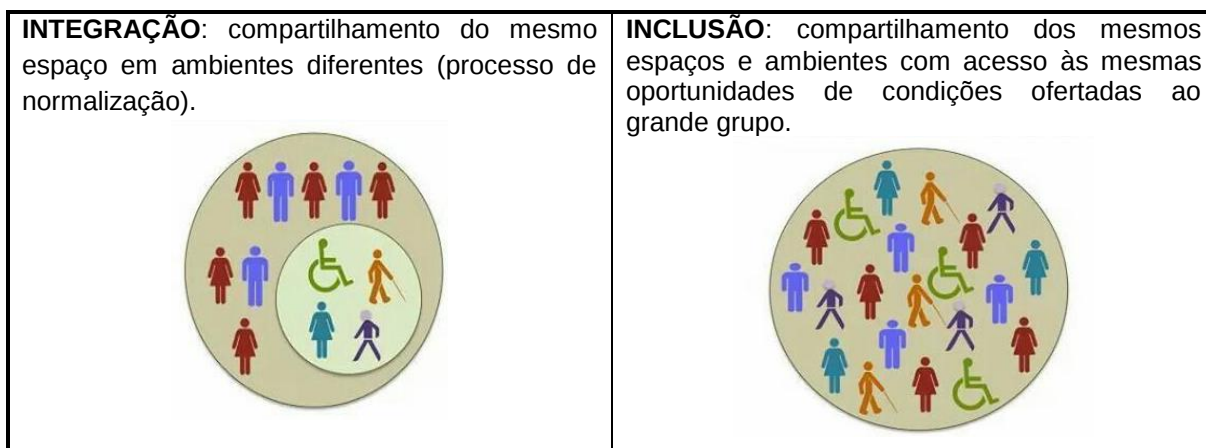
Ao analisarmos a linha histórica, é notório que as políticas de inclusão em nosso país sofreram influência significativa das políticas internacionais, o que permitiu a garantia e acesso das pessoas com TEA a direitos e oportunidades em âmbito educacional, assegurando acesso à escola regular, serviço especializado, como professores de AEE, adaptações curriculares e metodológicas, com vistas a contribuir para a conscientização sobre a inclusão escolar e o respeito às diferenças.

Entre as décadas de 1960 e 1970, aconteceu um grande movimento de desinstitucionalização, em que as pessoas com deficiências eram retiradas das grandes instituições e reinseridas na comunidade. Ao pensarmos que as instituições asilares, existentes desde o século XVI, tinham como fundamento o cuidado e a segregação das crianças com deficiência do convívio social, temos no século XIX o surgimento do conceito de integração, que se dá com a implementação de classes especiais em escolas regulares, o que nos leva a pensar em que contexto o conceito de inclusão foi se constituindo em nosso país (Mendes, 2006). Para melhor compreensão sobre a exclusão das pessoas com deficiência do convívio social, dos movimentos segregacionista, integracionista e, por fim, do surgimento do termo inclusão, que se dá em meados da década de 1990, utilizamos uma representação gráfica que destaca a essência de cada um desses movimentos.

Figura 2 – Exclusão, segregação, integração e inclusão: compreendendo conceitos

(continua...)





Fonte: Elaborada pelas autoras (2024), as definições com base em Mendes (2006) e imagens extraídas do *pinterest*.

Descrição da imagem: No primeiro quadro, no canto superior esquerdo, se apresenta o conceito de exclusão, com uma imagem de um círculo com a representação de pessoas com e sem deficiência; aquelas que possuem algum tipo de deficiência estão à margem do círculo, enquanto as outras estão dentro. Ao lado desse primeiro quadro, se apresenta o conceito de segregação, em que são ilustrados dois círculos, um menor e outro maior, sendo que no maior estão pessoas sem deficiência e, no outro, menor, as pessoas com deficiência. No terceiro quadro, abaixo do primeiro, aparece o termo integração, em que se apresenta um círculo maior com um círculo menor em seu interior; no círculo maior estão as pessoas sem deficiência, e, no círculo menor, somente as pessoas com deficiência. O quarto quadro representa o conceito de inclusão, onde há somente um círculo com pessoas com e sem deficiência, todas juntas, compartilhando o mesmo espaço.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi organizada pela Organização das Nações Unidas (Unesco, 1990) em Jomtien, Tailândia, em 1990, tendo como premissa a satisfação das necessidades básicas e aprendizagem, enfatizando que o analfabetismo é algo que deveria causar preocupação em todos os organismos internacionais por ser um problema mundial, visto que naquela época mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário, mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos funcionais e mais de 100 milhões de crianças não chegavam sequer a concluir o ciclo básico.

Dessa forma, ao declarar que a educação deve ser um direito de todos, em seu artigo 3º, esse documento oficial coloca a necessidade de se universalizar o acesso à educação e promover a equidade, orientando que “a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. [...] sendo necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. [...] tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (Unesco, 1990).

No Relatório Mundial sobre a Deficiência, logo no início, destaca-se conceitualmente que “a deficiência faz parte da condição humana, podendo as

peças a terem de forma temporária ou permanente em algum momento de suas vidas” (WHO, 2012, p. 3). Sendo assim, a partir da década de 1970, iniciou-se, em nosso contexto nacional e por influência dos organismos internacionais, preocupação pela criação de instituições públicas e privadas que tivessem um olhar para a deficiência que perpassassem pelos direitos humanos. Sabemos que, historicamente, estratégias segregacionistas foram sendo criadas, como instituições de abrigo e escolas especiais, cujo viés era assistencialista e com um olhar pautado na integração.

Para adentrarmos questões específicas da educação inclusiva, enquanto um direito que foi sendo instituído ao longo da história do nosso sistema de ensino, faz-se necessário compreendermos o que se entende por educação especial, sendo esta definida, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), como uma “modalidade de educação escolar, oferecida pelo sistema educacional, para o atendimento das pessoas com necessidades especiais”.

Segundo Shimazaki e Pacheco (2012), as políticas de atendimento às pessoas com necessidades especiais passaram por inúmeras transformações até chegarem ao que conhecemos por educação inclusiva e aos resultados da inclusão de alunos com alguma necessidade individual no ambiente escolar, em que destacamos os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sobre o aspecto formativo dos docentes, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e traz, em seu art. 18, parágrafos 1 e 2, quais são os critérios legais para que os professores de AEE exerçam seu trabalho na rede regular de ensino, normatizando que

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001).

Vale destacar que temos como referência legal a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que foi implementada pelo governo federal no dia sete de janeiro de 2008, com a finalidade de resgatar a essência que permeia a constituição da educação especial, pautando-se na Constituição Federal de 1988, definida enquanto uma modalidade que não substitui a escolarização comum, mas que oferta um atendimento educacional especializado em todas as etapas e níveis educacionais que se dão preferencialmente na rede pública de ensino (Brasil, 2008).

Dessa forma, tal política tornou-se um referencial importante para a construção de políticas públicas educacionais, pois buscou caracterizar o público-alvo a que seria destinado o atendimento educacional especializado (AEE); os alunos público da educação especial foram divididos em três categorias específicas: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e alunos com altas habilidades/superdotação. Dentre esses, destacamos os alunos com TGD. que “apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (Brasil, 2008, p. 9), e que atualmente são identificados em alunos com TEA.

Destacamos, assim, que as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatizam que a educação especial, enquanto modalidade de ensino, contempla o AEE, enquanto um serviço que

[...] perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o AEE, disponibilizando os serviços e recursos próprios desse atendimento [...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena

participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas [...]. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela [...]. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (Brasil, 2008, p. 10).

Dessa forma, ao longo do processo de escolarização, desde o início da educação infantil até o ensino superior, a inclusão escolar se faz presente, sendo desenvolvido na educação infantil um trabalho pedagógico que propicia um ambiente educativo e inclusivo, em que os conhecimentos assimilados se estendem para os outros níveis de ensino, sendo o AEE um serviço essencial dentro desse processo.

Verificamos, assim, que o conceito de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, no Brasil, foi se delineando gradativamente, de acordo com o movimento das políticas educacionais voltadas à inclusão de alunos Público da Educação Especial – PEE – na rede regular de ensino, nos diferentes níveis da educação básica, enquanto um direito garantido pela legislação brasileira, bem como previsto nos diversos organismos internacionais.

O AEE, nesse contexto, deve oferecer aos alunos estratégias e recursos pedagógicos para que se desenvolvam integralmente, com o intuito de complementar ou suplementar o processo de escolarização, a fim de promover melhor desempenho escolar, com vistas ao estabelecimento de práticas pedagógicas inclusivas (Spurio; Bianchini, 2020).

O decreto nº 7.611/2011 normatiza que a oferta do AEE 1 deve ocorrer no contraturno ao ensino comum, podendo ser realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), nas comodidades das instituições de ensino ou em centros de AEE, bem como em instituições privadas conveniadas com o Poder Público, primando pelo oferecimento de apoio técnico, não sendo o AEE substitutivo da escolarização, pois, para acessá-lo, é necessário, obrigatoriamente, o acesso à matrícula na escola comum (Brasil, 2011).

Portanto, partindo das normativas propostas nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, veremos o quanto a inclusão escolar é emergente em todas as etapas da educação básica, desde a educação infantil ao ensino superior, pois o AEE pode fazer parte de todo o processo de escolarização, tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos, buscando atender às individualidades destes, para que, assim, o processo de desenvolvimento da aprendizagem se efetive nas práticas pedagógicas de forma inclusiva e colaborativa, em que todos os sujeitos sintam-se pertencentes e protagonistas do contexto escolar.

Tendo em vista a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, incluindo aqueles diagnosticados com Transtornos Globais do Desenvolvimento, a resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da educação especial. Os art. 1º e 2º versam mais especificamente sobre como deve se processar o AEE na rede regular de ensino.

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE: tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009b).

Considerando o cenário nacional, constatamos que o estado do Paraná vem se destacando em razão da ampliação das discussões de propostas e ações que tornam a educação inclusiva uma inclusão responsável e com atuação efetiva. Existem por volta de 2.996 salas de recursos multifuncionais, tanto em âmbito estadual quanto municipal, que atendem a alunos com TGD (Brasil, 2011).

Além de uma formação especializada, existem critérios específicos para solicitação do professor de AEE e atribuições específicas ao trabalho por ele desempenhado, que normatizam tal área de atuação, sendo descritos na instrução nº 004/2012 – SEED/SUED.

Das Atribuições do Professor: Atuar de forma colaborativa junto ao professor da classe comum, para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e sua interação no grupo, desde a promoção de condições de acessibilidade no contexto escolar até às modificações mais significativas na organização da sala de aula, dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelo aluno e pelo professor; [...] Trabalhar com toda a comunidade escolar a questão da inclusão do aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento; Ser agente do processo de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, aluno/professor, aluno/saúde, aluno/família, entre outros [...] (Paraná, 2012, p. 2).

Analizando tal instrução, vemos a necessidade de se estabelecer uma proposta educacional que trabalhe a partir de um ensino colaborativo⁸, tendo por objetivo central as práticas colaborativas entre os professores de sala aula comum e professores de AEE, para que o processo de inclusão do aluno com TEA seja de fato eficiente.

Sobre a criação de políticas que possibilitem uma educação inclusiva efetiva e de qualidade, no dia 27 de dezembro de 2012, alguns direitos básicos relacionados ao processo de inclusão escolar dos alunos autistas passaram a ser assegurados pela lei nº 12.764, denominada de “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. A lei ficou conhecida como Lei Berenice Piana, em homenagem à sua coautora, que é mãe de um menino com autismo, além de militante da causa. Tal política trouxe diversos avanços para a garantia de direitos na área da saúde, educação, trabalho e atendimentos multiprofissionais às pessoas com TEA (Brasil, 2012).

Vale destacar que é garantido aos alunos com TEA frequentar escolas regulares e, se necessário, solicitar o acompanhamento de um profissional especializado. Para que isso se efetive, a lei nº 12.764/2012 normatiza que

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

- I – A intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
- II – A participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro

⁸ No artigo “Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores”, as autoras Carla Ariela Rios Vilaronga e Enicéia Gonçalves Mendes (2014) trazem fundamentos dessa proposta de ensino. O artigo está disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.

autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; [...]

VII – O incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis; [...]

Art. 3º Parágrafo único. 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 (Brasil, 2012).

Com relação à garantia da matrícula de alunos com TEA na rede regular de ensino, faz-se necessário que o gestor garanta esse direito sem dificultar tal processo, pois, de acordo com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, aquele pode sofrer penalidade, como descrito no artigo abaixo:

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo (Brasil, 2012).

Mediante o exposto, vemos que o processo inclusivo passou por diversos acontecimentos no decorrer da História para chegar ao cenário que temos hoje, tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Muitas foram as ações políticas e sociais que levaram a garantia de direitos básicos às pessoas com deficiência, visto que, nesse movimento de acontecimentos, os alunos com TGD, mais especificamente as pessoas com TEA, foram adquirindo seus espaços, oportunidades e direitos, incluindo o acesso a uma educação de qualidade, mas ainda se faz necessário travar muitas lutas para que esse espaço não se perca. Para que isso se efetive na prática, é necessário que os professores que atuam com os alunos PAEE tenham uma formação especializada, para que consigam operacionalizar ações voltadas à inclusão escolar na rede regular de ensino.

Outro marco legal de referência é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), considerado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, pois normatiza todos os direitos em formato de estatuto, abrangendo diferentes âmbitos para a inclusão das pessoas com deficiência. Ao

trazermos a inclusão no campo educacional, a LBI, em seu capítulo IV, do direito à educação, art. 27, dispõe que

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Podemos, então, afirmar que, para a inclusão se efetivar na prática, é fundamental que haja uma quebra de paradigmas e barreiras, não somente físicas e arquitetônicas, mas também atitudinais e formativas, em que todos os sujeitos que participam da comunidade escolar, como a família, equipes pedagógica e gestora e professores, se responsabilizem pelo cumprimento das leis, estabelecidas nas políticas nacionais, visto que a não garantia destas pode resultar na desistência ou abandono escolar desses estudantes.

Portanto, compreendemos que a educação oferecida aos alunos com TGD, especificamente aos alunos com TEA, foco do nosso trabalho, é um direito adquirido, pautado em bases legais e constitucionais, e todos os profissionais da educação devem estabelecer estratégias de ensino que visem ao desenvolvimento psíquico, emocional e social desses alunos, garantindo, assim, um atendimento de qualidade.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Quando pensamos no processo de alfabetização e letramento, precisamos estabelecer questões norteadoras que conduzam nossa pesquisa a contextualizar os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais em que se fundamentou a alfabetização e, a *posteriori*, o surgimento do que se consolidou enquanto letramento, visto que tais termos surgiram em contextos diferentes, mas se aproximam conceitualmente, sendo indissociáveis para o estabelecimento das práticas pedagógicas que embasam o processo de leitura e escrita.

Dessa forma, definiremos o conceito de alfabetização e letramento sustentado por pesquisadores⁹ que estudam esse campo específico, na busca de estabelecermos relações entre as discussões e concepções propostas por eles, com o intuito de contribuírem para a fundamentação teórica do nosso campo de pesquisa.

O processo de alfabetização e letramento, voltado aos alunos com TEA, exige dos professores conhecimentos aprofundados sobre as necessidades que esses alunos apresentam, de que forma aprendem, quais as dificuldades que demonstram durante o processo de ensino da leitura e escrita, questões relacionadas à coordenação motora e psicomotricidade, o nível de suporte de que cada aluno necessita, o desenvolvimento da linguagem, dentre outros aspectos. Ao reconhecermos os principais interesses do aluno, é possível ressignificarmos as práticas pedagógicas, métodos e materiais específicos que melhor se adaptem às suas necessidades, facilitando, assim, a aquisição da leitura e escrita.

Além de apresentarmos as definições para a alfabetização e letramento, a partir de tais referenciais teóricos, buscaremos dissertar sobre o que cada um desses vocábulos significa, destacando como a literatura define os métodos de alfabetização.

⁹ Gontijo e Leite (2002), Kleiman (2008), Mortatti (2006, 2010, 2013, 2019), Mortatti e Frade (2014), Smolka (1988) e Soares (2009, 2018, 2020).

4.1 DEFININDO CONCEITOS

Para falarmos de escrita, faz-se necessário entendermos sua importância social, cultural e educativa enquanto ferramenta de desenvolvimento para a promoção de uma sociedade constituída por cidadãos alfabetizados e letrados.

Apesar de o termo letramento ter chegado ao Brasil a partir da obra de Mary Kato, Soares (2009, p. 17) nos apresenta o seu conceito etimológico, complementando tal estudo, afirmando que,

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo-cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “*the condition of being literate*”, a condição de ser *literate* e *literate* é definido como “*educated; especially able to read and write*”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. [...] O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*; *tetre-*, do latim *littera*, e o sufixo –*mento*, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Ao abordar a etimologia da palavra letramento, a autora traz uma discussão importante sobre o nível de alfabetização e letramento nos países desenvolvidos, relacionando dados sobre os índices de *illiteracy* (Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália) ou de *illettrisme* (França) na população, que, na realidade, é a dificuldade de um alto número de pessoas que não adquiriram a habilidade de utilizar a escrita em suas práticas sociais, ou seja, o problema dos países desenvolvidos não estava na alfabetização (a maior parte da população sabia ler e escrever), mas no letramento. Em contrapartida, o Brasil, que é um país subdesenvolvido, evidenciava na época (meados da década de 1980) um alto índice de analfabetismo, ou seja, de pessoas que não estavam alfabetizadas, isto é, que não sabiam codificar e decodificar a língua escrita (Soares, 2009).

Ao compreendermos que a alfabetização se constitui enquanto uma etapa da escolarização em que os sujeitos devem apropriar-se da leitura e da escrita letrada, Bordignon e Paim (2017, p. 58) balizam que,

[...] tendo em vista as necessidades sociais, não basta ao sujeito saber ler e escrever, ele precisa fazer uso das práticas de leitura e escrita nos mais diversos contextos em que se insere. Assim, a partir das inquietações acerca das carências da alfabetização frente às diferentes demandas da sociedade do século XX e XXI, chega ao Brasil, na década de 1980, o conceito de letramento. A alfabetização e o letramento são conceitos compreendidos de maneiras distintas na literatura de alguns estudiosos da temática. Também se acredita que, na efetividade do trabalho pedagógico, há muitas dúvidas acerca da possibilidade de desenvolver propostas pedagógicas na perspectiva de alfabetizar e letrar.

Sobre as relações entre alfabetização e letramento, no processo de ensino e aprendizagem, as Bordignon e Paim (2017) afirmam que aqueles se articulam teoricamente para a efetivação das práticas pedagógicas nas instituições de ensino da educação básica. E, para melhor compreendermos tal afirmativa, faz-se necessário trazer em pauta as seguintes indagações: “alfabetização e letramento são sinônimos? [...] A alfabetização precede o letramento ou esses dois processos se articulam na aprendizagem da língua escrita?”.

Fisher (2009, p. 14) define a escrita como uma “sequência de símbolos padronizados (caracteres, sinais ou componentes de sinais) destinados a reproduzir a fala, o pensamento humano entre outras coisas”. Destaca que as definições de escrita se determinavam a partir de cada sociedade, à medida que as necessidades dos diferentes grupos, em diferentes momentos históricos, se tornavam mais complexas.

Sobre a história do surgimento da escrita, o autor afirma que

A escrita não surgiu do nada. Muitos povos preferem atribuí-la à “divina providência”. De fato, essa ficção sobreviveu na Europa até os anos 1800, e é ainda aceita por certas comunidades nos Estados Unidos e nos países islâmicos. Outros afirmam que a escrita completa – ou seja, a que preenche os três requisitos – foi “inventada” por volta da metade do quarto milênio a.C., quando os sumérios em Uruk buscaram um método melhor de lidar com contabilidade complexa. Outros ainda atribuem a escrita completa a um esforço grupal ou descoberta acidental. Existem outros para quem a escrita completa tem origens múltiplas, por várias razões. E finalmente há quem afirme que a escrita plena é produto de uma longa evolução da escrita antiga numa ampla região de comércio (Fisher, 2009, p. 14).

Ao concebermos o surgimento da escrita enquanto a materialização da necessidade das pessoas em se comunicarem com seus pares e comunidades, é notável que a escrita passa a ser concebida como uma tecnologia essencial para o desenvolvimento de uma sociedade com potencial de ampliação dos conhecimentos presentes em diferentes culturas. Portanto, escrever tornou-se uma questão de sobrevivência para a conservação das tradições e valores que se dão a partir das práticas sociais e nas relações entre os pequenos e grandes grupos humanos.

Devemos destacar que sua utilização se efetiva a partir de símbolos gráficos e mnemônicos¹⁰ e da necessidade dos grupos em comunicarem seus interesses e necessidades por meio de diferentes formas de registros ao longo da História da humanidade. Fischer (2009) traz em seus estudos como eram tais registros e a finalidade deles em determinados contextos sociais e históricos, discorrendo que,

Antes da escrita completa, a humanidade usou uma riqueza de símbolos gráficos e mnemônicos (ferramentas de memória) de vários tipos para acumular informações. A arte na pedra sempre possuiu um repertório de símbolos universais: antropomorfos (imagens humanizadas), flora, fauna, o sol, estrelas, cometas e muito mais, incluindo incontáveis desenhos geométricos. Na maior parte, eram reproduções gráficas de fenômenos comuns do mundo físico. Ao mesmo tempo, elementos mnemônicos eram usados em contextos linguísticos também, como registros com nós, pictográficos, ossos ou paus entalhados, bastões ou tábuas com mensagens, jogos de cordas para cantos, seixos coloridos etc. ligando objetos físicos com a fala. Por milhares de anos, a arte gráfica e esses elementos mnemônicos se desenvolveram em certos contextos sociais. Por fim, se fundiram, tornando-se símbolos gráficos mnemônicos (Fischer, 2009, p. 15).

Sobre o surgimento da escrita, Soares (2020) afirma que, com o aparecimento das cidades, as relações entre os habitantes foram se tornando cada vez mais complexas, o que resultou em

[...] uma escrita técnica – a escrita – que materializasse, torna-se visível e permanente o que não podia mais ficar, ou não devia ficar, ou não se desejava que ficasse guardado apenas na memória, como: transações comerciais, normas, leis, acontecimentos, pensamentos etc. A escrita surgiu, pois, como uma tecnologia que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder a práticas sociais, econômicas e culturais.

¹⁰ O termo “mnemônico” pode vincular-se, de acordo com Gontijo e Leite (2002, p. 148), “a partir do princípio de que a linguagem escrita é um sistema de signos que serve de apoio às funções intelectuais, especificamente à memória”.

Nesse sentido, a autora define alfabetização e letramento enquanto processos cognitivos e linguísticos distintos, com natureza essencialmente diferente, mas que ocorrem como processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização pode ser compreendida como o processo de aquisição da tecnologia da escrita, não precedendo, ou servindo de pré-requisito para o letramento; para que a criança aprenda a ler e escrever é de suma importância que se envolva em atividades de letramento, como, por exemplo, a leitura e produção de textos reais e práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2020).

Sobre o significado de letramento, enquanto prática discursiva, é correto afirmar que esta se realiza por determinados grupos sociais, por meio das interações sociais e envolvimento em atividades relacionadas ao mundo da leitura e escrita. Nesse ínterim, entendemos que “o letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos” (Kleiman, 2014, p. 19).

O fenômeno do letramento [...] extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 2014, p. 20).

Devemos ter clareza que tal definição de letramento, enquanto um processo concebido por diversas instituições, tanto no âmbito escolar, quanto nas relações sociais, é concebido e trabalhado na escola bem como desenvolvido em ambientes fora do contexto escolar, a partir das interações sociais.

Portanto, de acordo com Soares (2004), a alfabetização, tal qual é concebida hoje, refere-se à apropriação do sistema de escrita, alfabética e ortográfica, ou seja, envolve o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana.

Nesse sentido, para que a criança tenha domínio dessa tecnologia, ela deverá compreender um conjunto de conhecimentos e procedimentos, dentre eles, o

funcionamento do sistema de representação, as capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos da escrita (Alencar, 2024).

A alfabetização está correlacionada ao processo de ensinar a ler e escrever, decodificar e codificar. Soma-se a essa concepção o surgimento da psicologia, que, segundo Mortatti (2013), foi o período em que os educadores começaram a priorizar questões didáticas sobre como ensinar, baseados em habilidades visuais, auditivas e motoras dos educandos.

Ao verificarmos o contexto em que a escrita surgiu, e como se dá ao seu processo de apropriação, é possível afirmarmos que ler e escrever é tido como um requisito básico para que os sujeitos se humanizem e estejam inseridos em sociedade, à qual se sintam pertencentes a partir das relações sociais.

A partir dessas premissas, Soares (2020) explica que alfabetização e letramento são processuais e ocorrem em camadas, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Camadas na aprendizagem da língua escrita



Fonte: Elaborada e adaptada pelas autoras (2024), com base em Soares (2020, p. 19).

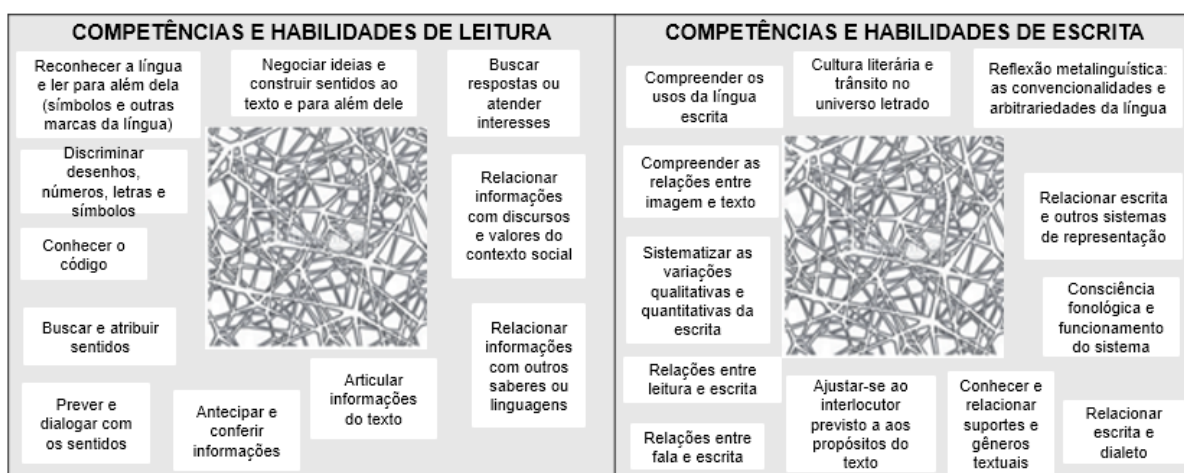
Descrição da imagem: Nesta figura, temos um círculo, organizado em camadas, ou seja, três círculos, um sobreposto no outro, variando de tamanho, do menor até o maior. O primeiro círculo tem coloração verde-musgo, com o conceito de alfabetização: Aprender o sistema da escrita alfabética (Ex.: cada aprendizagem ocorre a partir de processos próprios, sendo estes interdependentes); O segundo círculo, de cor verde-água, apresenta o conceito de letramento: ler e escrever textos; usos da escrita (Ex.: sistematiza-se no ambiente escolar, mas utiliza-se nos meios cultural e social); e o último círculo, de cor azul-claro, dá continuidade ao conceito de letramento, de forma complementar: contextos culturais e sociais de uso da escrita (Ex.: são vivenciados pela criança em seu cotidiano).

A esse respeito, Colello (2014) apresenta algumas competências e habilidades que envolvem o processo de alfabetização, em uma perspectiva dialógica da linguagem e como dimensão essencial do processo educativo, evidenciando o sentido social do ensino, a partir de práticas que perpassam os muros da escola. Dessa forma, “o papel do professor será necessariamente o de abrir caminhos, garantir o direito à voz, restituir o compromisso com a palavra, ampliar os canais de comunicação” (Colello, 2014, p. 184) e de introdução nas relações sociais em seu meio cultural. Nesse sentido, a alfabetização não deve ser um desafio somente para as instituições de ensino, mas ser vista como primazia para todos que compartilham dos princípios de valorização para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Gontijo (2008) e Mendes (2006) coadunam com Colello (2014) ao trazerem definições para a alfabetização em um sentido amplo, ou seja, a concebem enquanto “o processo de inserção no mundo da linguagem escrita” (Gontijo, 2008, p. 16). Tal conceito, parte da ideia de que a alfabetização se inicia antes de a criança ser inserida no contexto escolar, utilizando a leitura e escrita a partir das situações sociais do meio em que convive.

Soares e Batista (2005) partem da mesma premissa da autora supracitada, quando traz o termo alfabetização enquanto um processo de desenvolvimento da língua escrita em que, etimologicamente, o conceito de alfabetização está na aquisição do alfabeto, e defende que o seu significado é muito amplo, contemplando habilidades básicas para a apropriação da leitura escrita, conforme exemplificado na Figura 4, apresentada por Colello (2014), ao elencar as habilidades de leitura e escrita.

Figura 4 – Competências e habilidades de leitura e escrita



Fonte: Colello (2014, p. 180-181).

Descrição da imagem: Nesta figura temos um quadro, de fundo cinza-claro, com duas colunas, em cada um delas há, ao centro, a representação de ligações neuronais, e, em volta dessa imagem, diversos quadros brancos com informações sobre as competências e habilidades de leitura e escrita. Na primeira coluna, à direita, estão descritas as habilidades de leitura: reconhecer a língua e ler para além dela (símbolos e outras marcas da língua); discriminar desenhos, números letras e símbolos; conhecer o código; buscar e atribuir sentidos; prever e dialogar com os sentidos; antecipar e conferir informações; articular informações do texto; relacionar informações com outros saberes ou linguagens; relacionar informações com discursos e valores do contexto social; buscar respostas ou atender a interesses; e negociar ideias e construir sentidos ao texto e para além dele. Na segunda coluna, à esquerda, estão descritas as habilidades de escrita: compreender os usos da língua escrita; compreender as relações entre imagem e texto; sistematizar as variações qualitativas e quantitativas da escrita; relações entre leitura e escrita; relações entre fala e escrita; ajustar-se ao interlocutor previsto aos propósitos do texto; conhecer e relacionar suportes e gêneros textuais; relacionar escrita e dialeto; consciência fonológica e funcionamento do sistema; relacionar escrita e outros sistemas de representação; reflexão metalinguística: as convencionalidades e arbitrariedades da língua; e cultura literária e trânsito no universo letrado.

As autoras asseguram que é necessário se ter clareza das especificidades que envolvem o processo de alfabetização, compreendido enquanto um processo de apropriação da escrita, sendo desenvolvido em diferentes espaços-tempos, ou seja, tanto na sociedade, como um todo, quanto nas instituições de ensino. “Aprender as letras do alfabeto é muito importante, mas insuficiente para que um indivíduo ou um grupo de indivíduos seja considerado alfabetizado” (Gontijo, 2008, p. 17).

Smolka (1988), em seus estudos, nos traz informações basilares sobre como se deu a alfabetização no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. Sobre essa época, a autora nos diz que,

Durante a década de 60 e 70, foi difundida e implementada no Brasil, pelo governo, a ideia de educação compensatória que, confundindo convenientemente “diferença” com “deficiência”, criava mitos com relação ao fracasso escolar e propunha como panaceia a educação pré-escolar. [...], contudo, começou a surgir a necessidade de se reconsiderar a educação compensatória a política da “carência cultural”, e os “métodos” decorrentes dessa política não haviam efetivamente, diminuído os índices da evasão e da repetência escolar (Smolka, 1988, p. 141).

Observamos que a autora organiza o processo de ensino em camadas, o que nos leva a ter clareza de que alfabetização e letramento são indissociáveis, ou seja, podem ocorrer concomitantemente, de forma sistematizada no ambiente escolar e a partir das vivências sociais e culturais experienciadas pelos alunos cotidianamente, os quais utilizarão a escrita materializada nos ambientes familiar, social, propiciando a leitura dos símbolos e rótulos que levam à construção de conceitos e hipóteses.

Smolka (1988, p. 3) também traz definições claras e objetivas sobre o que acredita ser o processo de alfabetização e letramento, afirmando que

[...] o modo de conceber a alfabetização como processo discursivo, as ideias que ancoravam essa concepção se aproximavam do que tem sido designado como letramento, implicando, portanto, as condições concretas de imersão dos sujeitos no mundo da escrita, das práticas de leitura e escrita em uso e em transformação, incluindo as práticas midiáticas e a informatização. Destacava, nessa proposta, três pontos principais: os modos de participação das crianças na cultura; os diversos modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças; as relações de ensino.

Para a autora, a alfabetização é um processo discursivo, que se dá a partir das relações de ensino, e concorda com Vygotsky (1978) quando ele destaca os processos de conceitualização e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que “implicam a dimensão simbólica, cuja elaboração é fundamentalmente sócio-histórica e social” (Smolka, 1988, p. 56). Sobre tais fundamentos de Vygotsky (1978), Smolka (1988, p. 57) afirma que,

Na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal [...] e essa transformação é resultado de uma longa série de eventos em desenvolvimento. Isto se aplica a funções como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações entre indivíduos. A internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica através de signos.

A respeito das dimensões simbólicas que envolvem o processo de desenvolvimento da escrita, Vygotsky, Luria e Leontiev (2010) afirmam que o ato de escrever faz parte das funções culturais típicas do comportamento humano, pressupondo, inicialmente, o uso funcional de determinados objetos e recursos, como signos e símbolos. Podemos dizer que, ao escrever, a pessoa registra a ideia em sua memória e, posteriormente, a reproduz em forma de marca, que, ao ser processada pela mente, retorna a mesma em um processo de acomodação, que se efetiva por meio da mediação.

O desenvolvimento das habilidades culturais de contagem e escrita envolve uma série de estágios nos quais uma técnica é continuamente descartada em favor de outra. Cada estágio

subsequente suplanta o anterior; só após ter passado pelos estágios em que inventa seus próprios expedientes e aprendido os sistemas culturais que evoluíram ao longo de séculos, ela – a criança – chega ao estágio de desenvolvimento característico do homem avançado, civilizado (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010, p. 101).

Gontijo e Leite (2002), pautadas na investigação do processo de alfabetização de crianças, com vistas à utilização da escrita enquanto recurso mnemônico, contribuem significativamente ao afirmarem que

[...] escrever textos para si e para os outros é uma prática social e exige que as crianças utilizem uma das mais importantes produções humanas – o sistema de escrita elaborado ao longo da história social dos homens. A criação de signos e a sua utilização como recurso mnemônico são atividades que existem entre os homens e em nenhuma outra espécie animal (Gontijo; Leite, 2002, p. 165).

Para ampliar nossas discussões, para além do conceito de alfabetização e letramento, abordaremos o conceito, a partir das pesquisas de diversos intelectuais¹¹ dessa área em específico.

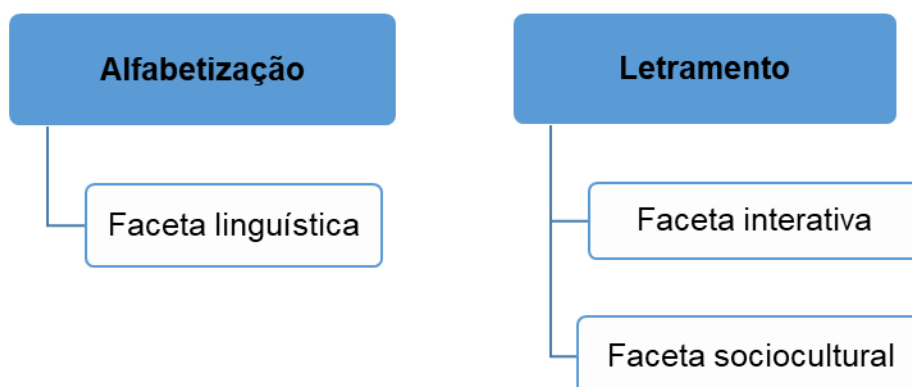
Logo, entendemos que os processos de alfabetização e letramento se aproximam em suas concepções, visto que se utilizam da escrita enquanto princípio para a participação dos sujeitos na sociedade, ou seja, a partir das relações de ensino da língua escrita se constroem espaços para o seu uso social.

Dito isso, devemos acrescentar que, na década de 1980, o nosso país, além de lidar com a situação eminente de analfabetismo e fracasso escolar, passou por diversas transformações, que perpassam desde o momento em que os métodos de alfabetização eram discutidos e disseminados, até a chegada da teoria construtivista e do termo letramento, período em que os métodos são deixados de lado e a construção do conhecimento é centralizada no aluno.

No Brasil, os estudos buscaram tratar esses dois processos de forma indissociável, ou seja, de forma que as práticas de leitura acontecessem vinculadas às práticas sociais, o que demandava compreender as três facetas da língua escrita (linguística, interativa e sociocultural) apresentadas por Soares (2018), que deveriam ser sistematizadas concomitantemente no ambiente escolar, garantindo, assim, que a criança se apropriasse dos códigos da língua escrita e de sua função social.

¹¹ Colello (2014), Gontijo (2008), Gontijo e Leite (2002), Mortatti (2010, 2013, 2019) e Soares (2004, 2018, 2020).

Figura 5 – Representação sobre as três no processo de alfabetização e letramento



Fonte: Alencar (2024).

Sobre a faceta linguística da alfabetização, um dos pontos cruciais da nossa pesquisa, define o que seria o processo de codificação e decodificação da escrita, que, segundo Soares (2018), é diferente das escritas logográficas¹² ou ideográficas¹³, pois a escrita alfabética trabalha a partir dos sons da fala e a sua decomposição em fonemas, que nada mais é que a relação entre grafemas e fonemas. A transformação de sons em letras e de letras em sons é a base que sustenta a escrita alfabética, sendo caracterizada enquanto códigos, invenção de um sistema de representação ou ainda enquanto um sistema notacional. Sobre essas três características salientadas, buscaremos representar seus conceitos de modo imagético.

A autora, ao tratar da faceta linguística da alfabetização, a apresenta como um sistema de representação notacional, em que a escrita foi historicamente construída como uma representação externa, devendo ser entendida tanto como um sistema de representação quanto um sistema notacional, pois, quando a criança compreende o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), faz-se necessário que aprenda também a sua notação, ou seja, a forma convencional em que se representam os sons da fala. Soares (2018, p. 38) destaca que

¹² Logográficas: reconhecimento de palavras pelo padrão visual. É a leitura das logomarcas. Uma criança pode ler seu próprio nome por leitura logográfica, pois memoriza o formato da mesma maneira que memoriza rótulos e letreiros. Disponível em: <https://www.fonocom.com.br/des-da-leitura>. Acesso em: 28 nov. 2024.

¹³ Ideográficas: a escrita ideográfica baseia-se no uso de desenhos especiais denominados ideogramas, os quais têm por princípio representar só o significado, referindo-se a um pensamento não necessariamente de natureza linguística. Disponível em: <https://docmanagement.com.br/02/06/2010/a-origem-da-escrita-parte-1/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

[...] qualificar uma só das facetas do processo inicial do processo de aprendizagem inicial da língua escrita com o adjetivo “linguística” pode ser considerado inadequado, uma vez que sendo esse um processo fundamentalmente centrado na língua – em sua modalidade escrita – todas as suas facetas mereceriam receber a caracterização de “linguísticas”. No entanto, a dimensão do linguístico não é a mesma em todas as facetas, de modo que o adjetivo foi reservado para aquela faceta em que essa dimensão predomina: a dimensão do processo inicial da língua escrita que se volta para a fixação da fala em representação gráfica, transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler. Esse processo de representação da cadeia sonora da fala na forma gráfica da escrita constitui uma tecnologia que envolve a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções que governam o uso desse sistema.

Em síntese, a faceta linguística da alfabetização pode ser entendida como o processo pelo qual as crianças se apropriam do sistema alfabético-ortográfico de escrita bem como de suas convenções, de forma que estabeleçam relações entre os sons da fala e a representação gráfica destes propriamente dita.

A faceta interativa, por sua vez, refere-se ao papel desempenhado pela língua escrita, enquanto meio de interação entre as pessoas, permitindo a expressão e compreensão de mensagens. O foco dessa faceta está no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção de textos.

Nessa faceta, especificamente, se fundamenta o construtivismo, visto que o objeto do conhecimento está no uso da língua escrita enquanto processo que promova interação, indo além da dimensão linguística. Outro aspecto importante, relacionado à faceta interativa, está no fato de esta estar vinculada às práticas de letramento, ou seja, implica a inserção do indivíduo na “leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2020, p. 27).

Já a faceta sociocultural está relacionada aos usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes contextos sociais e culturais, direcionando-se ao estudo dos eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. Nessa faceta, o objeto principal se pauta em tais eventos, o que implica conhecimentos, habilidades e atitudes que promovam a inserção nos mesmos, a partir de diferentes contextos em que a escrita se insere.

A autora destaca que tanto a faceta interativa quanto a faceta sociocultural estão interligadas ao conceito de letramento, enquanto a faceta linguística se relaciona à alfabetização. Desse modo, um ensino eficaz deve associar todas essas

dimensões para garantir uma aprendizagem completa da língua escrita, ou seja, deve compreender as três facetas, de forma a tornar o processo de ensino e aprendizagem multifacetado, para, assim, compor o todo, que é a efetivação do processo de alfabetização e letramento.

Portanto, concordamos com Soares (2018, p. 33) quando a autora afirma que “uma só faceta de pedra lapidada não é pedra; um só componente – faceta – do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta no produto [...]”. Ou seja, o produto de que se trata nada mais é que a criança, em processo de alfabetização, estar alfabetizada e letrada, isto é, inserida no mundo da cultura escrita de forma a atuar sobre este.

4.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS

Para compreendermos as especificidades que envolvem o processo de leitura e escrita em nosso país, no final do século XX início do século XXI, é necessário que perpassemos pela conceituação dos métodos de alfabetização definidos e utilizados no cenário nacional, os quais são concebidos como

[...] um conjunto de procedimentos que fundamentado em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. A etimologia da palavra método, é entendida por *meta* + *hodós* = caminho em direção ao fim, pensando no processo de alfabetização, este fim será a criança estar alfabetizada, sendo capaz de se apropriar do processo de leitura e escrita (Soares, 2018, p. 333).

A autora afirma que método pode ser concebido, também, a partir de aspectos que envolvem a aprendizagem inicial da língua escrita, no processo de alfabetização, destacando que são considerados conjuntos de procedimentos, que, fundamentados em teorias e princípios, de âmbitos linguístico e psicológico, abrangem e orientam as diferentes facetas de aprendizagem. No entanto, os métodos não trabalham isoladamente, mas de forma vinculada nas relações entre alfabetizadores e alfabetizados, em um contexto de aprendizagem que pode se desenvolver coletivamente nos diferentes ambientes, dentre eles, nos meios social e cultural.

A questão dos métodos de ensino da leitura e escrita foi foco de discussões entre vários estudiosos, desde o século XIX e perdura, ousamos dizer, até os dias

atuais. De acordo com Mortatti (2019), essas discussões sobre método fazem parte da história do ensino da leitura e escrita, desde 1876, como sintetizado no Quadro 6.

Quadro 6 – Características dos quatro momentos cruciais na história da alfabetização no Brasil (1876 – dias atuais)

Período	1º Momento (1876 – início anos 1890)	2º Momento (início anos 1890 – meados anos de 1920)	3º Momento (meados anos 1920 – final anos 1970)	4º Momento (início anos 1980 – dias atuais)
Características	Metodização do ensino da leitura	Institucionalização do método analítico	Alfabetização sob medida	Desmetodização da alfabetização
Novo / Revolucionário X Antigo / Tradicional	Método João de Deus (palavração) X Métodos sintéticos (soletração/alfabético, fônico/fonético, psicofonético/silabação)	Método analítico (palavração, sentencição, historieta) X Métodos sintéticos (soletração/alfabético, fônico, silabação)	Testes ABC (medida do nível de maturidade para aprendizagem da leitura e escrita / relativização do método) X Método analítico global (contos) e métodos mistos	Construtivismo X Métodos mistos e testes de maturidade Interacionismo linguístico (anos 1980) X Método fônico (anos 2000)
Tradição Fundada	Ensino da leitura: questão do método “Método João de Deus” (palavração) fase científica e definitiva no ensino da leitura.	Método analítico “bússola da educação”	Psicologia científica: prontidão, maturidade, período preparatório	Aprendizagem (conceitual) “lecto escritura”: psicogênese da língua escrita
		Instruções práticas (1914) “Historieta: unidade de ensino	Psicologia científica: prontidão, maturidade, período preparatório	
Fundamentação Teórica Predominante	Linguística e pedagogia	Pedagogia e biopsicofisiologia (associacionismo pré-científico)	Psicologia científica (comportamentalismo)	Psicologia cognitivista (psicolinguística)
Questões Centrais	Como se ensina a língua? – Método de ensino – primeiras tematizações e concretizações – publicação das primeiras cartilhas brasileiras.	Como se ensinam leitura e escrita a crianças? – Métodos de ensino baseados na biopsicofisiologia da criança – sistematização de normatizações, normatizações e concretizações: expansão e consolidação das cartilhas brasileiras	Quais são os pré-requisitos para a criança aprender a ler e escrever? – Psicologia científica e nível de maturidade indicam método – renovação de normatizações, normatizações e concretizações – cartilhas consolidadas	Como a criança aprende a <i>lecto</i> escritura? – Aprendizagem (construção do conhecimento) prescinde de método de ensino – Discurso acadêmico assumido no discurso oficial – Cartilhas construtivistas, socioconstrutivistas, sociointeracionistas etc. X Livros de alfabetização
Agente Principal	Professor deve ensinar a criança a ler, na escola, por meio de métodos de ensino da leitura e com cartilhas, se possível	Professor deve ensinar o aluno a ler na escola, por meio do método analítico e com cartilhas	Professor deve ensinar o aluno a ler na escola, por meio de métodos mistos e com cartilhas adequadas ao nível de maturidade da criança (período preparatório)	O aluno deve aprender a ler e escrever, na escola, com mediação do professor, sem utilização de métodos de alfabetização e sem cartilhas

Fonte: Elaborado e adaptado pelas autoras (2024), com base em Mortatti (2019, p. 55-56).

Desde o processo de metodização da leitura até chegar ao que é classificado como desmetodização da alfabetização, o principal enfoque para se alfabetizar está centralizado na aplicação dos métodos. O último momento, conforme ilustrado no Quadro 6, marcou um período de desconsideração dos métodos, isto é, estes não eram mais levados em conta para o processo de ensino da leitura e escrita, marcando, assim, a disseminação da teoria construtivista, na qual o aluno se torna agente principal de sua própria aprendizagem.

Nesse período histórico, ainda de acordo com Mortatti (2019), é possível observarmos os sentidos hegemônicos da alfabetização em cada um desses momentos, como ilustrado no Quadro 7.

Quadro 7 – Sentidos atribuídos à alfabetização (1876 até a atualidade)

Período	1º Momento (1876 – início anos 1890)	2º Momento (início anos 1890 – meados anos 1920)	3º Momento (meados anos 1920 – final anos 1970)	4º Momento (início anos 1980 – dias atuais)
Características	Metodização do ensino da leitura	Institucionalização do método analítico	Alfabetização sob medida	Desmetodização da alfabetização
Sentidos hegemônicos da alfabetização	Ensino da leitura = Ensino da língua portuguesa	Ensino inicial da leitura e escrita = Ensino inicial da leitura e escrita com função instrumental (preparação da criança para ler e escrever)	Aprendizagem da leitura e da escrita (alfabetização) = Aprendizagem de habilidades específicas (preparação da criança para ler e escrever)	Aprendizagem da lecto escritura (alfabetização) = Aprendizagem conceitual (O que e como a escrita representa)
	Ensinar a ler	Alfabetizar	Ser alfabetizado	Alfabetizar-se

Fonte: Elaborado e adaptado pelas autoras (2024), com base em Mortatti (2019, p. 57).

Constatamos que o primeiro momento esteve voltado ao ensino da leitura, ou seja, o objetivo principal estava em como ensinar a ler, por meio dos métodos. O segundo momento ficou marcado pela institucionalização do método analítico, com a finalidade em como alfabetizar, a partir do método analítico. Já o terceiro momento focalizou a alfabetização sob medida, que marcou o início da aplicação dos “Testes ABC”, que serviam para medir o nível de maturidade da criança para aprendizagem da leitura e escrita, o que culminou no processo de relativização dos métodos, no qual uns defendiam o método analítico e outros, os métodos sintéticos. O último momento trouxe à tona a teoria construtivista, que a, partir da psicolinguística, voltou o olhar para o sujeito enquanto promotor do próprio conhecimento, sendo este capaz

de alfabetizar-se, partindo, na maioria das vezes, de temas geradores trazidos pelo próprio aluno.

Mendonça e Mendonça (2011) coadunam com Mortatti (2019) ao contextualizarem teoricamente o percurso histórico da alfabetização, dividindo-o em quatro períodos específicos, sendo o primeiro iniciado na Antiguidade e estendido até a Idade Média, no qual o método vigente foi o da soletração. Já o segundo momento se deu entre os séculos XVI e XVIII, até por volta da década de 1960, caracterizado pela criação dos métodos analíticos e sintéticos. O terceiro período foi iniciado em meados da década de 1980, no qual houve a divulgação de uma nova teoria, a Psicogênese da Língua Escrita. Por fim, o último período histórico é o que vivenciamos em nossos dias atuais, que a autora classifica como a “reinvenção da alfabetização”, que emergiu do fracasso das práticas “equivocadas e inadequadas” que derivaram da teoria construtivista inclusas as práticas do processo de alfabetização.

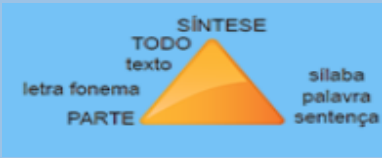
A seguir definiremos os métodos de alfabetização e o construtivismo enquanto teoria de ensino.

4.3 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Partindo das premissas contextuais sobre o processo de alfabetização, na perspectiva de aquisição da leitura e escrita, no processo de escolarização, nos anos iniciais do ensino fundamental, elaboramos uma organização conceitual e descritiva dos principais métodos de alfabetização que foram se institucionalizando ao longo das décadas no Brasil.

Quadro 8 – Métodos sintéticos

(continua...)

Métodos sintéticos 	
Soletração (também denominado com alfabético ou ABC)	Criação do alfabeto;
	A alfabetização se iniciava pela aprendizagem das 24 letras do alfabeto grego;
	As crianças tinham de decorar os nomes das letras (alfa, beta, gama etc.), primeiro na ordem alfabética, depois em sentido inverso. Somente depois de decorar os nomes é que era apresentada a forma gráfica;
	Posteriormente era necessário associar o valor sonoro (antes memorizado) às

Soletração (também denominado com alfabético ou ABC)	representações gráficas apresentadas (escrita);
	As primeiras letras expostas eram as maiúsculas, distribuídas em colunas, e só depois se apresentavam as minúsculas;
Soletração (também denominado com alfabético ou ABC)	Após a memorização e associação das letras às formas, era realizado um processo semelhante com as famílias silábicas, iniciando a apresentação das sílabas simples (beta-alfa = ba; beta – é = bé; beta – eta = bê), estas que deviam ser memorizadas ordenadamente, até se esgotarem todas as possibilidades combinatórias.
Método fônico	Na Alemanha, Valentin Ickelsamer apresenta um método com base no som das letras de palavras conhecidas pelos alunos;
	Na França, Pascal reinventa o método da soletração: em lugar de ensinar o nome das letras (efe, eme, ele etc.) ensinava o som (fê, lê, mê), na tentativa de facilitar a soletração;
	Em 1719 Vallange cria o denominado método fônico com o material chamado “figuras simbólicas”, cujo objetivo era mostrar palavras acentuando o som que se queria representar.
Método silábico	Esse método foi criado na França e tem por estratégia unir consoante e vogal, formando a sílaba, e unir as sílabas para formação das palavras;
	São ensinados o nome das vogais, depois o nome de uma consoante e, em seguida, são apresentadas as famílias silábicas por ela compostas;
	A sílaba é apresentada pronta, sem se explicitar a articulação das consoantes com as vogais. Na sequência, ensinam-se as palavras compostas por essas sílabas e outras já estudadas.
Método das cartilhas	A cartilha surgiu da necessidade de material para se ensinar as crianças a ler e a escrever;
	No século XVI, surge o silabário, a primeira versão do que seria a cartilha. As cartilhas brasileiras tiveram origem em Portugal (que chegou a enviar exemplares para a alfabetização, em suas colônias). De autoria de João de Barros, a <i>Cartinha para Aprender a Ler</i> é uma das cartilhas mais antigas para ensinar português. Sua primeira versão foi impressa em Lisboa, em 1539.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024), com base em Mendonça e Mendonça (2011).

Os métodos sintéticos são organizados das partes para o todo, ou seja, há uma disposição de princípios organizativos que diferem e favorecem as correspondências fonográficas, compreendendo, assim, o método alfabético, (tem por unidade a letra); o método fônico (tem como unidade o fonema); e o método silábico (que tem por unidade um segmento fonológico, que facilita a pronúncia, sendo este a sílaba). Nesse cenário, o que se destacou foi a disputa acerca de qual unidade de análise considerar como mais eficiente: a letra, o fonema ou a sílaba (Frade, 2005).

O método sintético de soletração, ou sintético/alfabético, é considerado o mais antigo, sendo utilizado por uma grande massa da sociedade até o início do século XX, o qual objetivava, por meio da soletração, o ensino combinatório entre letras e sons, no qual a leitura acontece de forma secundária, pois se inicia da unidade simples, ou seja, das letras para as sílabas, que, ao se unirem, formam as palavras. Tal método se estrutura a partir de estímulos visuais e auditivos, tendo como direcionamento a memorização das letras, as sílabas e, posteriormente, a

formação de palavras isoladas, sem contextualização destas, o que, segundo Frade (2005), torna o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita desinteressante aos alunos, pois não desperta interesse, não produzindo significados.

A soletração parte da criação do alfabeto, sendo também conhecida como método alfabético ou ABC. O ensino se iniciava partindo da memorização do nome das letras (24 letras do alfabeto grego), e, somente após tal memorização, é que se apresentava a grafia delas, ou seja, o traçado das letras. Da mesma forma que se trabalhava com as letras, posteriormente, a memorização seria das sílabas, que deveriam ser memorizadas em ordem, com diversas possibilidades combinatórias. Após o trabalho com as sílabas, enquanto unidades menores, era desenvolvido um trabalho de memorização, iniciando-se pelos monossílabos, trissílabos, trabalho este bem ilustrado nas cartilhas. Por último, os textos eram escritos de forma segmentada, posteriormente com a escrita inteira, mas sem o critério de pontuação e separação entre as palavras, o que tornava o processo de ensino e aprendizagem muito complexo (Mendonça; Mendonça, 2008).

Sobre esse assunto, Frade (2005, p. 23) complementa trazendo informações basilares sobre a organização didática do método alfabético, postulando que,

[...] a partir do século XIX, quando a escola passa a utilizar o ensino simultâneo, em que se formavam classes ou séries que estudavam o mesmo conteúdo ao mesmo tempo e no mesmo lugar, houve a necessidade de produção de material didático para “padronizar” os procedimentos. Tem-se notícia de alguns materiais antigos usados para auxiliar o processo de aprendizagem. Um material que pode ser citado, que coincide com o uso do método alfabético, são as Cartas de ABC e os silabários.

Nesse sentido, a autora ainda destaca que o procedimento de soletração “gerou exaustivos exercícios de “cantilenas”¹⁴ e também o treino com possíveis combinações de letras em silabários”. É notório que tais atividades não tinham um sentido lógico para serem realizadas, pois o processo para se alcançar o significado das palavras era muito lento. Por exemplo, para ler a palavra bola, o aluno deveria memorizar canções com combinações das sílabas que formavam a palavra (be-a-

¹⁴ Cantilenas: “cantorias com os nomes das letras e suas combinações” (Frade, 2005, p. 23).

ba, be-e-be) e, posteriormente a soletração para decodificação da palavra bola (“be-o-bo, ele-a-la = bola”).

O método sintético/fônico “propõe o ensino sistemático e explícito das correspondências entre letras e sons, nasceu provavelmente no século XVI, com educadores alemães” (Sebra; Dias, 2011, p. 308). Tal proposta metodológica para a alfabetização traz como parte constitucional da sua prática as correlações grafofonêmicas entre as letras e seus sons. As autoras ainda destacam os objetivos de uma proposta de alfabetização a partir de correspondências grafofonêmicas.

Esta proposta à alfabetização tem dois objetivos principais: ensinar as correspondências grafofonêmicas e desenvolver as habilidades metafonológicas, ou seja, ensinar as correspondências entre as letras e seus sons, e estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, que se refere à habilidade de manipular e refletir sobre os sons da fala. Enquanto o ensino das correspondências grafofonêmicas é considerado fundamental desde o início do método fônico, que provavelmente data do século XVI, como anteriormente descrito, o desenvolvimento da consciência fonológica é mais recente, tem sido incentivado principalmente a partir do século XX. Este método baseia-se na constatação experimental de que as crianças com dificuldades na alfabetização têm dificuldade em discriminar, segmentar e manipular, de forma consciente, os sons da fala. Esta dificuldade, porém, pode ser diminuída significativamente com a introdução de atividades explícitas e sistemáticas de consciência fonológica, durante ou mesmo antes da alfabetização. [...] Além de ser um procedimento bastante eficaz para a alfabetização de crianças disléxicas, o método fônico também tem se mostrado o mais adequado ao ensino regular de crianças sem distúrbios de leitura e escrita (Sebra; Dias, 2011, p. 311).

Nesse sentido, para Mendonça e Mendonça (2008, p. 22), “apesar do [sic] método fônico ter sido rejeitado já no século XVIII, hoje alguns defensores tentam ressuscitá-lo”, afirmando ser a melhor solução para amenizar o problema do fracasso escolar no Brasil. Há um contraponto ao levarmos para o campo linguístico, visto que, na língua portuguesa, a menor unidade que pode ser pronunciada e percebida pelo aluno é a sílaba, pois na oralidade o português é silábico.

Tal método parte do princípio de “que é preciso ensinar as relações entre sons e letras, para que se relacione a palavra falada com a escrita. Dessa forma, a unidade mínima de análise é o som” (Frade, 2005, p. 25). Devemos destacar que foram criadas variações do método fônico, em que uma modalidade difere da outra à medida que os fonemas vão sendo apresentados, bem como a forma de trabalhar

comestes, partindo, por exemplo, de uma palavra significativa para o aluno, histórias, características relacionadas a uma imagem representativa da letra, associando-a a determinado som, como, por exemplo, “o desenho de uma mangueira jorrando água, que tinha o formato da letra J” (Frade, 2005, p. 27).

Outra variação do método fônico é quando os professores fazem uso de gestos para auxiliar na memorização dos fonemas, provendo, assim, a expressão método fônico-gestual.

Frade (2005) sistematiza informações essenciais sobre a constituição do método fônico, dando diversos exemplos de como tal metodologia se configura no processo do ensino da leitura e escrita, destacando que há casos de correspondência direta entre fonemas e letras (p e b, v e f, t e d), ou seja, cada uma dessas letras sempre representará o mesmo fonema, não apresentando tanta complexidade no processo de decodificação e a codificação.

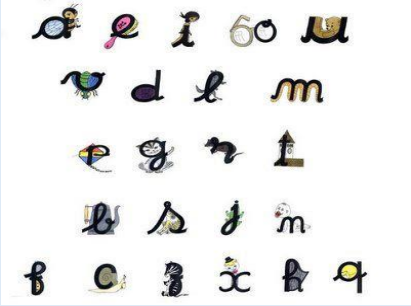
[...] Nos casos em que realmente há uma correspondência direta entre um fonema e sua representação escrita, os aprendizes vão decifrar rapidamente, desde que entendam essa relação e decorem as correspondências. [...] Há variações dialetais na pronúncia das palavras e, mesmo assim, elas são escritas de forma estável. Por exemplo: a palavra tomate, escrita com o e e, é pronunciada como [tumatsi] (“tumatchi”) em algumas regiões do Brasil. Outro problema é que algumas letras podem representar diversos fonemas, segundo sua posição na palavra: a letra s, por exemplo, corresponde a diferentes fonemas, conforme apareça no começo da palavra (sapato, semente, sílaba, sorte, susto) ou entre vogais (casa, pose, música, pouso, usual). Além disso, um fonema pode ser representado por várias letras: o fonema / s / por ser representado pela letra s (sapeco), pela letra c (cenoura), pela letra ç (laço), pelo dígrafo ss (assar), pelo dígrafo sc (descer), pelo dígrafo xc (excelente). O princípio de relação direta da fala com a escrita não se aplica, então, à maioria dos casos. Por isso temos a ortografia e diversas convenções para estabilizar essas diferenças de representação [...] (Frade, 2005, p. 26).

Com relação às regularidades do método fônico, Mendonça e Mendonça (2008) discutem acerca dos fonemas consonantais, destacando que estes, quando isolados não são pronunciáveis, assim como a tentativa de se pronunciar o som da letra B, logo estando presente a vogal E, formando, assim, a sílaba BE, ignorando a vogal nasal ã, em que se desenvolve o conceito de consciência fonológica, no qual, ao invés de BE, o aluno pronuncia Bã. Vemos, então, que o método fônico, apesar

de ter como base os fonemas, acaba trabalhando indiretamente a sílaba nasalizada no caso das correspondências entre os grafemas e fonemas consonantais.

Para melhor compreendermos a aplicabilidade desse método, apresentaremos dois exemplos de métodos sintéticos/fônicos muito divulgados e utilizados na década de 1950 (Casinha Feliz) e na década de 1970 (Abelhinha), conforme o Quadro 9.

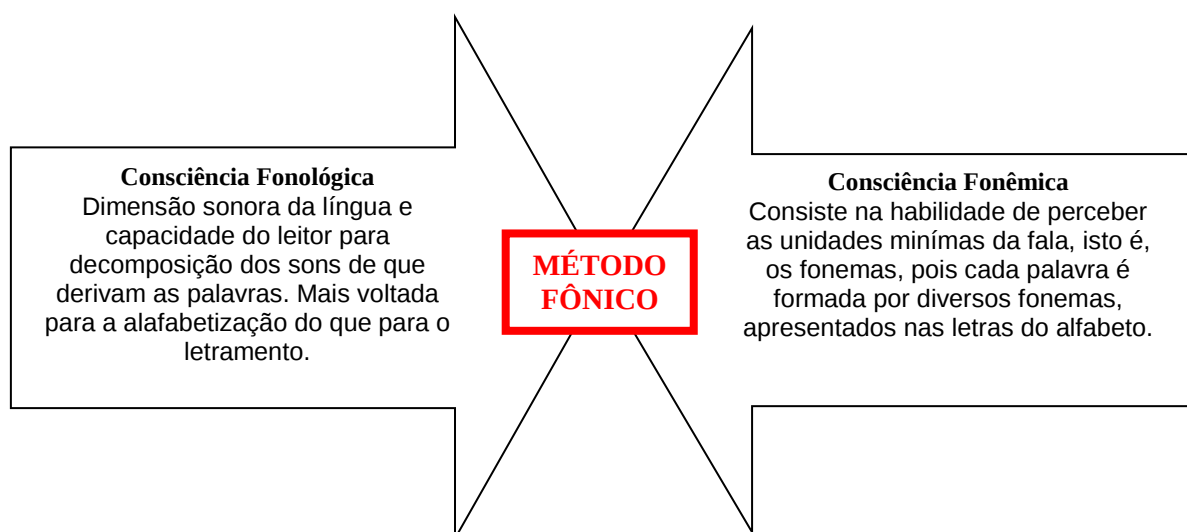
Quadro 9 – Métodos: Casinha Feliz e Abelhinha

O método da Casinha Feliz	O método da Abelhinha
Criadora: Iracema Meireles, na década de 1950, com uma trajetória de aplicações em escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro;	Criadoras do método: Alzira S. Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso no ano de 1965, na Escola Guatemala, na cidade do Rio de Janeiro (escola criada por Anísio Teixeira);
A criadora desse método tinha como fundamento principal, para aplicação dessa metodologia, a ludicidade, a partir do teatro de fantoches, transformando as vogais em personagens, que eram cinco amiguinhos, e as consoantes em fantoches que se aproximavam das letras para formação dos sons entre vogais e consoantes;	O método da abelhinha apresenta uma diversidade de histórias, nas quais os personagens estão associados às letras e sons;
Na década de 1960 esse método foi testado em uma escola pública do Rio de Janeiro, fazendo com que a Casinha Feliz se integrasse ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, instituição fundada por Anísio Teixeira;	A personagem que dá nome ao método tem o seu corpo dentro do formato da letra cursiva, apresentando de forma prolongada a vogal A isto é, aaaaa; A vogal I é representada pelo tronco de um índio, que também faz parte dos personagens da história, e assim por diante. Dessa forma, percebemos que há uma associação de três elementos que é a base desse método: personagem, forma da letra e o som da letra, realizando, assim, a fusão dos fonemas para a formação de palavras;
Exemplos de atividade da cartilha Casinha Feliz:	Exemplos de atividade do método da Abelhinha:
	
Fonte das imagens: Acervo das autoras.	Fonte da imagem: Acervo das autoras.

Fonte: Elaborado e adaptado pelas autoras (2024), com base em Frade (2005, p. 25-27).

A partir da compreensão das regularidades utilizadas no método sintético/fônico e observação das atividades que se propõem nesses dois exemplos (Abelhinha e Casinha Feliz), percebemos que estas partem do princípio de associações visuais e auditivas e de recursos como histórias, teatros, gesticulação, dentre outras estratégias, tendo em vista apresentar as palavras para sua decodificação, após o trabalho pedagógico já realizado com os alunos, com vistas a desenvolver o que a autora define por consciência fonológica e fonêmica (Frade, 2005), conforme ilustrado na Figura 6.

Figura 6 – Aproximações conceituais entre consciência fonológica e fonêmica



Fonte: Elaborada e adaptada pelas autoras (2024), com base em Frade (2005, p. 28-29).

Descrição da imagem: Na figura se apresentam duas setas que apontam para o centro, direcionando para um quadro com a escrita método fônico. Em cada seta estão escritas informações sobre dois conceitos, a seta à esquerda define o que é consciência fonológica e a seta à direita define o que é consciência fonêmica. **Consciência fonológica:** Dimensão sonora da língua e capacidade do leitor para decomposição dos sons que derivam das palavras. Mais voltada para a alfabetização do que para o letramento. **Consciência fonêmica:** Consiste na habilidade de perceber as unidades mínimas da fala, isto é, os fonemas, pois cada palavra é formada por diversos fonemas, apresentados nas letras do alfabeto.

Frade (2005) destaca que uma estratégia totalmente pautada na consciência fonológica não é o suficiente para o desenvolvimento da aquisição do processo de aquisição da leitura e escrita, fazendo-se necessário um trabalho pedagógico que envolva diversas atividades que promovam a decodificação de sílabas e sistematização para leitura de textos, para que, assim, o aluno perpassasse um processo de familiarização com diversos tipos textuais, sua organização, ampliação de vocabulário, sintaxe, dentre outras habilidades.

O método sintético/silábico, por sua vez, surgiu na França, enquanto uma estratégia de unir as consoantes com as vogais para a formação das sílabas e, por resultado, compor as palavras a partir das sílabas. Nesse método são ensinados os nomes das vogais, posteriormente de uma consoante, e por fim se apresentam as famílias silábicas (Mendonça; Mendonça, 2008).

Frade (2005) afirma que esse método vai das partes para o todo e tem como centralidade, para a aprendizagem da leitura e escrita, a sílaba, que é a principal unidade que os alunos devem analisar para decodificar a escrita das palavras. Em contrapartida, diversas cartilhas que eram utilizadas se iniciavam pelas vogais e seus encontros, para posteriormente realizar a sistematização das sílabas.

É nesse contexto que se trabalha com a apresentação das sílabas simples e complexas, organizadas sistematicamente em famílias silábicas. A partir das famílias silábicas, é possível que o aluno forme novas palavras, utilizando apenas as sílabas já apresentadas, gradativamente, produzindo frases e textos curtos.

Frade (2005) apresenta um exemplo de atividade de uma cartilha denominada “Caminho Suave”, de Branca Alves de Lima, em que logo notamos a preocupação em deixar a sílaba com maior ênfase do que o sentido do texto propriamente dito.

Figura 7 – A sílaba RA na cartilha “Caminho Suave”



LIMA, Branca Alves de. *Caminho Suave*. 76ªed., São Paulo: Editora Caminho Suave, 1974.

Fonte: Frade (2005, p. 28).

Descrição de imagem: A imagem apresenta uma página de atividade com a escrita e o desenho de um rato e a escrita da sílaba “ra” logo abaixo. Um pequeno texto com ênfase em palavras iniciadas com a letra “R” e na sequência a família silábica dessa letra com um traçado em que a criança faz a cópia, utilizando letras maiúsculas e minúsculas.

Outra cartilha, destacada pela autora, é a “Cartilha Sodré”, publicada na década de 1940, que, diferentemente da “Cartilha Caminho Suave”, apresenta mais de uma sílaba em cada atividade. Apesar desse aspecto que as difere, a “Cartilha Sodré” tem em comum textos que não apresentam sentido, centralizando o foco principal na composição das sílabas.

Figura 8 – Sílabas PA e NA na “Cartilha Sodré”



SODRÉ, Benedita Stahl. *Cartilha Sodré*. 230ªed., São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1965.

Fonte: Frade (2005, p. 29).

Descrição de imagem: Apresenta uma página de atividade com a escrita e o desenho de uma pata e a escrita da sílaba “pa” ao lado. Abaixo, uma pequena frase e palavras iniciadas com a letra “P” e “N” com cópia das primeiras sílabas realizadas pela criança.

A autora enfatiza que, “quando falamos, pronunciamos sílabas e não sons separados”, facilitando a leitura ao não ter de trabalhar os sons das letras de forma isolada, como acontecia no método alfabético (soletração) e fônico. Além desse aspecto, o método silábico trabalha com sílabas em que não se sobrepõem ao princípio de relação entre fonema e grafema, pois existem diversas sílabas que admitem mais letras do que os sons pronunciados.

Partindo desta premissa, Mortatti (2006) apresenta a definição do método silábico com base na mesma vertente conceitual, descrita por Frade (2005), afirmando que as famílias silábicas aumentam sua dificuldade gradativamente,

partindo das sílabas que o aluno já aprendeu e avançando para aquelas que ainda deve conhecer. Já com relação à escrita, esta se limitava somente a aspectos que envolviam a caligrafia e ortografia, ditados e formação de frases, com a grafia correta das letras.

Com relação ao método analítico em nosso país, cabe destacar que este sofreu grande influência da pedagogia norte-americana, a qual se pautava em princípios didáticos, que derivavam de uma concepção de caráter biopsicofisiológico¹⁵ da criança, ou seja, partia da forma de apreensão do mundo, entendida como sincrética. “De acordo com o método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo todo, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (Mortatti, 2019, p. 35). Cabe destacar que, ao longo do tempo, a escolha dos métodos se dava a partir da escolha de seus defensores e críticos, levando em conta os modos de processuação e o que consideravam como sendo o todo (a palavra ou a sentença ou a historieta).

Tal definição coaduna com Sebra e Dias (2011), que conceituam o método analítico enquanto uma organização de ensino que parte das unidades apresentadas e seus significados, seja a partir de palavras, frases ou textos.

Dessa forma, tal método parte das unidades mais amplas para as unidades menores, ou seja, do todo para constituição de suas partes, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 – Métodos analíticos

(continua....)

Métodos analíticos 	
Método de palavração	É uma abordagem de alfabetização que foca no reconhecimento da palavra como unidade central do aprendizado. Diferentemente dos métodos sintéticos, que começam com letras e sílabas, o método de palavração parte da palavra completa, permitindo que a criança a identifique visual e auditivamente antes de analisar sua estrutura interna.
Método de sentencição	É uma abordagem de alfabetização que enfatiza a sentença como unidade central do aprendizado. Nesse método, a criança primeiro reconhece e compreende a sentença globalmente, para depois a decompor em palavras e, finalmente, em sílabas

¹⁵ Definição: biopsíquico: bio + psíquico, que significa ao mesmo tempo biológico e psíquico. Fisiológico: latim *physiologicus*, -a, -um, físico. Logo, entendemos que o biológico, o psíquico e o físico de um sujeito podem ocorrer simultaneamente. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/biops%C3%ADquico>. Acesso em: 27 set. 2024.

Método a partir de contos e da experiência infantil	Esse método enfatiza o uso de histórias e experiências pessoais das crianças para facilitar o aprendizado da leitura e da escrita, tornando o processo mais significativo e envolvente.
Método Global	O método global surgiu com a finalidade de partir de um contexto e de algo mais próximo da realidade da criança, pois sabemos que a letra ou a sílaba, isoladas de um contexto, se tornam elementos abstratos para o aprendiz.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024), com base em Mendonça e Mendonça (2011).

Frade (2005) conceitua os métodos analíticos como sendo aqueles que partem do todo para as partes, ou seja, em que se enfatizam a percepção visual e a compreensão do texto como um todo, antes da análise de suas unidades menores. Assim, o foco desses métodos se volta para o ensino da linguagem escrita, de forma a respeitar a percepção global da própria língua, sendo adotados como unidade de análise a palavra, a frase e o texto.

Com relação ao método de palavração, a autora diz que este se apresenta a partir da palavra, que posteriormente é decomposta em sílabas, com ênfase na palavra, por isso o método recebe esse nome. A diferença desse método em relação ao silábico é que as palavras não são decompostas, obrigatoriamente, no início do processo, elas devem ser apreendidas globalmente e por reconhecimento. Com relação à escolha das palavras, estas não obedecem ao princípio da mais simples para a mais complexa, pois são apresentadas suas regularidades ortográficas, vez que o que se leva em consideração é as palavras apresentadas fazerem sentido para os alunos, ou seja, devem ser contextualizadas. Ainda sobre as características que definem o método de palavração, a autora destaca que,

Nesse método, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica. [...] Em suas aplicações, as figuras podem acompanhar as palavras, no início do processo, e a repetição garante a memorização. Ao mesmo tempo em que são incentivadas estratégias de leitura inteligente, a atenção do aluno pode ser dirigida a componentes da palavra escrita ou falada, como letras, sílabas e sons. Essas duas estratégias reunidas garantiriam o enfrentamento de textos novos. Para o desenvolvimento de atividades, são utilizados cartões para fixação, com palavras de um lado e gravuras de outro, exercícios sinestésicos para o ensino do movimento de escrita de cada palavra, entre outros recursos e procedimentos. A ênfase no significado e em ações inteligentes de busca de leitura como fonte de prazer e informação e a crença na ligação entre a percepção de ideias e formas na aprendizagem são destacadas, por alguns autores, como vantagens desse método. Como principais desvantagens, aparecem as dificuldades em enfrentar palavras novas, quando os professores se limitam à simples visualização, sem

incentivar a análise e o reconhecimento de partes da palavra (Frade, 2005, p. 34).

A autora enfatiza que há um segundo desdobramento do princípio global, que resultou na criação do método de sentencição. Nesse método de alfabetização, a unidade é a sentença que, depois de reconhecida globalmente, é compreendida e decomposta em palavras e, por fim, em sílabas.

Em síntese, nesse método o aluno compreende a frase e, em seguida, a decompõe em palavras e, por fim, em sílabas, o que lhe permitindo, assim, construir novas palavras. Uma estratégia desse método é a comparação entre palavras, além de isolar possíveis elementos conhecidos nelas, para, assim, realizar a leitura de novas palavras, podendo ser utilizadas frases curtas com uma sequência de dificuldade crescente.

Por sua vez, o método global parte do texto como unidade principal, sendo utilizados os denominados pré-livros, em que se apresentavam os textos de forma antecipada, ou também, por meio de textos desconhecidos, em que cada lição ilustrava um conto completo, mesmo que os personagens do livro reaparecessem em outros contos. Alguns exemplos, muito disseminados, foram o *Livro de Lili*, de Anita Fonseca, utilizado em vários estados brasileiros, e o livro *Sarita e seus Amiguinhos*, de Cecy Thofehn e Jandira Szechir. Com relação aos materiais utilizados no método global, Frade (2005, p. 36) destaca que,

No Brasil, os métodos globais que foram descritos até o momento apoiaram-se em materiais impressos para serem usados como livros didáticos e não deixam de apresentar uma progressão em termos de sua apresentação e análise. Os textos não apresentavam problemas de simplificação na escolha das palavras, mas os autores procuravam contemplar os principais casos de regularidade e irregularidade do sistema ortográfico do Português. No entanto, mesmo defendendo a concepção de linguagem como um fenômeno global, os textos dos livros ainda não manifestam a mesma linguagem presente em textos autênticos, como o das histórias infantis. Em síntese, poderíamos dizer que os métodos globais, tal como foram popularizados, seguem a marcha analítica (do todo para as partes, da síntese para a análise), pretendem priorizar o sentido e estabelecem algum tipo de progressão na fragmentação das unidades que serão analisadas. Essa progressão também define a intervenção do professor.

Por fim, o método misto ou eclético resultou da busca pela conciliação entre os métodos sintéticos e analíticos, para o ensino da leitura e escrita. Esse novo

método se caracterizava pela combinação de estratégias de ensino pautadas nas marchas analítica e sintética. Mesmo com a implementação dessa nova abordagem de ensino, as disputas entre os defensores dos métodos sintéticos e os de marcha analítica não emergiram instantaneamente, havendo, assim, uma diluição gradativa de tais embates, dando espaço para o que entendemos por relativização dos métodos.

Nesse sentido, percebemos que o método misto ou eclético surge, portanto, em um contexto, cuja maior necessidade era a conciliação entre os professores e defensores dos métodos de marchas sintética e analítica, visando à integração de diferentes estratégias de ensino presentes em ambos os métodos, adaptando-se às necessidades de aprendizagem dos alunos, com a possibilidade de flexibilização das atividades de alfabetização que eram propostas.

Sobre esse aspecto, que abarca a questão do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, partindo da utilização do método misto ou eclético, Larsen-Freeman e Anderson (2003, p. 22) defendem que

O método eclético deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de uma língua, onde grande variedade de atividades possa ser empregada de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino. Assim o ecletismo pedagógico quando utilizado de forma consciente que respeite a individualidade do aluno, possibilita que o professor utilize atividades diversificadas e coerentes tornando o processo de aprendizagem efetivo e produtivo (tradução nossa).

Percebemos que o ecletismo, destacado pelos autores supracitados, traz a ideia de flexibilização, e não enquanto carência metodológica, pois, ao adotar um método misto ou eclético, o professor deve estabelecer critérios que resultem em escolhas metodológicas capazes de atender às especificidades do seu contexto pedagógico, ou seja, as características da sala de aula e a diversidade apresentada pelos alunos dentro do contexto escolar.

Portanto, o método misto ou eclético apresenta maior flexibilidade pedagógica, possibilitando ao professor organizar suas práticas de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno, o que se dá pelo fato de não ser baseado somente em um conceito de ensino, facilitando, dessa forma, o processo de aprendizagem de cada criança, isso em razão da sua diversidade metodológica. É na ciranda dessas disputas que emergem o conceito de letramento, já abordado, e o conceito de construtivismo.

4.4 O CONSTRUTIVISMO ENQUANTO TEORIA DE ENSINO

Nesse cenário de lutas e disputas, em meados de 1980 emerge a teoria do construtivismo, elaborada e disseminada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Ambas são psicolinguistas argentinas e iniciam, em 1974, uma investigação que parte da concepção da aquisição do conhecimento com base “na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento [...] a criança, já antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito” (Mendonça; Mendonça, 2011, p. 37). Em seus trabalhos, apresentam os estágios linguísticos que se constituem desde a aquisição da leitura e da escrita. Os autores afirmam que

O referencial teórico da Psicogênese da língua escrita leva-nos a entender que a escrita é uma reconstrução real e inteligente, com um sistema de representação historicamente construído pela humanidade e pela criança que se alfabetiza, embora não reinvente as letras e os números. A criança alfabetiza a si mesma e inicia essa aprendizagem antes mesmo de entrar na escola, e seus efeitos prolongam-se após a ação pedagógica, período durante o qual, para conhecer a natureza da escrita, deve participar de atividades de produção e interpretação escritas, tendo o professor o papel de mediador entre a criança e a escrita, criando estratégias que propiciem o contato do aprendiz com esse objeto social, para que possa pensar e agir sobre ele. A mediação do alfabetizador não o desobriga de seu papel de informante sobre as convenções do código escrito (Mendonça; Mendonça, 2011, p. 41).

Nesse contexto, postulava-se que a aprendizagem aconteceria a partir das práticas sociais de leitura e escrita que se dariam em sala de aula, com o intuito de levarem os alunos a construir hipóteses sobre os objetos de estudo e, assim, transpor seus significados por meio da escrita. Outro aspecto basilar dessa concepção “está na ação reflexiva de que a consciência fonológica ocorreria naturalmente, levando o aluno a pensar sobre sua escrita, e assim construindo seu próprio conhecimento” (Sebra; Dias, 2011, p. 315).

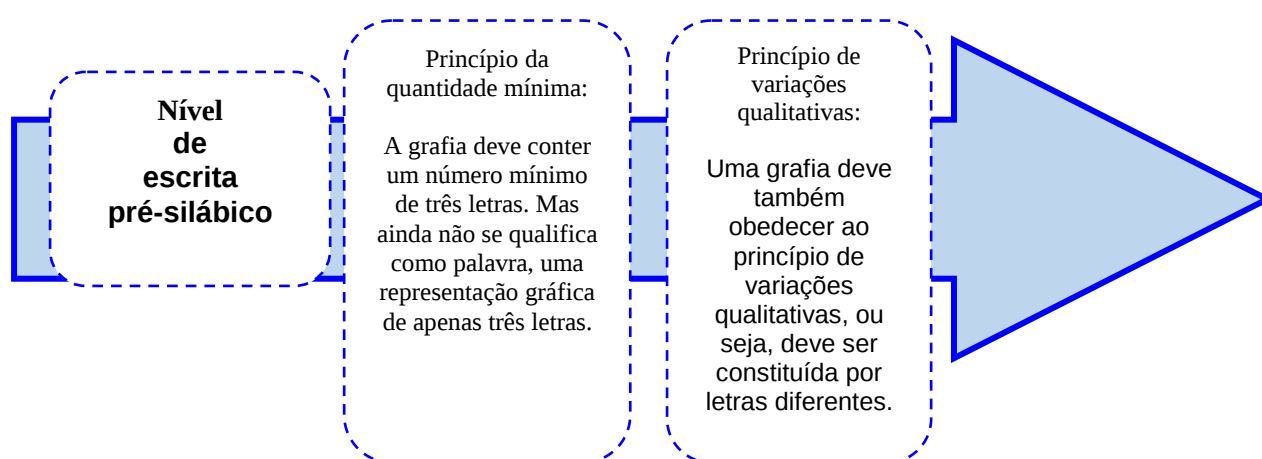
Ferreiro e Teberosky (1985), a partir de estudos, concluem que as crianças apresentam hipóteses de escrita, ou seja, durante o processo escolar a escrita exibe determinadas características.

Segundo os autores Andrade, Andrade e Prado (2017) Ferreiro e Teberosky (1985) chegaram às hipóteses de escrita, a partir de investigações que realizaram com crianças entre quatro e seis anos de idade, as quais percebiam a escrita, distinguiam-na do desenho e, assim, formulavam possíveis hipóteses sobre o que

estava escrito. As autoras adotaram procedimentos fundamentados no método clínico, na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, em um contexto de resolução de problemas e de diálogo entre o pesquisador e a criança, objetivando demonstrar seus mecanismos de pensamento. Nesse contexto, apresentavam cartões contendo desenhos ou letras (formando sílabas ou palavras), folhas com textos de diferentes níveis de complexidade (palavras e orações), seguidos de imagens e textos lidos com antecipação pelo experimentador. Nessas tarefas, podemos observar que as crianças escreviam seus próprios nomes, além de outras palavras. Foi nesse contexto de observações, que surgiram as hipóteses de escrita, denominadas nível de escrita pré-silábico, silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, alfabético e ortográfico.

No nível de escrita pré-silábico, a criança ainda não compreende que a escrita está associada aos sons da fala, porém já é capaz de reconhecer a natureza simbólica da escrita, e nos anos pré-escolares já inicia o desenvolvimento do seu intelecto para ser capaz de aprender suas características distintivas. Nesse estágio, é constatada a presença de dois dos principais princípios de Emília Ferreiro: “o princípio da quantidade mínima e o princípio de variações qualitativas” (Cardoso-Martins; Corrêa, 2008, p. 279). Observemos, na representação abaixo, a síntese desses dois princípios nesse nível da escrita:

Figura 9 – Princípios da escrita no nível pré-silábico



Fonte: Elaborada e adaptada pelas autoras (2024), com base em Cardoso-Martins e Corrêa (2008, p. 279).

Descrição da imagem: Nesta figura, temos um diagrama com uma seta que aponta para a direita, com três quadros sobrepostos nesta, em que se apresentam três princípios da escrita no nível pré-silábico, sendo estes descritos como nível de escrita pré-silábico; princípio da quantidade mínima (a grafia deve conter um número mínimo de letras, geralmente três, mas ainda não se qualifica como

palavra, uma representação gráfica de apenas três letras); e princípios de variações qualitativas (uma grafia deve também obedecer ao princípio de variações qualitativas, ou seja, deve ser constituída por letras diferentes).

Sobre tais princípios, Andrade, Andrade e Prado (2017, p. 1434) afirmam que “as crianças pré-escolares, ainda no estágio pré-silábico, tratam holisticamente seus próprios nomes e demais palavras escritas”. Ou seja, as evidências demonstram que as crianças nesse nível de escrita ainda não são leitoras particularmente globais ou logográficas, mas focalizam suas observações sobre as letras das palavras escritas, quando interagem com suas pronúncias e significados. Os autores balizam que

[...] não há um estágio visual puro, porque, na fase pré-silábica, as crianças usam os nomes das letras como pistas para a identificação das palavras desde as primeiras oportunidades; elas aprendem mais facilmente as correspondências letra-som quando conhecem os nomes das letras porque estes possuem o som que elas representam (Andrade; Andrade; Prado, 2017, p. 12).

Monteiro e Martins (2020, p. 3) postulam que o nível de escrita pré-silábico é marcado pelo fato de as crianças estabelecerem distinções entre “o modo de representação icônico e não icônico, apreendendo a função simbólica da escrita”, partindo, assim, das mesmas premissas conceituais dos autores supracitados, até então, a respeito desse período específico da escrita.

Ainda no nível de escrita pré-silábica, de acordo com Monteiro e Martins (2020), as crianças apresentam tentativas de controle sobre as variações na própria escrita, com base nos princípios qualitativos e quantitativos, estabelecendo, assim, condições gráficas que permitem a diferenciação das escritas possíveis de serem interpretadas.

O nível de escrita silábica evidencia o período em que as crianças fazem a transição das garatuhas para a escrita, a partir da utilização de letras, mesmo que registradas aleatoriamente ou com tamanhos irregulares.

A diferença entre a fase pré-silábica e a silábica se dá pela fonetização da escrita, ou seja, nesse segundo nível as crianças começam a estabelecer gradativamente possíveis relações entre a oralidade e a escrita, além de “fazer coincidir a escrita ao número de sílabas percebidas na pronúncia das palavras, registram uma letra para cada sílaba da palavra” (Monteiro; Martins, 2020, p. 3).

Apesar de ainda não estabelecerem relações com as propriedades sonoras das sílabas, “já utilizam letras com valores sonoros relativamente estáveis para o registro das sílabas” (Monteiro; Martins, 2020, p. 3). Nesse ínterim, podemos inferir que

[...] a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser interpretável (por exemplo, o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas quando se coloca uma letra só, o escrito ‘não pode ser lido’, ou seja, não é interpretável) (Ferreiro, 1979, p. 6).

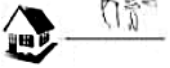
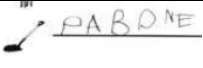
As crianças representam cada sílaba por uma letra, demonstrando certo nível de consciência de que as palavras se constituem por segmentos sonoros representados por letras; a maioria das crianças representa a escrita das palavras com mais de uma letra, mesmo não apresentando valor sonoro.

As atividades com o valor sonoro, por sua vez, demonstram que a criança já consegue colocar uma letra para cada sílaba da palavra, em geral, a principal vogal, sendo capaz, inclusive, de produzir pequenos textos, mesmo estando nessa fase inicial da escrita.

Já o nível alfabético ocorre a partir do processo de compreensão do princípio alfabético, demonstrando que as crianças já compreendem as relações entre fonema e grafema, com vistas a focalizar sua atenção para a pronúncia das palavras, justamente no ato de produção de suas escritas (Monteiro; Martins, 2020).

Podemos, então, observar, conforme representado no Quadro 11, a evolução dos níveis de escrita, desde o nível pré-silábico ao nível de escrita alfabética.

Quadro 11 – Níveis de escrita

A- Pré-silábico: Rabiscos, desenhos e garatujas	B- Silábico	C- Silábico sem valor sonoro	D- Silábico com valor sonoro	E- Silábico- alfabética
				

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024), a partir de imagens extraídas de Soares (2020).

É visível o quanto a escrita da criança avança em um período curto de tempo, ao realizar a mesma atividade, já conseguindo escrever palavras simples com menos erros ortográficos ou ausência de letras. Afirmamos, então, que,

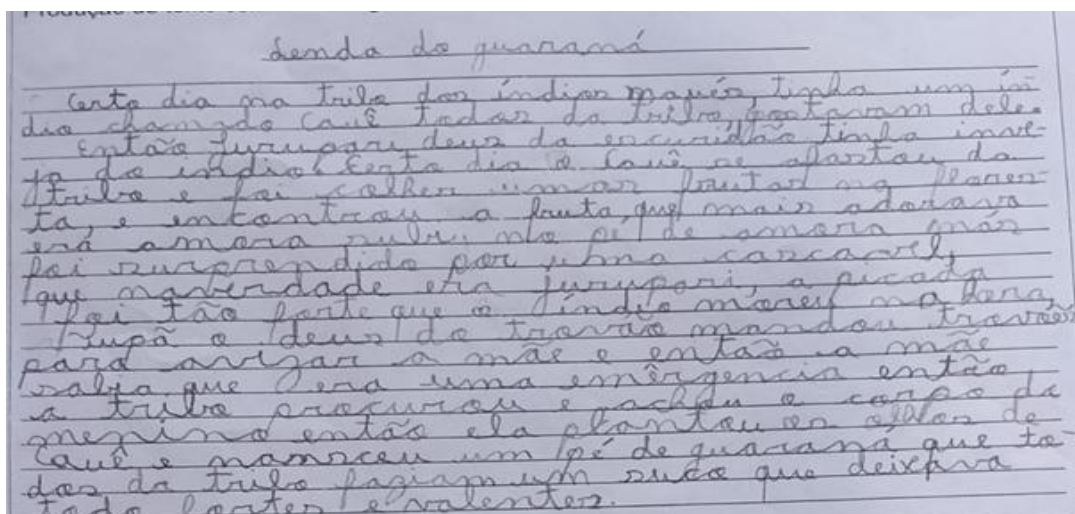
Para a maioria das crianças, a instrução explícita das correspondências entre os sons e as letras parece necessária para o início da fase alfabética completa. As crianças agora são capazes de representar todos os sons na pronúncia das palavras por letras foneticamente apropriadas. Na fase alfabética consolidada, 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 (Cardoso-Martins; Corrêa, 2008, p. 280).

Nesse sentido, Moreira (2009, p. 363) complementa destacando que, ao se assegurar que na fase alfabética “a criança é capaz de compreender que cada letra da escrita pode representar um fonema”, se considera que ela está alfabetizada em um sentido restrito.

É possível, assim, realizar a transição entre o nível alfabético para a escrita ortográfica, em que devem ser observados erros ortográficos, trocas fonéticas, dentre outros aspectos da norma culta, a qual vai se aperfeiçoando gradativamente, bem como o conhecimento das regras gramaticais que envolvem a escrita de palavras.

A ortografia e a gramática, portanto, devem ser trabalhadas de acordo com as especificidades coletivas, apresentadas em cada turma e pelos alunos de forma individualizada, devendo o professor estar atento às necessidades de seus alunos e, assim, organizar sua metodologia de ensino de modo que os alunos avancem significativamente. Na Figura 10, se visualiza uma produção de texto de uma aluna do 4º ano, que está em nível ortográfico de escrita.

Figura 10 – Nível ortográfico



Fonte: Acervo da autora (2025).

Descrição da imagem: Nessa figura se apresenta um texto produzido por uma aluna do 4º ano, em que ela reproduziu uma lenda contada pela professora em sala de aula, “A lenda do guaraná”.

Nessa produção texto, podemos observar que a aluna já domina as regras da escrita convencional e compreende as normas gramaticais e ortográficas da língua. Esse estágio representa a consolidação do aprendizado da escrita, permitindo que o sujeito escreva de forma fluida e correta, podendo ser considerado um escritor competente, pois já consegue avançar para práticas complexas de leitura e produção textual.

Podemos, então, afirmar, com base nas figuras apresentadas, que as evoluções de tais níveis de escrita, na vida escolar da criança, ocorrem de forma progressiva, refletindo sua compreensão sobre o sistema de escrita, o que, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), demonstra que a alfabetização não ocorre de maneira linear, mas como uma construção ativa do conhecimento.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para que os objetivos propostos fossem alcançados, propomos, para este estudo as seguintes questões norteadoras: Como ocorre o processo de ensino da leitura e escrita de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA) no contexto de sala de aula comum bem como os processos metodológicos empregados? Quais os desafios que se fazem presentes no processo de ensino da leitura da escrita do aluno com TEA? Trazemos tais problemáticas no intuito de estabelecermos relações teóricas com os estudos que foram apresentados na revisão de literatura deste trabalho, com vistas a elucidá-las, respondendo, assim, às questões propostas.

Como já delineado na introdução, a nossa pesquisa, intitulada “Ensino da leitura e escrita para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que dizem as pesquisas”, tem por objetivo geral analisar como as pesquisas científicas, desenvolvidas entre os anos de 2018 a 2024, abordam o processo de ensino da leitura e escrita junto a alunos com TEA, e, como objetivos específicos, “descrever como se constituíram, ao longo da História, as definições sobre TEA e o seu diagnóstico”; “refletir, à luz da literatura, as concepções sobre metodologias do ensino da leitura e escrita para o aluno com TEA”; e, por fim “elaborar, como recurso educacional, um livro de literatura infantil, conceituando as principais características do Transtorno do Espectro Autista e a imersão no mundo da leitura e escrita na ótica do protagonista”.

Como base de dados para a pesquisa, utilizamos a BDTD, envolvendo pesquisas de 2018 a 2024. Para filtragem dos trabalhos, organizamos oito blocos compostos pelos seguintes descritores: autismo; leitura e escrita; *lecto* escrita; TEA; alfabetização; Transtorno do Espectro Autista; métodos de alfabetização; aspectos metodológicos; autista; métodos de ensino e práticas pedagógicas. Os descritores foram inseridos na plataforma BDTD de forma combinada, o que permitiu a triangulação dos dados, sendo estes filtrados e selecionados. Dito isso, iniciamos a análise de conteúdo, seguindo as três etapas definidas por Bardin (1977).

Na pré-análise, etapa em que se aplica a regra da exaustividade, estabelecemos um primeiro contato com os documentos, a partir da leitura flutuante dos títulos dos textos. Em seguida, buscamos estabelecer a regra da representatividade, uma vez que iniciamos o processo de estudo dos dados

coletados, tendo em vista a retomada ao universo inicial da pesquisa, tornando demasiadamente importantes os elementos que compreendem os objetivos e problemáticas propostas em nosso trabalho.

Visto que o *corpus* da pesquisa perpassou pela etapa da exaustividade e da representatividade, fez-se necessário justapormos a regra da homogeneidade, posto que esta prima por tornar os documentos selecionados homogêneos, isto é, que haja o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos encontrados, o que efetiva a singularidade dos critérios de seleção, garantindo ao processo investigativo o seu caráter científico.

Como resultado dessa busca inicial, foram encontradas 156 pesquisas científicas, sendo 143 dissertações e 13 teses; conferimos, assim, a regra da pertinência, que, de acordo com Bardin (1977), permite que o pesquisador seja capaz de identificar as informações, de acordo com os objetivos da pesquisa, a partir do exercício da leitura flutuante atenta sobre o material. Das 156 pesquisas localizadas, descartamos 125, sendo 123 por se repetirem e duas cujo acesso aos links não conseguirmos, sendo assim, restou um total de 31 pesquisas a serem estudadas.

Iniciamos a etapa da exploração do material, definida como a fase de codificação das informações, isto é,

[...] se refere ao processo de transformação dos dados brutos, como textos, imagens ou imagens, em unidades de análise significativas para a pesquisa. Essas unidades de análise podem ser palavras, frases ou segmento de texto que contenham informação relevante para o estudo em questão. A codificação envolve a criação de códigos ou etiquetas que representam conceitos importantes para a pesquisa. Esses códigos são atribuídos aos dados durante a fase de codificação (Valle; Ferreira, 2024, p. 11).

Realizamos, assim a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave das pesquisas e descartamos aquelas que não se correlacionavam ao processo de alfabetização. Das 31 pesquisas, excluímos 18 estudos, pois não contemplavam os objetivos da nossa pesquisa, restando, assim, 13 produções, conforme ilustrado no Quadro 12.

Quadro 12 – Exploração do material

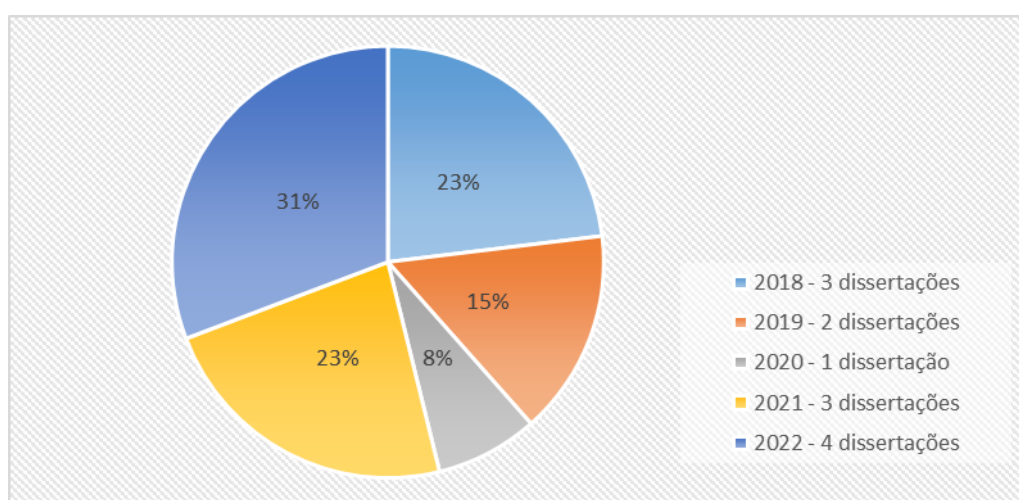
Nº	Autores	Títulos	Classificação	Ano
01	GARCIA, Pedro de Moura	Um aplicativo para auxiliar na alfabetização de indivíduos com autismo	Dissertação	2018
02	PINHO, Mariana Campos	Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar	Dissertação	2018
03	MARQUES, Débora Mattos	O impacto da estimulação da consciência fonológica nas habilidades de leitura e escrita em indivíduos de desenvolvimento atípico – uma revisão crítica da literatura	Dissertação	2018
04	GOBBO, Mariana Renata de Mira	Aplicativo ACA (Aprendendo Com Comunicação Alternativa) para crianças com transtorno do espectro autista	Dissertação	2019
05	CAMPOS, Raquel Lenini da Silva	Desenvolvimento de aplicativo para crianças com autismo: Processo de concepção, criação e avaliação	Dissertação	2019
06	SHIBUKAWA, Priscila Hikaru	Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e Transtorno do Espectro Autista	Dissertação	2020
07	OMENA, Leise Cecilia de	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental I: possibilidades de práticas de aprendizagem oral e escrita	Dissertação	2021
08	PINTO, Karinne Ledjane Vieira	A escrita e a construção do sujeito com diagnóstico de autismo: caminhos para inclusão escolar	Dissertação	2021
09	MOREIRA, Lóide Sheila dos Santos	Diretrizes de projeto e avaliação de usabilidade de um ambiente de tecnologia assistiva destinado a pessoas com Transtorno do Espectro Autista	Dissertação	2021
10	GOMES, Fernanda Siqueira Costa	O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico	Dissertação	2022
11	REIS, Andreia Cintia Dourado Portela	O processo de leitura por educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): situações de ensino e aprendizagem	Dissertação	2022
12	ALMEIDA, Izabel Cristina Araujo	Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista: concepções e práticas de professores	Dissertação	2022
13	CORONEL, Renata Cristiane Martins	Jogos digitais para desenvolver noções de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista	Dissertação	2022

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Iniciamos a terceira etapa da análise de conteúdo: o tratamento dos resultados. Para que essa etapa fosse bem-sucedida, realizamos a leitura das 13 pesquisas na íntegra, ou seja, em sua totalidade, para que, assim, pudéssemos levantar os principais conceitos e resultados apresentados por cada uma delas, o que possibilitou a codificação destes, de forma a relacioná-los aos nossos objetivos e problemas de pesquisa, aproximando-nos do nosso objeto de estudo, que está em compreender como se dá o processo de aquisição da leitura e escrita de alunos com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dentre as pesquisas selecionadas, temos três dissertações de 2018, duas dissertações de 2019, uma dissertação de 2020, três dissertações de 2021 e quatro dissertações de 2022, evidenciando, assim, um crescente interesse pelo tema, todavia, discreto.

Gráfico 1 – Porcentagem das 13 pesquisas selecionadas entre 2018 a 2024



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Destacamos que, durante o processo de tratamento dos resultados, foi necessário dar sentido e significado aos dados levantados, de forma a respaldar teoricamente o que propõe o reconhecimento da sua rigorosidade científica, o que permitiu que o processo sistemático e analítico fosse efetivo na prática interpretativa.

A partir do estudo das pesquisas selecionadas, identificamos, assim, duas categorias específicas: a primeira com ênfase em “recursos digitais¹⁶ e a segunda

¹⁶ Recursos digitais: referem-se a materiais e ferramentas que utilizam tecnologia digital para apoiar e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Eles incluem uma ampla gama de opções, como aplicativos educacionais, plataformas, conteúdos multimídia, jogos digitais, dentre outros.

com ênfase em “recursos convencionais¹⁷ para o processo de alfabetização de alunos com TEA”.

A primeira categoria compreende cinco dissertações, as quais utilizam recursos digitais, e cinco dissertações, que têm em comum a utilização de recursos digitais enquanto proposta pedagógica para o processo de alfabetização de alunos com TEA, conforme apresentado no Quadro 13.

Quadro 13 – Categorias de pesquisas sobre recursos digitais no processo de alfabetização de alunos com TEA

Nº	Autores	Títulos	Classificação	Ano
1	GARCIA, Pedro de Moura	Um aplicativo para auxiliar na alfabetização de indivíduos com autismo	Dissertação	2018
2	CAMPOS, Raquel Lenini da Silva	Desenvolvimento de aplicativo para crianças com autismo: Processo de concepção, criação e avaliação	Dissertação	2019
3	GOBBO, Mariana	Aplicativo ACA (Aprendendo Com Comunicação Alternativa) Para Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista	Dissertação	2019
4	MOREIRA, Lóide Sheila dos Santos	Diretrizes de projeto e avaliação de usabilidade de um ambiente de tecnologia assistiva destinado a pessoas com Transtorno do Espectro Autista	Dissertação	2021
5	CORONEL, Renata Cristiane Martins	Jogos digitais para desenvolver noções de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista	Dissertação	2022

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A primeira pesquisa desta categoria, intitulada “Um aplicativo para auxiliar na alfabetização de indivíduos com autismo”, de Garcia (2018), destaca a necessidade de criação de novas tecnologias que sejam capazes de auxiliar no processo de aprendizagem nas instituições escolares, visto que as instituições de ensino têm recebido cada vez mais alunos que fazem parte do público da educação especial. Esse trabalho traz como objetivo a apresentação de um aplicativo, denominado ABC Fônico, com o intuito de auxiliar no processo de alfabetização de alunos com TEA, tendo-se em vista o desenvolvimento da consciência fonológica.

A pesquisa se deu em duas cidades diferentes, a primeira em Santa Maria, Rio Grande do Sul, em que foram observadas e avaliadas sete crianças, por uma professora da educação especial, também em Alegrete, sendo realizada a

¹⁷ Recursos convencionais: recursos convencionais na educação são ferramentas e materiais tradicionais utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Eles incluem itens como quadros-negros ou brancos, livros didáticos, cadernos, lápis, canetas, mapas físicos, cartazes e outros materiais impressos.

intervenção por uma neuropsicopedagoga, visto que a faixa etária das 13 crianças participantes da pesquisa variava de quatro a oito anos de idade.

Garcia (2018) enfatiza que, para o desenvolvimento da sua pesquisa, buscou atrelar as premissas do Programa *TEACCH* e o desenvolvimento de atividades pautadas no método fônico, este que visa ensinar a correspondência entre grafemas e fonemas no alfabeto. Dessa forma, o aplicativo ABC Autismo foi desenvolvido para dispositivos móveis, como tablets e celulares, facilitando, assim, a acessibilidade e usabilidade de alunos com TEA.

Para que a aplicabilidade e usabilidade desse aplicativo fossem avaliadas, o autor propôs um questionário a ser preenchido pela professora de educação especial e pela neuropsicopedagoga, visto que estas realizaram a mediação para o uso do aplicativo junto aos alunos com TEA, para, assim, avaliar se esse recurso possibilitou ou não o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos grupos que fizeram parte da pesquisa.

A partir do questionário, a professora e a neuropsicopedagoga que realizaram as mediações com os alunos, de modo geral, afirmaram que a utilização do aplicativo ABC autismo apresentou resultados satisfatórios para a alfabetização e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, visto o interesse dos alunos e a facilidade e autonomia com que utilizaram o aplicativo.

Ambas as profissionais sugeriram, em uma questão aberta do questionário, que seria interessante incluir, no aplicativo, atividades específicas de consciência fonológica com variação de fonemas e a estimulação de aspectos que envolvem a coordenação motora fina para o manejo do aplicativo. Tanto a professora quanto a neuropsicopedagoga afirmaram que a utilização do aplicativo propicia o enriquecimento das intervenções psicopedagógicas, contribuindo para a ampliação do vocabulário, o que leva ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Os resultados sobre os benefícios da utilização do aplicativo, por parte dos alunos com TEA, foram organizados em gráficos com a porcentagem obtida em diferentes quesitos: autonomia, facilidade de manipulação dos elementos dentro das interfaces, entendimento das dicas apresentadas nos jogos pelo grupo, compreensão das propostas das atividades pelo grupo, concentração das crianças durante a execução das atividades e motivação das crianças do grupo após a utilização do aplicativo, visto que este propõe uma variedade de atividades envolvendo leitura e escrita.

Garcia (2018) concluiu seu trabalho trazendo afirmativas e reflexões sobre o processo de alfabetização, afirmando que a aquisição da leitura e escrita não se dá exclusivamente a partir de um método específico e sim por diferentes conjuntos de atividades, ambientes ou ferramentas, pois tudo depende das especificidades apresentadas pelos alunos, sendo o processo de aprendizagem diferente para cada pessoa. Segundo o autor, o aplicativo ABC Autismo apresentou eficácia no processo de alfabetização dos alunos com TEA, sendo notados avanços no campo da leitura e escrita em comparação ao início da intervenção.

Já a segunda pesquisa, intitulada “Desenvolvimento de aplicativo para crianças com autismo: processo de concepção, criação e avaliação”, de Campos (2019), teve por objetivo “analisar o processo de desenvolvimento, criação e testagens de dois aplicativos com atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica voltado a alunos com TEA”.

O pressuposto teórico em que esta pesquisa se estruturou se deu a partir dos princípios da teoria Behaviorista, também conhecida como teoria comportamental, cujos estudiosos de referência são Pavlov, Watson e Skinner, sendo este último o seu precursor. Essa abordagem postula que os estímulos provocados nos sujeitos, dentro de um sistema de reforço positivo, promovem comportamentos esperados. A compensação, uma forma de satisfação humana perante alguns reforços positivos, acontece de forma muito latente no contexto dos jogos digitais e da gamificação, pois, a cada fase que a criança avança, ela é compensada com medalhas, troféus, além dos estímulos externos por parte de quem está intermediando a aplicabilidade do jogo.

A abordagem metodológica que subsidiou a construção desse trabalho foi investigação denominada *Designer-Based Research*. Inicialmente, a autora realizou o delineamento do estado da arte acerca do processo de alfabetização de alunos com TEA a partir do uso de jogos, utilizando como banco de dados o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Científica Eletrônica Online (Scielo-Brasil), a Plataforma Sucupira e a base internacional *PUBMED*, delimitando a análise dos trabalhos entre os anos de 2008 a 2018.

Acerca dos resultados, Campos (2019) evidenciou que há carência em estudos em longo prazo, com enfoque na utilização de jogos enquanto instrumentos fundamentais para fins pedagógicos, ressaltando a necessidade de se atender a

questões específicas para a maximização das oportunidades de aprendizagem voltada aos alunos com TEA. Outro aspecto, salientado pela pesquisadora, foi a existência de práticas pedagógicas diversificadas, a partir do uso de recursos tecnológicos, direcionadas especificamente a alunos com TEA, sendo de extrema importância a aplicabilidade e a usabilidade dos mesmos nas intervenções pedagógicas em sala de aula, servindo como um aporte prático capaz de oportunizar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de forma significativa e inclusiva, além de contribuir para o processo de alfabetização, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Os participantes dessa pesquisa foram três alunos com TEA, um deles com nove anos e os outros dois com dez anos, matriculados em turmas de 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental, sendo um dos critérios para inserção na pesquisa ser aluno da CAP/UERJ.

O aplicativo 1 foi financiado pela Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT), de Portugal, que contribuiu para o desenvolvimento do *software*. O *app* tem por objetivo desenvolver atividades que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos com TEA, iniciando com atividades envolvendo letras e seus fonemas, para, posteriormente, chegar à formulação de palavras e frases.

Já com relação à organização do aplicativo 2, este foi desenvolvido com uma equipe composta por quatro alunas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (Escola Nave), que, em parceria com o programa de pós-graduação, permitiu a interação entre a pesquisadora e tais alunas, com o objetivo de planejamento para a elaboração do *software*, a qual se pautou no conceito de programação *Design Thinking*.

Campos (2019) evidencia que as atividades propostas pelos dois aplicativos são voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica e são realizadas na intervenção com os três alunos com TEA; ao mesmo tempo que era efetivada, também era sistematizado o processo de avaliação, a partir de diários de campo, filmagens de cinco a 15 minutos, observações das intervenções para se analisar o comportamento dos alunos durante a interação com o *app*, a partir da mediação dos professores, dentre outros instrumentos de acompanhamento. A autora propôs um questionário a ser respondido pelos professores que auxiliaram na intervenção, com vistas a abranger as seguintes questões: como eram os comportamentos dos alunos participantes da pesquisa (presença de alguma estereotipia, quanto tempo o aluno

levou para iniciar a atividade, se permanecia dentro ou fora da sala de aula, sentado ou em pé...), o tempo que utilizou para desenvolver as atividades de baixa e alta tecnologia e qual o nível de atenção (dirigida, sustentada ou dividida) durante as tarefas dos *apps*.

A autora finaliza sua pesquisa afirmando ter obtido resultados positivos durante as intervenções, tanto para os professores quanto para os alunos, reiterando que, “para que os jogos possam efetivamente oportunizar o desenvolvimento dessa habilidade e potencializar o aprendizado, é necessário que haja intenção pedagógica” (Garcia, 2018, p. 107), ou seja, a utilização dos aplicativos sem a mediação do professor e sem intencionalidade sobre as atividades propostas acaba por se tornar mero entretenimento.

A terceira pesquisa é uma dissertação, intitulada “Aplicativo ACA (Aprendendo com Comunicação Alternativa) para crianças com Transtorno do Espectro Autista”, de Gobbo (2019), que apresentou como objetivo geral desenvolver um aplicativo gamificado para auxiliar no processo de alfabetização de crianças com autismo, a partir da utilização de pictogramas relacionados às atividades de vida diária. A metodologia adotada nessa pesquisa foi a abordagem quantitativa e qualitativa, em que os dados coletados foram predominantemente de forma descritiva, o que desempenhou papel fundamental no processo de coleta e análise de dados.

A perspectiva teórica adotada pela pesquisadora, ao propor um trabalho a partir dos métodos TEACCH e PECS, para o desenvolvimento do processo de alfabetização, traz à tona o pressuposto da teoria comportamental, ou também compreendida com princípios da análise do comportamento. Durante a intervenção com o aplicativo ACA, para a aquisição da língua escrita, foram incentivados, nos alunos, habilidades rudimentares bem como o método fônico, associado a elementos da gamificação, como, por exemplo, compensações a cada avanço no processo de alfabetização, o que reforça elementos de uma educação com reforço positivo.

As etapas da metodologia se deram, inicialmente, a partir da realização de um estudo sobre as características de indivíduos com TEA; análise dos jogos existentes; desenvolvimento do aplicativo para auxiliar no processo de alfabetização; definição do perfil e realização da seleção dos participantes; definição do designer do aplicativo; validação das cores do *background*; desenvolvimento de um estudo para verificar se o uso da gamificação ajuda a motivar crianças com TEA a utilizar o

ACA; validação da usabilidade do aplicativo; desenvolvimento do aplicativo para auxiliar no processo de alfabetização; e realização de um estudo para verificar se o uso da gamificação presente no *software* ajuda a motivar crianças com TEA a continuar a utilizar o aplicativo definido nesse trabalho.

Gobbo (2019) traz, em sua pesquisa, de que forma o aplicativo ACA se configurou, visto que este foi desenvolvido, pela pesquisadora, como parte central de sua dissertação. Esse recurso digital apresenta serviços que disponibilizam requisitos funcionais e não funcionais, que têm como referência os conceitos da metodologia ABBA, TEACCH e PECS. A autora exhibe dois aspectos importantes na estruturação desse aplicativo, que são os requisitos funcionais e não funcionais, que se pautaram nas metodologias citadas.

Os requisitos funcionais contemplam a escolha de nível; a realização das atividades referentes ao nível selecionado; o ato de arrastar as imagens para o espaço indicado, fator este que define se o aluno avança de nível ou não; a execução dos áudios que se apresentam em cada atividade, reproduzindo o som do nome da imagem representada; a composição de atividades com fases fáceis e mais complexas; o sistema de pontuação, pelo qual a criança recebe 10 pontos por cada acerto, além de medalhas e troféus de acordo com a soma das pontuações; o fornecimento de atividades de vida diária (AVDs); e, por último, a opção de sair do jogo.

Com relação aos requisitos não funcionais, estes são compostos pelas seguintes fases: a utilização de um padrão de cores que facilitasse o acesso e comodidade do aluno ao acessar o aplicativo (foi utilizada a escala de azul); o tempo de resposta, que é de um minuto, para mostrar ao aluno a visualização do acerto e da resposta completa; a plataforma de desenvolvimento se deu a partir das plataformas *Androids*, *IOS* e *Web*; e a usabilidade do sistema, ou seja, o sistema era de fácil acesso e sua interface seguiu interfaces com base em um sistema de *design* interativo, com telas multitoques.

Adentrando os aspectos sobre o processo de alfabetização, o aplicativo faz uso das PECs, com o objetivo de utilizar os pictogramas que funcionem como ideogramas, isto é, empregando imagens que tragam sentido e compreensão ao texto. Gobbo (2019, p. 42) categoriza tais pictogramas por cor, para representar cada classe gramatical da seguinte forma:

- Os pictogramas brancos serão usados para substantivo sem movimento;
- Pictogramas amarelos serão utilizados para artigos;
- Pictogramas laranjas serão usados para verbos;
- Pictogramas cinzas para adjetivos que não contêm representações figurativas serão utilizados;
- Pictogramas brancos com molduras rosas para pronomes pessoais serão utilizados;
- Pictogramas cinzas com molduras rosas para pronomes possessivos, interrogativos, demonstrativos, relativos e indefinidos (Gobbo, 2019, p. 42).

Os critérios de seleção dos participantes da pesquisa observaram as seguintes premissas: diagnóstico médico de TEA, idade entre dois e 15 anos e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis.

Nesse sentido, foram estabelecidos três ambientes para a realização da pesquisa, classificados pela autora como panoramas A e B; o A se dava em uma escola especializada em autismo, que atendia a crianças e adultos, a partir da utilização do método *TEACCH*. Nessa instituição, a diretora indicou três alunos que estavam em processo de alfabetização ou já alfabetizados, e a coordenadora, posteriormente, apontou mais dois alunos que apresentavam algumas habilidades de leitura. No panorama B, apresentou-se uma clínica particular de psicologia, que recebiam crianças e adolescentes para tratamento individualizado pautado na terapia ABA. Para melhor organização da aplicação dos testes e pós testes, a partir da utilização do aplicativo, a autora separou três grupos, sendo eles A, B e C. No grupo A, havia oito alunos (da escola especializada que estavam em processo de alfabetização ou alfabetizados); no grupo B, eram 20 participantes (inseridos no contexto clínico), que necessitaram de pausas durante o teste e pós teste em razão das dificuldades que apresentaram nesses processos; e no grupo C (inseridos no contexto clínico) havia 16 participantes, o que seguiu o mesmo critério do grupo B, diferindo somente na questão da idade dos participantes, pois, no grupo C, havia um maior número de crianças pequenas, sendo 13 crianças entre dois e cinco anos e três entre seis e 13 anos. Já no grupo B, 11 crianças estavam entre seis e 14 anos, e nove entre três e cinco, ou seja, havia maior equilíbrio na organização da faixa etária, mas se levava em conta o nível de dificuldade de cada criança, não somente a idade.

O trabalho realizado permitiu à autora trazer os resultados de sua pesquisa de forma precisa com relação à eficácia do aplicativo, abarcando diversos aspectos,

incluindo aqueles envolvendo o processo de alfabetização. Gobbo (2019) afirma, por meio de percentuais, que nos grupos A e B a escolha do background em tons de azul-escuro obtiveram maior aceitação dos participantes, equivalendo a 85, 2%, não ocasionando desconfortos visuais na maioria deles. Com relação à associação da gamificação, na organização do aplicativo, o que envolveu a utilização de pontos, medalhas e troféus, destacou que apenas quatro, dentre 28 crianças, perceberam esses elementos do aplicativo. A autora justificou esses dados, acreditando que tais reforços ainda não são suficientes para chamar a atenção das crianças, o que, segundo ela, poderia ser resolvido a partir de elementos imersivos, fazendo com que a criança se sinta parte integrante do jogo, tornando-o, assim, mais interativo.

Com relação ao desempenho dos alunos que alcançaram ou não o nível cinco do ACA, que traz atividades de alfabetização e que apresenta letras, sílabas e palavras, a autora destacou que chegaram ao nível 2 3,8% dos participantes, 44,4%, ao nível 3, 14,8%, ao nível 4 e 37% conseguiram concluir o nível 5. Sobre o nível de leitura, os resultados foram bem equilibrados, pois as crianças que liam parcialmente totalizaram 25,9% dos participantes, visto que já reconheciam as sílabas e parcialmente palavras completas. No que diz respeito às crianças que já estavam alfabetizadas, que já conseguiam ler com autonomia, formou-se um grupo de 33,3%, enquanto 40,7% ainda não adquiriram as habilidades de leitura, ou seja, ainda não conseguem ler.

Enfim, a partir de todos os dados apresentados pela autora, trazemos uma fala que veio concluir sua pesquisa acerca da importância de se utilizar o aplicativo ACA como uma estratégia para alfabetizar, não isolada em si mesma, mas como forma complementar ao trabalho pedagógico que os professores utilizam em sala de aula. “O aplicativo não substitui os meios básicos de alfabetização, esse deve ser utilizado apenas para auxiliar o ganho de vocabulário e a alfabetização de pessoas com autismo [...]” (Gobbo, 2019, p. 97).

Assim sendo, Gobbo (2019) conclui que a alfabetização de alunos com TEA deve ocorrer ao mesmo tempo que as atividades de vida diária (AVD) são estimuladas, para que os alunos aprendam a nomeação de figuras e palavras. Enquanto alguns autores defendem que a linguagem deve se dar a partir das produções de sons e da leitura em que estes se dão, a partir dos signos (letras), para a autora dessa pesquisa, a linguagem deve ir além, levando as crianças a

decifrar, compreender e expressar que as letras constituem palavras, frases e textos, isto é, o aplicativo ACA parte das palavras, para se chegar a frases e textos.

Dando seguimento, a quarta pesquisa desta categoria tem como título “Diretrizes de projeto e avaliação de usabilidade de um ambiente de tecnologia assistiva destinado a pessoas com Transtorno do Espectro Autista”, de Moreira (2021). O objetivo norteador dessa pesquisa foi gerar diretrizes de projeto, destinado ao apoio no desenvolvimento e melhorias de novos projetos de aplicativos educacionais voltados às pessoas com TEA. Nessa pesquisa foram utilizados o processo de design centrado no humano, o método de avaliação heurística¹⁸ e a técnica de personas¹⁹.

O aplicativo Aprendendo com Comunicação Alternativa (ACA), desenvolvido por Gobbo (2019), apresenta cinco níveis e tem por finalidade auxiliar no processo de alfabetização de crianças com TEA, contemplando a abordagem PECS, em que se faz uso de pictografias relacionadas às AVDS, utilizando, por técnica de equivalência de estímulos, o Programa de Ensino TEACCH, com vistas ao estímulo da independência e autonomia das crianças na realização das atividades diárias, o que também contribui para o processo de ensino e aprendizagem.

O contexto em que a pesquisa foi realizada se deu com a participação da pesquisadora no Projeto de Integração Pró-Autista (PIPA), que é um centro terapêutico especializado no tratamento de crianças com diagnóstico de TEA. A teoria por trás desse projeto é a Metodologia Japonesa Terapia de Vida Diária, pautada nos estudos da estudiosa Kyio Kitahara, que traz elementos dos pressupostos de abordagem comportamental. Esse método tem como base o sistema educacional japonês, não adotando terapias de apoio nem o uso de medicações que venham a interferir no comportamento e no emocional da criança.

Assim, Moreira (2021) buscou realizar o mapeamento de métodos e técnicas para avaliar e definir as diretrizes de usabilidade do aplicativo ACA, considerando um levantamento bibliográfico a partir de uma revisão sistemática de literatura. Foi, então, realizado um estudo exploratório, a partir de testes de usabilidade e

¹⁸ Avaliação heurística: Pode ser considerada um método informal da análise de usabilidade, em que vários avaliadores são apresentados a um *design* de interface e solicitados a expor suas opiniões. É um método de avaliação econômico, com facilidade de ensino de rápida aplicação e produtividade.

¹⁹ Técnica de personas: No contexto do *design*, está centrado no humano. Essa técnica representa, hipoteticamente, a síntese do comportamento, principais características, motivações e expectativas dos usuários reais.

observação em um centro terapêutico com 15 participantes (entre 5 e 14 anos). Após a aplicação desses testes, constatou-se que, dentre os participantes da pesquisa, 26,7%, ou seja, quatro participantes, estão dentro do nível de suporte 1, já alfabetizados, e 73,3%, o que corresponde a 11 participantes, ainda não estão alfabetizados. No percurso dos testes houve quatro desistências. Outro aspecto basilar notado é que todos os participantes apresentavam habilidades para a utilização de tecnologias.

Os testes de usabilidade do aplicativo ACA ocorreram por meio da avaliação de um aplicativo que faz uso de tecnologia *mobile*, com diretrizes distintas, se comparadas a diretrizes de usabilidade, referentes à realidade aumentada. Os testes foram realizados em uma sala privativa, com o acompanhamento da pesquisadora e de uma psicóloga. Destacamos que dois grupos realizaram os testes presencialmente, com quatro participantes em cada, e um grupo com três participantes realizaram os testes por meio da Plataforma *Zoom*. Todas as sessões foram gravadas, para captura da interação das crianças com o aplicativo, além de serem realizados registros escritos, para análise posterior dos resultados.

A autora trabalha com interfaces no aplicativo ACA, disponibilizando níveis de dificuldades, iniciando com uso de imagens na constituição das atividades, depois, imagens e escritas do nome da imagem correspondente; no nível subsequente apresenta a imagem, a escrita e destaca a letra inicial da palavra. Assim sendo, ao avançar nos níveis, o aplicativo libera atividades que vão sendo ampliadas, apresentando maior complexidade de forma gradativa.

Um dado apresentado pela autora é que todos os participantes, com mediação e estímulos verbais, concluíram as atividades propostas no nível 1 do aplicativo ACA, mesmo não estando todos alfabetizados. A autora traça o perfil dos alunos de acordo com alunos alfabetizados e não alfabetizados, apontando que, dos 26, 7% (quatro participantes) são alfabetizados e 73, 3% (15 participantes) não são alfabetizados. Dentre os 26, 7%, quatro participantes, estão no nível 1 de suporte; 60% estão no nível 2 de suporte, ou seja, nove crianças; e 13, 3%, no nível 3 de suporte, o que corresponde a dois participantes.

Moreira (2021) conclui o seu trabalho afirmando que ainda existem muitas lacunas associadas à usabilidade de tecnologias móveis (aplicativos, serviços e sistemas digitais) na área da educação, principalmente destinadas a pessoas com algum tipo de deficiência, além da escassez de diretrizes para aplicativos voltados

às pessoas com TEA, o que merece maior atenção e investimento nessa área específica, tanto no que tange a estudos acadêmicos acerca de tal temática, quanto ao repensar de um currículo escolar que contemple propostas, estratégias e práticas pedagógicas que envolvem tecnologias digitais.

A autora concluiu, em sua pesquisa, que as apropriações das crianças apontam possibilidades de mobilização voltadas a letramento digital, permitindo, por meio das diversas linguagens midiáticas, um espaço propício para aprendizagem. Assim sendo, considerou que os jogos digitais auxiliam no desenvolvimento cognitivo da criança de forma lúdica, como o pensamento e a linguagem, percepção, memória, raciocínio, dentre outras habilidades para que ocorra a aquisição da leitura e escrita na etapa da alfabetização.

A quinta pesquisa é uma dissertação, intitulada “Jogos digitais para desenvolver noções de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista”, de Coronel (2022). A referida pesquisa objetivou compreender de que maneira os jogos digitais podem contribuir no processo de alfabetização de crianças com TEA. A metodologia utilizada pela autora se pautou nos pressupostos da pesquisa-formação na cibercultura, sendo realizado um trabalho com três crianças, com faixa etária entre cinco e seis anos, na fase inicial da alfabetização, a partir da mediação de suas mães, que foram denominadas, pela pesquisadora, como mães mediadoras.

Salientamos que esse estudo surgiu de implicações pessoais da pesquisadora, que é uma mãe atípica de uma criança com TEA, que buscou compreender, durante o processo de sua pesquisa, os diversos papéis que desempenha enquanto mulher, esposa, mãe, professora e pesquisadora da área da educação, buscando reflexões sobre diversas questões sociais e culturais que compreendem o contexto de mães atípicas durante o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos, especificamente na etapa da alfabetização.

Com relação ao processo da leitura e escrita, a autora dessa pesquisa fundamenta suas análises com base nos pressupostos teóricos de Carvalho (1993), afirmando que a leitura e interpretação realizada pela criança se fazem a partir das interações sociais, tendo em vista que a alfabetização não se faz somente na aprendizagem das letras, palavras e orações, mas do sentido que a criança dá a este processo. Assim sendo, a escrita deve estar emergida de sentidos, capaz de

transformar comportamentos, pensamentos e relações que podem ocorrer tanto na escola quanto fora dela.

Sobre esse aspecto, a autora traz a importância do letramento digital, o que faz com que as diversas linguagens midiáticas resultem em um processo de desenvolvimento de habilidades específicas como o manuseio de dispositivos tecnológicos, compreensão de ícones, contextos e sons que contribuem para um ambiente de aprendizagem de forma interativa.

O pressuposto teórico adotado pela autora para o desenvolvimento de sua pesquisa está pautado na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1994), ao colocar as crianças enquanto sujeitos participantes do meio social e suas interações com o universo histórico e cultural em que estão inseridas. Coronel (2022) afirma, a partir de tal teoria, que um processo interpessoal pode se converter em um processo intrapessoal, o que faz com que o sujeito atue primeiro em um nível social e, a *posteriori*, em um nível individual, ou seja, estabelecendo interações com outras pessoas (interpsicológica) e depois em seu próprio interior (intrapsicológica). Dessa maneira, compreende-se que o sujeito participa da sociedade, na interação com o outro, constituindo suas singularidades, o que permite a sua inserção nos meios social e cultural.

Os participantes da pesquisa foram duas crianças de cinco anos, matriculadas no Infantil V, ambas filhas de mães advogadas, e outra criança matriculada no 1º ano do ensino fundamental, filho de uma mãe psicóloga. Para a realização da pesquisa-formação, a pesquisadora seguiu passos específicos, para que as crianças, por meio da mediação de suas mães, desenvolvessem habilidades de alfabetização, a partir de um trabalho desenvolvido com recursos digitais, no caso, apps com jogos de alfabetização, sendo estes Jade *Autism*, *Autapp* e ABC autismo. Antes de chegar a esses três recursos digitais, a autora realizou um levantamento de 15 jogos a serem analisados pelas mães, sendo selecionadas essas três opções.

Segundo Coronel (2022), após a seleção dos jogos, as mães mediadoras iniciaram a apresentação dos jogos para seus filhos, tendo em vista o desenvolvimento de noções de alfabetização, por meio da interação das crianças com as interfaces apresentadas por cada aplicativo. Durante todo esse processo, a autora orientou as mães a registrar, no diário online de pesquisa no *WhatsApp* em que as mães mediadoras compartilhavam, as experiências que vivenciavam nesse

processo de interação dos filhos com os jogos e de que forma realizavam tais mediações.

Durante a participação nos jogos, as crianças produziram as suas próprias narrativas, incluindo o interesse em jogos interativos, personagens, sons e movimentos. A pesquisadora solicitou que as mães mediassem, junto a seus filhos, um momento em que eles ilustrassem personagens com base em tais jogos. A partir da ilustração das crianças, suas narrativas orais e escritas, foi construída uma *storytelling*, que significa contar história, composta por etapas, regras e enredo, que contemplaram aspectos relacionados à alfabetização, bem como dos pressupostos de McGonigal (2012), que definem um jogo a partir do seu processo de construção e que compreendem etapas específicas: meta, regras, sistema de feedback e participação voluntária.

A elaboração da *storytelling* buscou contemplar elementos que atendessem às expectativas dos participantes, ou seja, que produzissem sentido para estes, assim sendo, Coronel (2022) buscou contemplar a alfabetização em uma perspectiva discursiva, fundamentada nos pressupostos de Smolka (1993), enfatizando a importância de trazer o olhar e as formas com que cada criança vê o mundo e de que forma cada uma aprende.

Nesse íterim, Coronel (2022) traz a discussão de que o processo de aprendizagem da leitura e escrita de crianças com TEA pode ocorrer, de forma mais eficaz, quando, a partir da cultura digital, com o uso das tecnologias digitais em rede (TDR), podem modificar e transformar suas relações, comportamento e pensamento bem como a forma como aprendem.

Os três jogos utilizados na pesquisa-ação trazem como método de alfabetização o desenvolvimento da consciência fonológica, trabalhando com o som das letras, a partir da representação gráfica dos fonemas, visto que tais jogos foram capazes de promover o exercício da consciência fonológica com as três crianças com TEA, pois tais jogos consideraram, inicialmente, os sons das letras, as junções de sílabas e posteriormente a formação de palavras e frases curtas.

Como resultado do trabalho realizado por Coronel (2022), a autora apresenta um recurso educacional, a partir da construção da *storytelling*, em que produziu uma história intitulada “A aventura das vogais”, que conta a história das vogais na ótica das narrativas de cada criança, tornando o enredo significativo para elas, pois os cenários e personagens foram pensados e ilustrados por elas, o que

tornou esse recurso repleto de sentidos e significados. Dessa forma, as crianças, a partir das práticas sociais e interativas com os jogos digitais, ampliaram suas habilidades motoras, visuais, comunicacionais, o que auxiliou no desenvolvimento de suas funções executivas e aspectos cognitivos capazes de proporcionar condições necessárias para a efetivação da alfabetização.

Constatamos, assim, que as pesquisas envolvendo jogos digitais, conforme seus autores, apresentaram fundamentos da gamificação, o desenvolvimento da consciência fonológica bem como a utilização de pressupostos dos métodos TEACCH, ABA e PECS, com base nos princípios da Comunicação Alternativa. Assim sendo, os pesquisadores partiram de uma abordagem comportamental, com base em reforços positivos, presentes nos aplicativos, além de enfatizar as atividades relacionadas ao cotidiano, isto é, as AVDS, com vista ao desenvolvimento das linguagens oral e escrita de alunos com TEA.

Partindo para a segunda categoria de análise, intitulada “recursos convencionais no processo de ensino da leitura e escrita de alunos com TEA”, encontramos oito pesquisas, sendo oito dissertações que versam sobre o ensino da leitura e escrita desenvolvido no contexto de sala de aula, conforme apresentado no Quadro 14.

Quadro 14 – Categorias de pesquisas sobre recursos convencionais no processo de ensino da leitura e escrita de alunos com TEA

(continua...)

Nº	Autores	Títulos	Classificação	Ano
01	PINHO, Mariana Campos	Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar	Dissertação	2018
02	MARQUES, Débora Mattos	O impacto da estimulação da consciência fonológica nas habilidades de leitura e escrita em indivíduos de desenvolvimento atípico – uma revisão crítica da literatura	Dissertação	2018
03	SHIBUKAWA, Priscila Hikaru	Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e Transtorno do Espectro Autista	Dissertação	2020
04	OMENA, Leise Cecília de	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental I: possibilidades de práticas de aprendizagem oral e escrita	Dissertação	2021
05	PINTO, Karinne Ledjane Vieira	A escrita e a construção do sujeito com diagnóstico de autismo: caminhos para inclusão escolar	Dissertação	2021
06	GOMES, Fernanda Siqueira Costa	O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico	Dissertação	2022

Nº	Autores	Títulos	Classificação	Ano
07	ALMEIDA, Izabel Cristina Araujo	Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista: concepções e práticas de professores	Dissertação	2022
08	REIS, Andreia Cintia Dourado Portela	O processo de leitura por educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): situações de ensino e aprendizagem	Dissertação	2022

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Percebemos que as oito amostragens que compuseram a segunda categoria de análise apresentaram pressupostos da teoria histórico-cultural, de Vygotsky; da psicanalítica, de Freud e Lacan; da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky; e da comportamental, pautada em Skinner. Foram apresentados diversas possibilidades de intervenção pedagógica e métodos de ensino, de caráter inclusivo, voltados ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental junto a alunos com TEA.

A primeira pesquisa, descrita no escopo do nosso trabalho, é intitulada “Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar”, de Pinho (2018). Destacamos que o pressuposto teórico adotado pela pesquisadora tem como referencial teórico Ferreira e Teberosky (1999) e Porto (2011), ou seja, a partir da teoria da Psicogênese da Língua Escrita. Sobre esse pressuposto, Pinho (2018, p. 33) defende que

O foco da teoria de Ferreiro e Teberosky (1999) é o desenvolvimento cognitivo da criança e sua gradativa aproximação ao processo alfabético de escrita. Consideram que, antes mesmo de iniciar o processo de leitura e escrita, as crianças criam hipóteses a eles relacionadas. Tais hipóteses, resultados de muitas pesquisas, estão expressas na obra Psicogênese da Língua Escrita, que oferece subsídios para acompanhar a concepção e a evolução da aquisição da escrita pelas crianças.

Nesse sentido, a autora destacou que o objetivo da sua pesquisa está em analisar a aplicação de atividades lúdicas no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança com TEA, especialmente na área da língua escrita. Sendo assim, ela realizou uma pesquisa do tipo intervenção, com a análise e

interpretação dos dados pautadas no método microgenético²⁰ e análise de conteúdo do tipo temática²¹.

A intervenção realizada é um estudo de caso que aconteceu em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, com três alunos com TEA, entre sete e oito anos de idade, realizada pela professora regente da turma, a partir das orientações da pesquisadora. Assim sendo, as atividades estavam relacionadas ao desenvolvimento da leitura e escrita, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica, tendo como estratégia a ludicidade.

Apesar de a intervenção ter sido direcionada aos alunos com TEA, possibilitou que todos da turma interagissem com as atividades lúdicas que foram desenvolvidas e aplicadas pela professora, visto que esta recebeu formação da pesquisadora, pois relatou estar em seu primeiro de trabalho como professora de um aluno com TEA, apesar de estar na profissão há 12 anos, sendo, assim, a sua primeira experiência. Dessa forma, constatamos que tal intervenção trouxe contribuições pedagógicas ao aluno com TEA e para toda a turma, evidenciando, assim, um viés fundamentado no ensino colaborativo, além do caráter formador enquanto proposta de trabalho.

Para acompanhar a evolução dos alunos com TEA, foram realizadas avaliações, com atividades de leitura e escrita, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), quando deveriam ser cumpridas algumas tarefas por parte do aluno, dentre estas, escrita do nome, escrita de quatro palavras e uma frase, escrita de letras, associação das letras com os sons das iniciais de palavras, unidades linguísticas para verificação da capacidade de diferenciação entre letras, desenhos, números e pseudoletas de acordo com a categoria à qual pertenciam, interpretação de texto com imagens, relação entre imagem e conteúdo escrito, dentre diversos aspectos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O tempo de execução das intervenções foi de cinco meses, contemplando os meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro.

A autora evidenciou, em seu estudo, a partir da intervenção realizada com um menino de oito anos de idade, com o diagnóstico de TEA, matriculado no 2º ano do ensino fundamental, em sala comum, que a utilização de atividades lúdicas, como, por exemplo, a caixa sensorial para escrita do nome, escrita de palavras na

²⁰ Método microgenético pautado em Goés (2000);

²¹ Análise do conteúdo do tipo temática pautado em Bardin (1977).

lousa com o apoio de figuras, quebra-cabeça de palavras, ditado visual, dominó de palavras, dentre outros, favoreceu a estimulação das habilidades de leitura e escrita, o que, conseqüentemente, levou ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, permitindo uma atuação apurada no plano simbólico.

Os resultados obtidos a partir dessa pesquisa demonstraram o quanto a ludicidade é fundamental no processo de alfabetização, tornando as atividades de leitura e escrita mais atrativas e divertidas, possibilitando a aprendizagem significativa, não somente aos alunos com algum tipo de deficiência, mas a todos os participantes do contexto escolar.

Ao final de sua pesquisa, Pinho (2018) salienta que os resultados da intervenção realizada sugeriram que a aplicação de atividades lúdicas em contexto inclusivo pode beneficiar o processo de aprendizagem de alunos com TEA, possibilitando um espaço propício para o desenvolvimento de habilidades no campo da interação social, atenção compartilhada, avanços significativos na comunicação e compreensão do universo letrado.

Ao final de sua pesquisa, a autora trouxe reflexões sobre a importância em se desenvolver atividades lúdicas no contexto escolar, e como tais práticas podem trazer benefícios para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que todos aprendam e compartilhem seus saberes em um mesmo espaço, sem reforçar as dificuldades ou limitações individuais, mas maximizando as potencialidades de cada aluno.

A segunda pesquisa, intitulada “O impacto da estimulação da consciência fonológica nas habilidades de leitura e escrita em indivíduos de desenvolvimento atípico – uma revisão crítica da literatura”, de Marques (2018), apresentou como objetivo principal realizar uma revisão crítica da literatura, com a finalidade de analisar pesquisas realizadas com a intenção de fortalecer os estudos sobre a consciência fonológica de quatro crianças, sendo uma com Síndrome de Williams, uma com Autismo, uma com Síndrome de Down e uma com dislexia, com destaque para os possíveis impactos nas habilidades de leitura e escrita. A autora analisou um total de 34 pesquisas, que evidenciaram intervenções com foco na consciência fonológica e suas contribuições no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

O trabalho de Marques (2018) traz dados quantitativos e qualitativos sobre o ensino da leitura e escrita de alunos com diversos tipos de deficiência ou

transtornos; foram analisadas intervenções realizadas por diversos autores encontrados na busca dos dados sobre a temática em questão, ou seja, a autora não realizou intervenções com alunos, mas analisou referenciais teóricos que o fizeram.

A revisão de literatura evidenciou cinco estudos que se propuseram a realizar uma investigação sobre os métodos de alfabetização voltados a alunos com deficiência. Dentre as cinco obras encontradas, uma discutia sobre a Síndrome de Willians, uma, sobre a Síndrome de Down, duas, sobre dislexia e uma, sobre autismo.

A obra encontrada sobre o autismo é de Heimann *et al.* (1995), e o trabalho por eles desenvolvido apresenta medidas de consciência fonológica, mas não discute a respeito dos resultados obtidos. Os autores pontuam que as intervenções voltadas a crianças com TEA estão centralizadas mais em terapias comportamentais do que na área da linguagem.

Em sua revisão crítica de literatura, Marques (2018) apresenta o trabalho desenvolvido por Heimann *et al.* (1995), que, segundo a autora, tem por objetivo realizar um estudo de campo denominado quase-experimental, que visou ensinar habilidades de leitura e comunicação por meio de um instrumento computadorizado, direcionado a um público específico, contemplando 11 crianças com TEA; nove crianças com comprometimento motor ou sensorial, dentre estas, duas com Síndrome de Down; e dez de desenvolvimento típico. A idade das crianças que participaram desse estudo variou de quatro a seis e de oito a 13.

O instrumento computadorizado utilizado nas intervenções foi uma versão sueca do *Alpha Interactive Language Series/Gator Super Sentences* (Série de Linguagem Interativa Alpha/Gator Super Sentenças), teste que se utiliza de respostas diretas, interativas e motivadoras, com *Feedback* imediato e animações, que consiste em 112 lições, todas voltadas para o desenvolvimento de um vocabulário básico de leitura e escrita e de capacidade de elaborar frases simples a partir do vocabulário apresentado. Esse programa possibilita quatro modos principais de trabalho: atividades com palavras individuais; criação de frases; palavras de testes; e frases de teste.

Marques (2018) aponta que Heimann *et al.* (1995), ao utilizarem esse programa, iniciavam sempre pelas frases individuais, com o intuito de ensinar os substantivos, em quando a criança já demonstrava ter adquirido esse conhecimento,

avançavam para o próximo nível. Na fase seguinte, que correspondia às sentenças, as crianças eram convidadas a formar frases utilizando dois substantivos, que foram aprendidos na fase anterior, sendo utilizados combinados com o verbo. Tanto os verbos quanto os substantivos eram apresentados por meio de animações/vídeos curtos, com o objetivo de a criança descrever o que visualizou e, assim, formar as frases. As intervenções ocorreram em um período de três a quatro meses, com média de 20 a 30 minutos de duração, sendo o grupo de crianças típicas o que recebeu menor tempo de atividades.

Como resultado desse estudo, ao se realizar uma avaliação final com atividades de leitura e escrita, de modo geral, as crianças participantes da pesquisa demonstraram melhores índices em leitura, consciência fonológica, comportamento verbal e motivação, sendo essas atitudes notadas principalmente no grupo de crianças com TEA.

Marques (2018) apresenta um dado importante sobre os resultados obtidos com o estudo de Heimann *et al.* (1995), visto que os autores avaliaram que, especificamente, as crianças com TEA apresentaram um ganho de 11% no índice de leitura e de 16% nas habilidades de consciência fonológica. Outro aspecto evidenciado foi que, ao avaliarem a categoria prazer em realizar as atividades, o grupo de crianças com TEA demonstrou alto grau de motivação ao utilizar o programa computadorizado, o que demonstra o quanto a tecnologia pode ser um instrumento facilitador para a estimulação das mesmas, com relação ao desenvolvimento de diversas habilidades, principalmente no que se refere à comunicação e linguagem.

A autora traz, em suas considerações finais, a importância de se discutir os diferentes métodos de alfabetização, levando em conta a individualidade dos sujeitos, sendo necessário pensar na diversidade de materiais e estratégias pedagógicas que visem a um ensino inclusivo e significativo.

A terceira pesquisa é intitulada “Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e Transtorno do Espectro Autista”, da autora Shibukawa (2020), com o objetivo geral de descrever e analisar o processo inicial de alfabetização e letramento, considerando uma classe comum com um aluno diagnosticado com TEA, no contexto da Pedagogia Waldorf.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa participante, tendo como sujeitos, para a realização da intervenção, oito alunos e a professora da turma

selecionada. Para coleta de dados, foram utilizados instrumentos como o diário de campo, histórias pedagógicas, além de fotografias das produções das atividades dos alunos, que resultaram das intervenções.

Os oito participantes da pesquisa estavam matriculados no 1º ano da Escola Waldorf e foram categorizados, pela autora, por idade e tempo de frequência na instituição. Dessa forma, havia quatro crianças com seis anos e quatro com sete, dentre elas, duas estavam frequentando a instituição somente havia um mês, duas, havia um ano, outra, havia dois anos e três meses e, por fim, três matriculadas havia cinco anos. A instituição faz parte de um município do interior paulista, em que há somente um aluno com TEA matriculado. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola, ela foi fundada em 2016, apresenta boa infraestrutura e está em bom estado de conservação, possui uma quadra coberta, um pátio descoberto cimentado, um pátio descoberto com chão batido, um parque com grama natural e muitas árvores frutíferas, três hortas, uma cozinha, oito banheiros (incluindo um banheiro adaptado para pessoas com deficiência física), secretaria, diretoria, biblioteca, sala de professores e seis salas de aula. A escola possui rampas de acesso para todos os locais, possibilitando o acesso das pessoas com deficiência física.

Com relação às intervenções, estas aconteceram a partir de uma avaliação inicial, que se deu no registro de uma lista de palavras voltada a um conto de fadas lido em uma aula anterior, em que os alunos registraram palavras acerca da história contada. Posteriormente, foi realizado um acompanhamento das atividades de leitura e escrita, desenvolvidas em sala de aula, de janeiro de 2018 a abril de 2019, que resultou em uma avaliação ao final do segundo bimestre. Na última etapa da intervenção, a pesquisadora, juntamente com a professora, analisou as avaliações realizadas durante todo o período de intervenção e as fotografias que haviam sido tiradas durante a realização das atividades, para, assim, comparar como estava a escrita do aluno no início e ao final da intervenção.

A autora evidenciou como resultado de sua pesquisa um avanço significativo na linguagem escrita de todos os alunos da turma, incluindo o aluno com TEA, visto que suas atividades e avaliações foram adaptadas com foco nos recursos utilizados, como folhas de árvores para desenho de formas geométricas, que estimulassem a compreensão do traçado das letras, bem como barbantes, escrita de palavras em papel colado nas costas de um colega, caminhando sobre o traçado da letra ampliada em papel *kraft*, ou com giz no chão, além de atividades adaptadas com

figuras para a elaboração de frases. Portanto, enquanto os outros alunos registravam os grafemas no papel, a professora realizava a mediação para que o aluno com TEA fizesse os registros das palavras a partir de alfabetos móveis e pranchas de comunicação com imagens confeccionados por meio do *software Araword*. Shibukawa (2020, p. 79) afirma que “ao final do ano todos os alunos já conheciam todas as letras do alfabeto, sabendo nomeá-las e reconhecendo os respectivos sons”.

Um ponto de destaque, apontado pela autora, foi o olhar individualizado para cada aluno, durante a intervenção, o que, segundo ela, colaborou para um processo de alfabetização e letramento inclusivo, que levou em consideração as dificuldades e facilidades dos discentes, conseguindo, assim, alcançar, ao final da pesquisa, os resultados esperados. Shibukawa (2020, p. 110) postulou que

[...] A desaceleração dos conteúdos, o respeito pelos diferentes tempos de aprendizagem e a preocupação com a formação de um ser humano integral, são fatores fundamentais, até mesmo decisivos para que o processo de inclusão escolar esteja ocorrendo efetivamente no local da pesquisa.

Dessa forma, segundo a autora, os objetivos traçados para o desenvolvimento dessa pesquisa foram efetivados e promoveram os resultados esperados, visto que a Escola Waldorf aposta em uma visão de mundo diferenciada, desenvolvendo um trabalho com os alunos sobre a formação do corpo físico, etérico, astral, do conhecimento de si próprio, valorizando, assim, o aspecto cognitivo, em que o aluno é o protagonista, bem como um trabalho voltado à inteligência emocional daquele.

Partindo para a quarta pesquisa, temos a seguinte produção: “A inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental I: possibilidades de práticas de aprendizagem oral e escrita”, de Omena (2021). Tal pesquisa teve por objetivo tratar da inclusão de pessoas com deficiência intelectual e de portadoras (termo utilizado pela pesquisadora no decorrer do trabalho) de TEA, classificado em três graus: leve, moderado e severo (tais níveis também são postos pela autora no decorrer do trabalho).

Esse trabalho teve como referencial teórico estudos desenvolvidos por Vygotski sobre os processos de desenvolvimento global da criança, com ênfase na fala, bem como as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Também

foram apresentados princípios sobre o processo de alfabetização, com base nos estudos de Magda Soares.

De acordo com a pesquisa de Omena (2021), o *lócus* para a realização da pesquisa se deu na rede municipal, no município de Assis, tendo como foco um estudo de caso de um aluno com TEA, que no início da pesquisa estava matriculado no 1º ano e, ao final da pesquisa em 2020, avançou para o 2º ano do ensino fundamental. A escola selecionada possui uma sala de AEE, frequentada por esses alunos no contraturno escolar, tendo em vista trabalhar com as especificidades pedagógicas dos alunos de forma individualizada. A idade dos alunos inseridos na turma era de seis e sete anos, totalizando 24 alunos matriculados.

Omena (2021) relata que elaborou um PEI para o aluno com TEA, confeccionando materiais adaptados com imagens que favorecessem a sua interação com o grupo, como, por exemplo, os *flashs cards*, muito utilizados na comunicação alternativa, bem como atividades específicas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita com materiais concretos, visto que o aluno ainda não apresentava linguagem verbal e se comunicava por meio de gestos de indicação com as mãos. O aluno era acompanhado por um estudante de Psicologia, que participou de todo o processo de intervenção bem como na confecção dos materiais e realização das atividades.

As atividades consistiam na utilização de recursos como jogos para formar palavras, quebra-cabeças, jogos com figuras geométricas, livros de histórias para conto e reconto, além de placas de alinhavo para estimulação da motricidade fina. Em diversos momentos, foram realizadas rodas de conversa, tendo em vista ampliar o vocabulário e estimular a oralidade durante todos os momentos da aula.

A autora enfatizou, em sua pesquisa, a relevância que a consciência fonêmica implica para a aprendizagem da leitura e escrita, visto que trabalha com a compreensão dos sons (fonemas) e o reconhecimento das letras, enquanto sinais gráficos. Destacou, também, que a evolução da escrita, na vida escolar do aluno, é resultado de suas vivências e relações socioculturais das quais a criança faz parte. Omena (2021) destaca que, quando a criança chega à escola, ela já teve contato com diversos contextos linguísticos, isto é, com diversas modalidades de linguagem, tendo em vista que as modalidades orais e escritas devem se desenvolver de forma interativa, de forma gradativa e mediadas pelo professor.

A autora concluiu sua pesquisa apresentando os resultados obtidos durante a sua intervenção junto a alunos com TEA, que se deu a partir da proposição de um PEI, que se adequou às necessidades individuais dos alunos, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, de forma significativa e contextualizada. Esse documento contemplou habilidades de comunicação oral e leitura e escrita, em que a pesquisadora sinalizou o que o aluno realizava ou não, destacando aquilo que este concretizava com e sem suporte. Nesse sentido, a autora ainda destacou que há grande necessidade de se estabelecer práticas pedagógicas inclusivas que ofereçam condições para o uso da linguagem de crianças com TEA, para que, assim, ocorra a aprendizagem.

A quinta pesquisa é uma dissertação, intitulada “A escrita e a construção do sujeito com diagnóstico de autismo: caminhos para inclusão escolar”, da autora Pinto (2021). Esse trabalho buscou investigar como se dão o processo de aquisição da linguagem escrita da criança com diagnóstico de TEA e seus efeitos na subjetivação do sujeito, tendo como pressuposto a teoria psicanalítica.

A autora realizou um estudo qualitativo, por meio de um estudo de caso, à luz da psicanálise, sobre o processo de aquisição da linguagem escrita de alunos com diagnóstico de TEA, levando em conta as contribuições de Freud, Lacan e outros estudiosos da área, com relação à aquisição da escrita como instrumento de subjetivação do sujeito, para que o processo de inclusão ocorra. Para a autora,

As implicações entre psiquismo são uma preocupação constante na psicanálise. Assim, ao observar a relação entre aspectos psíquicos e o funcionamento da linguagem, ela aponta para um caminho percorrido pela criança, no processo de aquisição da escrita a partir de uma conceituação de língua e de linguagem que implica o sujeito e, por conseguinte, a formação do inconsciente. No universo escolar, pensa-se a produção da escrita como uma representação da fala. Mas é importante considerar que, a partir das formulações de Freud e Lacan, os psicanalistas questionam a ideia de que a fala antecede a escrita. E, portanto, também que a escrita surgiu para representá-la [...] (Pinto, 2021, p. 69).

Nesse sentido, ela enfatiza que, para a criança com diagnóstico de TEA, a relação do sujeito com a linguagem pode ser estruturada a partir da via da escrita, defendendo a ideia de que o escrito inconsciente serve de suporte para a escrita alfabética. Portanto, a escrita, nessa concepção, não pode ser entendida,

meramente, como uma simples representação da fala, mas de forma que o sujeito venha a acontecer no processo de desenvolvimento da linguagem.

Na teoria psicanalítica, “o caminho que leva à escrita não pressupõe, exclusivamente, a aprendizagem de uma técnica, mas ao contrário, há um caminho subjetivo a se percorrer” (Pinto, 2021, p. 74). Percebemos, então, que todo o trabalho de pesquisa desenvolvido da autora se pauta no processo de escrita, a partir de um trabalho que prima pela subjetividade do sujeito, o que se estruturou no estudo de caso por ela realizado.

Esse estudo de caso ocorreu em uma rede pública de ensino, no Distrito Federal, na cidade de Planaltina. A autora acompanhou o processo de alfabetização de um aluno com TEA, matriculado na instituição, visto que, anterior à sua inclusão no ensino regular, ele frequentou um programa de educação precoce, além de estar em uma Classe Especial para alunos com TGD, na etapa da educação infantil.

Assim sendo, a pesquisadora iniciou um processo de intervenção pedagógica, a partir da contação de histórias, do interesse do aluno, com a utilização de fantoches, sendo propostas muitas outras atividades de leitura, além de atividades de escrita envolvendo recorte, colagem, pintura, alfabeto móvel, dentre outros recursos e estratégias. A autora incentivou que o aluno tivesse contato constante com as letras do nome dele, além de sempre trabalhar com o autorretrato, para um trabalho específico sobre a constituição que o aluno tem de sua própria imagem, e como a evolução dessa percepção pode refletir na escrita.

Pinto (2021) destaca que, na escrita espontânea, o aluno traçava riscos aleatórios, mas, com a ficha com o seu nome, já era capaz de observar o traçado da letra e registrar algumas delas, mesmo que sem ordenação, principalmente a escrita das vogais. Com o tempo, o aluno já apresentava tentativas de juntar letras do seu nome com a utilização de alfabeto móvel.

Portanto, a pesquisadora trabalhou com a percepção corporal do aluno, visto que este apresentava dificuldade em representar a si mesmo, e, concomitantemente, a partir do trabalho com as letras, foi evoluindo para a junção de sílabas e posteriormente para a formação de frases curtas, com a utilização de recorte e colagem de imagens como suporte visual.

Ao final da pesquisa, a autora relata que não foi iniciado um trabalho para construção de textos, mas o aluno já era capaz de escrever uma lista de palavras e frases, visto que, no início do trabalho desenvolvido, só registrava garatujas. À

medida que ocorria a percepção de si mesmo, por meio de um autorretrato mais completo e organizado, o processo de aquisição da linguagem escrita foi apresentando sentidos e significados.

A sexta pesquisa é uma dissertação, de Gomes (2022), cujo título é “O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico”. Tal pesquisa tem como objetivos analisar a perspectiva de professoras e analistas pedagógicos quanto ao processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e identificar os fatores facilitadores e/ou dificultadores nessa etapa específica.

A metodologia adotada pela autora se pautou nos princípios do estudo qualitativo, sendo utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977), com vistas a responder ao problema e objetivos delimitados na pesquisa. Dessa forma, a prática investigativa ocorreu em duas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Uberlândia e teve como sujeitos participantes professores da sala regular, professores de AEE e analistas pedagógicos. Para a construção de dados foram elencados entrevista semiestruturada, análise documental e grupo focal.

Com o objetivo de compreender de que maneira os profissionais da sala regular e do AEE desenvolvem o trabalho pedagógico voltado ao ensino da leitura e à escrita, junto aos alunos com TEA, foi proposta a realização de um grupo focal com a participação de sete professoras, em um encontro com a duração de aproximadamente uma hora e 45 minutos. Tal a atividade foi mediada a partir de um roteiro com 11 perguntas, relacionadas aos desafios e possibilidades na alfabetização de crianças com TEA.

Durante a realização do grupo focal surgiram alguns percalços, visto que se deu em uma plataforma virtual, havendo instabilidades, sendo necessário reconectar em alguns momentos, mas isso não interferiu na concretização do grupo. Outro fator dificultador foi o agendamento da reunião, visto que foi necessário se encaixá-la em horário compatível para todas as professoras, no entanto se apresentaram pontos positivos quanto à satisfação e envolvimento das participantes, havendo discussões e reflexões de grande relevância entre as profissionais, além de se configurar um processo formativo.

Com relação à entrevista semiestruturada junto às analistas pedagógicas, foi composta por 16 perguntas e teve por duração 45 minutos, por meio da plataforma

Google Meet, com o objetivo de conhecer como a instituição escolar trabalha junto a alunos com TEA. Quanto às limitações que se deram nas entrevistas, apresentaram-se percalços semelhantes ao do grupo focal, pois foram reagendadas algumas vezes em razão da falta de conciliação da agenda das analistas pedagógicas. Contudo, o diálogo estabelecido entre as profissionais contribuiu e enriqueceu a investigação sobre a alfabetização dos alunos com TEA.

Os pressupostos teóricos, em que Gomes (2022) estruturou suas análises, se embasaram nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) acerca do processo de leitura e escrita. A autora, ao analisar as transcrições das respostas dos sujeitos participantes da pesquisa, buscou trazer as concepções construtivistas para a compreensão do processo de aprendizagem de alunos com TEA.

Gomes (2022) salienta que Ferreiro e Teberosky (1999) compreendem que o processo de alfabetizar decorre de maneira conjunta, unindo a linguagem oral e a escrita com a interpretação e produção de textos. Para tanto, o ensino pode ficar fragmentado, quando dividido em partes, sendo a primeira etapa centrada na aprendizagem das vogais, logo depois, no alfabeto e, por último, na junção das sílabas, a fim de se chegar nas construções textuais. Pautado no referencial apresentado pelas autoras, postula-se que há a necessidade de se oportunizar a escrita para a criança antes de iniciar o processo de alfabetização, mesmo que ainda ela não saiba ler e escrever, o que vem a configurar as práticas e usos sociais da língua, a partir de tentativas, com erros e acertos, que possibilitam que a criança construa hipóteses e aprenda sobre o funcionamento e a utilidade do sistema alfabético.

Dessa forma, a autora propôs duas categorias de análise, a primeira intitulada “o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com TEA”, tendo em vista as concepções das participantes da pesquisa acerca do TEA e as suas especificidades para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A segunda categoria foi intitulada “fatores intervenientes no ensino da leitura e da escrita para alunos com TEA”, o que buscou o conhecimento de possíveis fatores facilitadores e/ou dificultadores ao ensino da leitura e da escrita junto a esses alunos.

Gomes (2022) afirma que conhecer as concepções das professoras e analistas pedagógicos evidenciou as ações e práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e até que ponto tais práticas valorizam as potencialidades dos

alunos com TEA e se a formação desses profissionais está ou não permeada por valores e crenças que constituem sua formação e experiências.

Como resultados, os apontamentos das profissionais salientaram que os conhecimentos sobre o TEA, no contexto escolar, estão correlacionados às características do comportamento manifesto pelo aluno, o que ressalta as dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos estereotipados, deixando muitas vezes de lado suas potencialidades e focando o olhar para o laudo médico, ou seja, para as especificidades do aluno como um dificultador para o processo de aprendizagem.

Dito isso, os resultados apresentados nessa pesquisa trouxeram à tona que as profissionais participantes da pesquisa demonstram concepções semelhantes sobre o que compreendem por processo de leitura escrita, visto que, em suas falas, reduzem o processo de alfabetização à simples codificação e decodificação dos símbolos linguísticos, partindo do pressuposto de que o aluno deve conhecer unicamente a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que abrangem a relação entre escrita e oralidade, para que, assim, venha a adquirir pré-requisitos para a aprendizagem das atividades de leitura e de produção da escrita. “Dessa forma, conforme a abordagem supracitada, considera-se que a escrita é a mera transcrição da oralidade” (Gomes, 2022, p. 80).

A autora traz, para a discussão, a vertente psicopedagógica, que, a partir dos relatos das analistas pedagógicas, propiciou compreender que o trabalho desenvolvido com a criança com TEA deve levar em conta suas dimensões biológicas, psicológicas, afetiva/emocional, histórica, social, cultural e não as supostas incapacidades atribuídas pelo diagnóstico.

Nesse sentido, as analistas pedagógicas defendem que os jogos são recursos diversificados que proporcionam vivências e práticas, que possibilitam o desenvolvimento cognitivo, sendo uma alternativa eficaz para o ensino da leitura e da escrita, pois podem promover e desenvolver as funções mentais superiores, visto que possibilitam às crianças aprenderem a ler e a escrever brincando. Além da ludicidade, ressaltam que a literatura pode favorecer a alfabetização, oportunizando vivências associadas ao uso de imagens, propiciando uma aprendizagem rica de significados.

Ao se tratar da alfabetização de alunos com TEA, a autora concluiu em sua pesquisa que o ensino da leitura e da escrita está vinculado ao contexto social em

que o aluno está inserido, o que possibilita sentidos e significados para que ele venha a aprender, não devendo as práticas pedagógicas estar centralizadas no processo de aquisição de códigos alfabéticos, mas a partir de um ensino contextualizado que traga a realidade em que os alunos estão inseridos, os usos e funções da língua, valorizando as experiências e vivências sociocultural, familiar e escolar. “Nessa vertente, é primordial abandonar a visão reducionista que prioriza apenas a habilidade de codificar e decodificar os sinais do sistema de escrita” (Gomes, 2022, p. 81).

Sobre o processo de alfabetização, a autora discute a importância em se fazer uso de metodologias diversificadas que se enquadrem com as necessidades educativas de cada aluno, o que deve envolver o domínio do código escrito bem como o seu uso social. Uma possibilidade para o ensino da leitura e escrita está em favorecer práticas pedagógicas que envolvam produções de textos orais, escritos, leitura e compreensão entre letras e sons, assim como o entendimento e interpretação do que se está escrito. Para a autora, a aprendizagem só ocorre por meio de objetivos bem definidos e coerentes, sendo necessário levar em conta as dificuldades e potencialidades do aluno com TEA e a forma como este interage com o mundo na relação com o outro.

A autora conclui sua pesquisa reiterando a aquisição da leitura dos alunos com TEA, que esse processo não ocorre de forma linear, sendo constituído de desequilíbrios, reequilíbrios e desordens, que ao mesmo tempo apresentam possibilidades, sendo necessário que o planejamento escolar promova práticas pedagógicas inclusivas a todos os alunos, resultando no acesso a um ensino de qualidade, para que, assim, nenhum aluno fique à margem desse processo.

A sétima pesquisa é uma dissertação de Almeida (2022), cujo título é “Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista: concepções e práticas de professores”. Essa pesquisa tem por objetivo geral investigar as concepções e práticas docentes que permeiam o processo de alfabetização de crianças com TEA, buscando as possíveis fragilidades e potencialidades desse processo.

Para isso, a autora optou por uma abordagem de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, e, para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e a observação sistemática do trabalho. Os sujeitos da pesquisa foram dez professores da rede pública municipal de Feira de Santana, sendo quatro

de sala regular, cinco professores auxiliares (estagiários) e uma professora da sala de recursos multifuncionais (SRM), todos atuando com alunos com TEA.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a presença apenas da pesquisadora e das entrevistadas, que responderam oralmente às perguntas, que foram gravadas e, posteriormente, transcritas, com o objetivo de analisar quais as suas concepções sobre a alfabetização do aluno com TEA bem como sobre as práticas que permeiam esse processo, possibilidades e desafios quanto à aprendizagem desses alunos.

A autora adotou como referencial teórico os estudos de Vygotsky sobre a aprendizagem, desenvolvimento e mediação, com vistas a embasar a compreensão do processo de aprendizagem da leitura e escrita de alunos com TEA, trazendo os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), em que se preconiza o papel do mediador para que a criança venha a aprender.

Almeida (2022) apresenta o que, para Vygotsky, é o modelo de referência, ou seja, o processo de imitação, que é consideravelmente importante para que as crianças aprendem, sendo essencial para o ensino de alunos com TEA. Assim sendo, é necessário que se levem em conta a forma de aprender e as especificidades da criança com TEA, partindo de uma mediação significativa, por parte do professor, não sendo a imitação um processo mecânico para a aprendizagem, mas uma estratégia para que aquela aconteça.

Para a autora, compreender as individualidades de tais alunos deve estar pautado na habilidade investigativa do professor de observar a capacidade sensorial, cognição, capacidade espacial, hiperatividade, capacidade de sensibilizar, subjetividade, estereotipias, linguagem, psicomotricidade, socialização e afeto dos alunos com TEA, para, assim, realizar as intervenções pedagógicas de forma eficiente.

No processo de aquisição da leitura e escrita, a autora apresenta o método fônico como estratégia pedagógica, partindo do ensino dos sons das vogais, depois, encontros vocálicos, seguindo a apresentação dos sons das consoantes, encontros consonantais e dígrafos, sílabas, palavras e textos.

Sobre o trabalho investigativo com os participantes da pesquisa, Almeida (2022) enfatiza que o município de Feira de Santana se alicerça no PNAIC como proposta de um programa alfabetização. Toda a proposta está organizada dentro de

um processo linear de aprendizagem da leitura e escrita, o que não evidencia o trabalho pedagógico voltado a alunos com algum tipo de deficiência, especificamente aqueles com TEA.

Sobre os resultados, durante a análise de dados, se evidenciou fragilidade das professoras regentes quanto ao que compreendem por alfabetização e métodos de alfabetização, o que demonstra a existência de uma reprodução de discursos veiculados a debates sobre a alfabetização, nas políticas públicas, universidades bem como no PNAIC. Ficou explícito, na maioria das respostas, que existe um conflito quando buscam explicar as concepções sobre alfabetização, além da falta de compreensão da própria função docente, em uma perspectiva inclusiva, visto que, em suas falas, fica claro que as quatro professoras da sala regular não buscam interagir com o aluno, delegando tal responsabilidade à professora da SRM.

Com relação às concepções apresentadas pela professora da SRM, ficou explícito que esta demonstra domínio ao discutir as concepções e métodos de alfabetização bem como práticas pedagógicas de acordo as especificidades de cada aluno, propondo um planejamento individualizado para cada um deles. Outro ponto basilar é que, enquanto na sala de aula regular os alunos apresentam comportamentos mais introspectivos, na SRM, eles se expressam melhor na oralidade, criando um vínculo afetivo em um ambiente acolhedor, o que propicia a aprendizagem.

No que se refere às professoras auxiliares, estas são estagiárias e demonstram maior vínculo com os alunos crianças, tendo mais domínio ao falar sobre os seus avanços na aprendizagem. Para tanto, não apresentam um trabalho sistematizado no processo de alfabetização, atuando de forma a auxiliar o trabalho realizado pelas professoras regentes, sem domínio das concepções sobre os métodos de alfabetização para o ensino da leitura e escrita.

Portanto, Almeida (2022) conclui sua pesquisa defendendo que, apesar dos muitos desafios a serem vencidos, é necessário que haja, por parte dos professores, o estabelecimento de uma escuta sensível e de um olhar investigativo, capaz de permear a conduta profissional dos docentes, de forma consistente e com suporte teórico, o que só se torna possível, a partir do desenvolvimento de políticas públicas educacionais para a formação docente inicial e continuada.

A oitava pesquisa é denominada “O processo de leitura por educandos com TEA: situações de ensino e aprendizagem”, de Reis (2022). Esse trabalho teve por

objetivo analisar o impacto de mediações pedagógicas, por meio de pré e pós-teste, no desempenho em leitura de educandos com TEA.

O procedimento metodológico, utilizado pela autora, é qualitativo, do tipo empírico, cuja natureza é exploratória, com vistas a analisar e avaliar como se dá o processo de aquisição da leitura em alunos com TEA, tendo como referencial a aplicação de sequência didática planejada, especificamente, pautada nos princípios de desenvolvimento da consciência fonológica, que foi realizado pela pesquisadora com os estudantes com TEA, inseridos em uma instituição especializada, *lócus* da pesquisa.

Destacamos que a abordagem teórica utilizada pela pesquisadora esteve pautada no emparelhamento multimodelo²². A autora afirma que, durante a pesquisa,

Foi possível perceber que, através da equivalência de estímulos e a proposta de emparelhamento multimodelo utilizada nesta pesquisa, juntamente com as propostas lúdicas (uso de músicas de cantigas de roda, atividades em sequência didática como jogo da memória, de sombras, palavras e imagens fatiadas, identificação de rimas) proporcionaram uma proposta significativa para a construção do conhecimento em linguagem e leitura. Mesmo em sua complexidade, infere-se que o processo de leitura para educandos com TEA necessita da utilização de estratégias para o uso da consciência fonológica, para o uso de sinais da linguagem que se estabelece no campo visual, na distribuição e ocupação do espaço, e, uma mediação atenta às particularidades e especificidades da população com TEA. É preciso se colocar no lugar do estudante para entender possíveis relações que estão sendo feitas entre os estímulos visuais, espaciais e verbais (Reis, 2022, p. 196).

O *lócus* da pesquisa de Reis (2022) foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no município de Feira de Santana, no núcleo do atendimento Educacional Especializado (AEE), visto que a pesquisadora já realizava atendimentos psicopedagógicos com os alunos dessa instituição. A pesquisadora atrelou a pesquisa à ação docente, com a proposta de investigar, avaliar, propor e desenvolver práticas pedagógicas voltadas às atividades de leitura e escrita direcionadas aos alunos com TEA.

²² Emparelhamento multimodelo: é uma estratégia utilizada no ensino de relações arbitrárias entre estímulos, especialmente em contextos educacionais e terapêuticos, como no ensino de leitura para pessoas com TEA. Esse método envolve a apresentação de múltiplos estímulos simultaneamente, permitindo que o aprendiz estabeleça conexões entre diferentes tipos de informações como palavras impressas, figuras e palavras faladas.

Segundo Reis (2022), os participantes da pesquisa foram alunos da APAE com idade entre oito e 12 anos, inseridos na classe AEE, e que não apresentavam êxito no domínio da leitura, de acordo com o relato da professora de linguagem. Com relação à aplicação da coleta de dados, esta foi realizada entre os meses de outubro a dezembro, do ano de 2021.

Os levantamentos dos dados foram realizados a partir de instrumentos selecionados, com base na metodologia pautada na sequência didática, composta de pré-teste, sequência didática e pós-teste. Para cada uma das três etapas da coleta de dados foram utilizados os seguintes aparatos: roteiro do pré-teste, folha de resposta do pré-teste, planejamento da sequência didática, diário de bordo, filmagens, fotografia para o registro da mediação pedagógica e ficha avaliativa (Reis, 2022).

A pesquisadora organizou o cronograma de realização da sequência didática da seguinte forma: dois encontros semanais em dias alternados, com cada participante, que perduraram dois meses e duas semanas, totalizando, dessa forma, 20 encontros com cada participante, em sessões que variavam entre 30 a 40 minutos. A autora afirmou que “é possível inferir, também, que a partir de um maior número de sessões promoveria um melhor resultado no desempenho em leitura” (Reis, 2022, p. 187).

Os materiais para a realização das aplicações da sequência didática foram de baixo custo (fichário com papel duplex, figuras, palavras impressas – todos plastificados), e os espaços disponibilizados para a realização das atividades eram acessíveis, com recursos pedagógicos e materiais essenciais como sala de aula que dispunha de cadeiras com braço, quadro branco, janelas e ventiladores; a outra era a sala de vídeo, que possuía televisor, um computador, estante com livros e brinquedos pedagógicos e uma mesa grande com cadeiras (Reis, 2022).

A sequência didática teve a duração de dois meses e foi aplicada em oito encontros que duravam de 30 a 40 minutos. O objetivo era trabalhar com atividades de consciência fonológica, planejadas a partir de gêneros textuais orais (cantigas de roda), que, por meio de jogos e brincadeiras (quebra-cabeça, caça-palavras, bingo, jogo da memória, pareamento de letras, palavras e figuras...) desenvolvessem habilidades voltadas à “percepção cognitiva, discriminação visual e espacial, noção de regras, generalização no processo de decodificação e codificação da língua escrita” (Reis, 2022, p. 78).

Dessa forma, Reis (2022) pontuou que foi notório o que cada participante demonstrou durante o processo de aplicação da sequência didática proposta, podendo ser percebidos avanços no processo de aprendizagem de leitura, pautada no emparelhamento e no multimodelo a partir da combinação de diferentes estímulos no campo linguístico.

Segundo a autora supracitada, os resultados demonstram que os participantes responderam de forma satisfatória à proposta metodológica de sequência didática, sendo evidente que os estímulos verbais, escritos, orais e visuais foram capazes de desenvolver e aprimorar as habilidades de leitura de palavras bem como a compreensão destas, partindo da associação entre os signos visuais e espaciais e a correspondência com as grafias das palavras corretas.

Reis (2022) traz, em suas considerações finais, a afirmativa de que estimular a habilidade leitora, a partir das vivências do cotidiano, bem como a expressão de sentimentos, valores, desejos e necessidades, possibilita a efetivação de uma proposta eficaz para o estímulo de aprendizagens relacionadas à leitura e escrita junto a alunos com TEA. A autora enfatiza que a aquisição da leitura e escrita, e o valor destas habilidades, enquanto função social, está centralizado na utilização dos códigos linguísticos (alfabeto, imagens e palavras), ou seja, quando a criança consegue ler os rótulos no supermercado, sinalizações de trânsito e identificação no uso dos transportes coletivos, por exemplo.

A autora destaca que percebeu, nos participantes da pesquisa, o desejo em interagir com o objeto desafiante, ou seja, a leitura, por meio da associação entre imagens e fichas de palavras correspondentes, fosse pela identificação das palavras ditadas ou por intermédio das fichas de palavras, que foram sendo arquivadas pela pesquisadora. Nesse sentido, é importante destacar que essas tentativas de leitura e suas respostas aos estímulos apresentados, mesmo que não realizadas da forma esperada, devem ser consideradas pelos professores que estão mediando o processo de alfabetização do aluno com TEA, pois o que entendemos por erro ou acerto é o que revela os processos de percepção e cognição da criança.

Por fim, apresentamos, no apêndice C, um quadro com as principais concepções e metodologias que cada pesquisa contemplou, visto que estas se fundamentaram em pressupostos teóricos específicos, a partir das seguintes

abordagens: Behaviorista; Histórico-Cultural; Construtivista; Antroposofia²³; e Psicanalítica.

Mediante o exposto, é possível inferirmos que os estudos realizados pelos autores da categoria dos recursos digitais para a alfabetização de alunos com TEA em unanimidade trabalham com os pressupostos correlacionados ao método sintético, mais especificamente o método fônico; observamos, também, um referencial teórico behaviorista com ênfase em atividades de repetição, estímulo e resposta.

Em relação à categoria dos recursos convencionais para a alfabetização dos alunos com TEA, observamos uma tentativa de aproximação com teorias mais críticas; na maioria dos estudos há a predominância de atividades correlacionadas à marcha sintética, com ênfase no método fônico.

Vale destacar que, em ambas as categorias, os autores das pesquisas analisadas, fazem uso do método fônico enquanto desenvolvimento da consciência fonológica, reduzindo o processo ao ensino do nome das letras e seus sons para, assim, chegarem à compreensão do que é sílaba e, subsequentemente, palavras, frases e textos; percebemos que não há clareza, tanto por parte dos participantes das diferentes pesquisas quanto dos pesquisadores, sobre os aspectos científicos que envolvem o ensinar a ler e escrever.

De acordo com os pressupostos por nós utilizados e conforme apontado por Soares (2018), o processo de alfabetização envolve as facetas linguísticas, interativas e socioculturais, cada qual com a sua especificidade.

O professor deve dominar essas teorias para prover práticas pedagógicas eficazes aos seus alunos com vistas ao desenvolvimento prospectivo destes, há de se considerar as especificidades da alfabetização, sabendo discernir o método de alfabetização a ser aplicado para, assim, correlacionar com as facetas interativas socioculturais.

²³ Antroposofia: desenvolvida por Rudolf Steiner, fundamenta a Pedagogia Waldorf, que tem uma abordagem única para o ensino da leitura e escrita. Nessa perspectiva, a alfabetização ocorre de maneira **gradual e integrada**, respeitando o desenvolvimento natural da criança. Em vez de introduzir a leitura e escrita de forma precoce, como em métodos tradicionais, a Pedagogia Waldorf enfatiza a **vivência artística, oralidade e movimento** antes da formalização da escrita.

6 RECURSO EDUCACIONAL

Ao discutirmos a importância do produto educacional, a partir dos pressupostos do mestrado profissional, nos pautamos na portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), apresentando, no art. 10, os principais aspectos que subsidiam a elaboração dos produtos educacionais.

Art. 10 - Em complemento ao disposto no art. 7º, constituem parâmetros para o acompanhamento e a avaliação trienal dos cursos os seguintes indicadores, relativos à produção do corpo docente e, em especial, do conjunto docentes-orientadores-alunos: I - produção intelectual e técnica pertinente à área, regular nos últimos três anos e bem distribuída entre os docentes, contemplando: a) artigos originais, artigos de revisão da literatura e publicações tecnológicas; b) patentes e registros de propriedade intelectual e de softwares, inclusive depósito de software livre em repositório reconhecido ou obtenção de licenças alternativas ou flexíveis para produção intelectual, desde que demonstrado o uso pela comunidade acadêmica ou pelo setor produtivo; c) desenvolvimento de aplicativos e materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; d) produção de programas de mídia [...] i) protótipos para desenvolvimento de equipamentos e produtos específicos; j) projetos de inovação tecnológica; k) produção artística (Brasil, 2009a).

Além dos aspectos que envolvem as especificidades, relacionadas à construção dos produtos educacionais, a portaria nº 60, de 20 de março de 2019, nos traz informações sobre os princípios norteadores do mestrado profissional, visto que este, diferentemente do mestrado acadêmico, apresenta seus pressupostos com base na formação de profissionais qualificados para o exercício da prática profissional, em que os conhecimentos técnicos e científicos se alinham às necessidades para o exercício do conhecimento teórico e prático, capaz de contribuir significativamente para a transformação da sociedade. Tal documento normatiza, em seus art. 11 e 12, as seguintes questões afetas ao mestrado profissional.

Art. 11 Os trabalhos de conclusão dos cursos profissionais deverão atender às demandas da sociedade, alinhadas com o objetivo do programa, utilizando-se o método científico e o estado da arte do conhecimento, seguindo-se os princípios da ética [...].

Art. 12 As orientações específicas para os formatos dos trabalhos de conclusão serão explicitadas nos documentos orientadores de cada

área de avaliação, permitindo formatos inovadores, com destaque para a relevância, inovação e aplicabilidade desses trabalhos para o segmento da sociedade na qual o egresso poderá atuar [...] (Brasil, 2019).

Dessa forma, apresentaremos, nesta seção, como ocorreu o processo de elaboração do recurso educacional, o qual se estruturou a partir das experiências formativas vivenciadas, entre os anos de 2023 e 2024, no mestrado profissional em Educação Inclusiva.

Durante esse período, obtive acesso a conhecimentos teóricos e práticos envolvendo metodologias e práticas de ensino de viés inclusivo, como, por exemplo, a relevância do ensino colaborativo para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos inseridos na rede regular de ensino, em que todos os sujeitos primam pela importância de respeitar as particularidades do outro, garantindo, assim, condições de acesso, participação e permanência na educação básica, promovendo um ambiente que viabilize a igualdade de oportunidades de aprendizagem.

6.1 DELINEAMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL

A nossa proposta de elaboração do recurso educacional se pautou na produção de um livro de literatura infantil, em formato livro-ebook/áudio-ebook, para subsidiar, de forma didática, a inclusão de alunos com TEA no contexto de sala de aula.

6.2 CONSTRUÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

Tal recurso foi construído a partir de inteligência artificial do aplicativo *Canva*, o que nos possibilitou a criação dos cenários e personagens, a partir da utilização de diversas ferramentas de edição, o que garantiu a originalidade das imagens apresentadas no livro de literatura infantil.

O recurso será disponibilizado no formato de livro-ebook/áudio-ebook, contendo, na página final, um *link* de acesso e *Qrcode* para que o leitor acesse a história na íntegra, a partir de recurso audiovisual. O livro “As aventuras de Tony, Edu e Ana” apresenta três personagens que demonstram de que forma enxergam o

mundo e como se percebem nele. A obra foi inspirada no trabalho desenvolvido pela pesquisadora, a partir das experiências vivenciadas com três alunos com TEA, matriculados em sua turma (4º ano), no ano de 2024, e como eles ressignificaram suas práticas pedagógicas e o seu olhar sobre o real significado de inclusão escolar.

A elaboração do recurso educacional se estruturou a partir dos objetivos específicos, tendo em vista contribuir com os profissionais da educação básica, com ênfase para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental I, com vista a sensibilizá-los.

Figura 11 – Produto educacional – capa do livro de literatura infantil

Capa do livro	Qrcode
 AS AVENTURAS DE TONY, EDU e ANA NA ESCOLA Por: Milaine Bento de Souza	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Descrição da imagem: Nessa figura se apresenta um quadro, de duas colunas, na primeira contendo a capa de um livro de literatura infantil, resultado do recurso educacional desta dissertação, e, na segunda, o Qrcode que dá acesso ao áudio-ebook. A capa do livro ilustra, ao fundo, um céu com uma nuvem e um sol sorridente. Há também um gramado verde, com uma escola, ao fundo, no canto superior direito, cor laranja, portas e janelas de vidro. Logo à frente, no canto superior esquerdo, há um escorregador, com duas crianças brincando. Os três protagonistas do livro de literatura infantil estão ao lado do escorregador, sendo Tony o menino de pele clara, e camiseta verde, calça azul e tênis vermelho. Edu, também tem pele clara, utilizando abafador de som, camiseta vermelha, calça azul e tênis verde. Ana é uma menina de pele negra, cabelo preto (solto e cacheado) vestido amarelo e sapatilha amarela.

Tarefa difícil é mapear a produção científica sobre a aquisição da leitura e escrita de alunos com TEA, dois assuntos de extrema relevância e repletos de desafios. O histórico do surgimento se entrelaça ao conceito de TEA, com a sociedade e a concepção de educação.

As contribuições de Kanner e Asperger foram primordiais, pois forneceram as bases científicas e as características, que, posteriormente, foram reafirmadas nos manuais diagnósticos presentes nos dias de hoje.

As névoas cinzentas também parecem estar presentes no que diz respeito aos processos de aquisição da leitura e escrita que denominamos alfabetização. Dar materialidade a esse processo ainda configura um desafio, mesmo com o avanço das pesquisas científicas, dos meios de alfabetização e teorias da aprendizagem.

No intuito de responder às questões sobre como o processo de ensino da leitura e escrita de alunos com TEA ocorre em sala de aula comum e se os procedimentos metodológicos eram os mesmos utilizados com alunos sem deficiência e/ou transtornos, fizemos uma imersão nos estudos de Magda Soares, Gontijo, Colello, Mortatti e Smolka e, posteriormente, no banco de dados da BDTD.

As autoras foram unânimes ao pontuarem a necessidade de o processo de leitura escrita caminhar junto no processo de aquisição da língua escrita. Apesar das fragilidades dos sistemas de ensino em nosso país, a concretude do trabalho pedagógico está correlacionada à capacidade dos docentes de compreenderem os conceitos de alfabetização e letramento, para, assim, serem capazes de alfabetizar e letrar em uma perspectiva inclusiva que atenda às especificidades de todos os alunos na sala de aula.

Contudo, os dados levantados durante a pesquisa terminam por evidenciar uma frágil compreensão sobre o ensino da leitura escrita e sobre o que são métodos de alfabetização.

As produções científicas redigidas nas dissertações, que resultaram em duas categorias (recursos digitais e recursos convencionais para alfabetização de alunos com TEA), trazem à tona um viés mais utilitário e pragmático da leitura escrita. Impera uma visão tecnicista da educação com ênfase em estímulo e resposta.

Os resultados apresentados evidenciam o uso do método sintético e fragilidades quanto ao conhecimento teórico que embasou o processo do ensinar a ler e escrever. A maioria das pesquisas de consciência fonológica usa o conceito como sinônimo do método fônico, contudo em nenhum momento são observadas atividades que evidenciem a capacidade de reconhecimento ou de manipulação dos sons da fala bem como a identificação de rimas, aliterações, sílabas e fonemas, por exemplo.

A esse respeito, vale frisar que Magda Soares, muito reconhecida em nosso país, defende a indissociação entre os conceitos de alfabetização e letramento e destaca que não é o método que alfabetiza e, sim, o professor, porém, diante dos dados levantados e analisados, verificamos o uso de um método em específico (mas na sua compreensão) sem correlacionar, de forma clara e objetiva, de que forma a pessoa com TEA pode se beneficiar de fato.

Outro dado salutar foram os participantes da pesquisa. Todas eles tinham um único público, portanto, sem interação com outras crianças/alunos da mesma turma.

Parafraseando Carvalho (2009), acreditamos que é necessário entender as condições concretas das escolas brasileiras e quais critérios podem ser levados em conta para a escolha do método de alfabetização, visto que cada professor conhece a realidade de suas turmas e as práticas a serem desenvolvidas. Nesse sentido, é de extrema importância conhecermos os diferentes métodos e sua aplicabilidade.

Urge identificarmos o tipo de apoio de que os alunos com TEA necessitam com vista à organização do ensino de forma coerente às necessidades deles. O conhecimento acerca dos níveis de suporte deve servir para subsidiar uma prática pedagógica eficaz com viés prospectivo em relação ao processo de desenvolvimento dos alunos.

A visão tradicional de deficiência deve ser superada, pois a educação pode ser um instrumento de mudança na vida do aluno. Assim sendo, diante do contexto em questão, é imperioso que os professores se apropriem e dominem as três facetas de inserção da criança no mundo da escrita, a faceta linguística, a interativa e a sociocultural e metodologias que contemplem as necessidades dos alunos.

Concluimos, assim, indicando a necessidade de pesquisas que contemplem, além dos métodos de alfabetização, planos individualizados de ensino (PEI), abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e o desenvolvimento de propostas pedagógicas pautadas no ensino colaborativo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. **Facetas do processo de alfabetização e letramento**: Aula do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá. Maringá PR. UEM. jun. 2024, power point. 15 slides color.

ALMEIDA, Izabel Cristina Araujo. **Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista: concepções e práticas de professores**. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, Paulo Estevão; ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; PRADO, Sérgio T. do. Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária. **Tema em Debate – Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1415-1439, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCBYTMxBsqNB3Jw7QJLG3tc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2024.

ANTUNES, Jéssica Maís. **Literatura infantil**: construindo práticas pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2020.

ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação americana para os transtornos mentais – o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, Rio Verde, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v16n1/v16n1a07.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco B. Distúrbios globais do desenvolvimento. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 103-110, 1997. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v2n3/14.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco B.; PIMENTEL, Ana Cristina. Autismo infantil. **Brazilian Journal Psychiatry**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 37-39, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/Gv4HpMGyypXkmRMVGfRZF8G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Isabel (org.). **A educação de um selvagem**. São Paulo: Cortez, 2001.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIALER, Marina; VOLTOLINI, Rinaldo. Autismo: história de um quadro e o quadro de uma história. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 27, e45865, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/Gd3KgdZhpWFdTHrgbDRNr5S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, n. 79, p. 51-67, jul./dez. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32881/1/2017_art_lhcbordignon.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20-21, 29 dez. 2009a. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=753>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. 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, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 4 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no sistema único de saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013b (Série A. Normas e Manuais Técnicos). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESO_LUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. Portaria nº 60, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 21 mar. 2019. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=884#anchor>. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. **INEP**, 14 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 29 nov. 2024.

CAMPOS, Raquel Lenini da Silva. **Desenvolvimento de aplicativo para crianças com autismo**: processo de concepção, criação e avaliação. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/19458/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Raquel%20Lanini%20da%20Silva%20Campo%20-%202019%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; CORRÊA, Marcela Fulanete. Desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 279-286, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/hSZKnHSMYj8JbtHwYbdV7qj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CIRINO, Oscar. **Psicanálise crianças Oscar Cirino e Psiquiatria com desenvolvimento ou estrutura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Unesp, 2014. p. 169-186.

CORONEL, Renata Cristiane Martins. **Jogos digitais para desenvolver noções de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2022. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/4416/1/DISS_2022_Renata%20Cristiane%20Martins%20Coronel.pdf. Acesso em: 17 nov. 2024.

CORRÊA, Pedro Henrique. O autismo visto como complexa e heterogênea condição. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 375-380, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/Cy9JTfFN9pP5j5tY578pFQm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2025.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/9WR3H6wHtdktmJpPkyLcJYs/?format=pdf>. Acesso em: 7 out. 2024.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia: a história do autismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1979.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Penso, 1985.

FISHER, Steven. R. **História da escrita**. Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

GARCIA, Pedro de Moura. **Um aplicativo para auxiliar na alfabetização de indivíduos com autismo**. 2018. 66 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16033/DIS_PPGCC_2018_GARCI_A_PEDRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 nov. 2024.

GIRIANELLI, Vania Reis; TOMAZELLI, Jeane; SILVA, Come Marcelo Furtado Passos de; FERNANDES, Conceição Santos. Diagnóstico precoce do autismo e outros transtornos do desenvolvimento, Brasil, 2013-2019. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 57, n. 21, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/JBftZkCxZ6SYbqkJhyvCGYP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 set. 2024.

GOGGO, Maria Renata de Mira. Aplicativo ACA (Aprendendo Com Comunicação Alternativa) para crianças com transtorno do espectro autista. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/e0b265cd-0e84-4cae-b4b8-1121ab2da484/content>. Acesso em: 22 maio 2025.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HgqZgZCCZH85MvqSNWtn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.

GOMES, Fernanda Siqueira Costa. **O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores e analistas pedagógicos**: um olhar psicopedagógico. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/36856/5/ProcessoAlfabetiza%c3%a7%c3%a3oCrian%c3%a7as.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

GÓMEZ, Santiago López; TORRES, Rosa Maria Rivas; ARES, Eva Maria Taboada. Historia del trastorno autista. **Apuntes de Psicología**, Sevilha, v. 28, n. 1, p. 51-64, 2010. Disponível em: <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/13b6d7b9-1da5-48f4-bc15-4dc0a086ab0b/content>. Acesso em: 11 nov. 2024.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 143-167, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SxLVV4G9c6zR3CxhbTRJBgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2024.

GRANDIN, Temple. **Mistérios de uma mente autista**. Joinville: Clube de Autores, 2011.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro do autista**: pensando através do espectro. Tradução de Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2013.

JARAMILLO-ARIAS, Piedad; SAMPEDRO-TOBÓN, María Elena; SÁNCHEZ-ACOSTA, Daniela. Perspectiva histórica del trastorno del espectro del autismo. **Acta Neurológica Colombiana**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 91-97, 2022. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/anco/v38n2/2422-4022-anco-38-02-91.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2024.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986/15597>. Acesso em: 7 out. 2024.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, São Paulo, v. 28, n. 1, S3-11, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques & Principles in Language Teaching**. 3th. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LEITE, Lúcia Pereira; BORELLI, Laura Moreira; MARTINS, Sandra Eli Saroreto de Oliveira. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 63-92, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xFJ4VcJv9M869tFKFJRzqXx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2025.

LIBERALESSO, Paulo. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020.

LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Relação entre pressupostos teóricos, currículo e organização do ensino. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e35586, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kxc6cq9CZvjsXJgcXSRhTJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 244-262, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v19n2/a02v19n2.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2024.

MARQUES, Débora Mattos. **O impacto da estimulação da consciência fonológica nas habilidades de leitura e escrita em indivíduos de desenvolvimento atípico** – uma revisão crítica da literatura. 2018. 222 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7090/D%c3%a9bora%20Mattos%20Marques_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 nov. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Alfabetização – Método Sociolinguístico**: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2008.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação**: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57 (D16 – Conteúdo e Didática de Alfabetização).

MONTEIRO, Sara Mourão; MARTINS, Margarida Alves. Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento de palavras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e 227793, p. 1-31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Kg7CL9ZGSc8YQfxqGsRNZGN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2024.

MOREIRA, Cláudia Martins. Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: uma nova leitura para um antigo tema. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 9, n. 2, p. 359-385, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/ZHGWmYZffbDdZk5VB8XXpWp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2024.

MOREIRA, Lóide Sheila dos Santos. **Diretrizes de projeto e avaliação de usabilidade de um ambiente de tecnologia assistiva destinado a pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Computação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/9987/0e8e98b63237c7b91a3dacd567280c84.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil conferência de abertura. *In*: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE – MEC/SEB, 2006, Brasília, DF. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate – MEC/SEB**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. p. 1-14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihistextalfbbr.pdf. Acesso em: 4 nov. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Método de alfabetização no Brasil?** uma história concisa. São Paulo: Ed. da Unesp, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Ed. da Unesp, 2014.

OLIVEIRA, Cíntia Rochele Alves de; MELLO, Elena Maria Billig. Recontextualização do texto da política de inclusão de estudantes com deficiência: os (des)caminhos da educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 30, e0061, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zMNBpMX6nJG77XnR7cpJRyQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2025.

OMENA, Leise Cecília de. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental I**: possibilidades de práticas de aprendizagem oral e escrita. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9ec0c37d-32a7-4d59-b612-da4a1ce0e9b4/content>. Acesso em: 22 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 4 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação Para todos**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 27 set. 2024.

PAIÇANDU. Prefeitura Municipal de Paíçandu. **Proposta Pedagógica Curricular Municipal de Paíçandu**: Educação Infantil e Anos Iniciais. Paíçandu: PPP, 2020.

PARANÁ. Referencial Curricular do Paraná. Educação Infantil e componentes curriculares do Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 004/2012 – SEED/SUED**. Critérios para solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: SEED, 2012. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/instrucao0042012suedseed.pdf. Acesso em: 5 nov. 2024.

PINHO, Mariana Campos. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: uma intervenção no contexto escolar. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/4379/Mariana%20Campos%20Pinho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 nov. 2024.

PINTO, Karine Ledianne Vieira. **A escrita e a construção do sujeito com diagnóstico de autismo**: caminhos para inclusão escolar. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/48052>. Acesso em: 28 nov. 2024.

REIS, Andreia Cintia Dourado Portela. **O processo de leitura por educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: situações de ensino e aprendizagem. 2022. 269 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2022. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1451?mode=full#preview-link0>. Acesso em: 22 nov. 2024.

RIBEIRO, Natascha Coutinho Revoredo; MARTELETO, Regina Maria. O manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais enquanto um dispositivo informacional. **Encontro Bibi**, Florianópolis, v. 28, e90801, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/jeb/a/c9V4fxSpWPSgkxsgBmPHn5v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2025.

RISSATO, Heloise. Cid-11: o que muda no autismo com o novo documento da OMS? **Genial Care**, 2 maio 2025. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/cid-11-o-que-muda>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SANTOS, Régia Vidal; MACEDO, Eunice; MAFRA, Jason Ferreira. Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 466-485, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/JSGZm mfYRmnxkj5Q8Ckzcx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Universal Desing Learning Guidelines. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n87/11.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru. **Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf**: inclusão, alfabetização e Transtorno do Espectro Autista. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9373d518-9af5-492e-915a-282044a485a1/content>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Edilson Roberto. **Deficiência e Inclusão Escolar**. Maringá: EDUEM, 2012.

SILVA, Obdália Santana Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha; SANTOS, Sirlaine Pereira Nascimento dos. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e221083, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jdfbBkkyqdkSKDDRSwHFXLG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Ceale/DaE/UDMG, 2005.

SPURIO, Mara Silvia; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella. Caracterização física de salas de recursos multifuncionais e percepções de professores em relação à presença de jogos e tecnologia no atendimento educacional especializado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p./ jul./set. 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15110/pdf>. Acesso em: 9 nov. 2024.

STELZER, Fernando Gustavo. **Uma pequena história do autismo**. São Leopoldo: Associação Mantenedora Pandorga, 2010.

TAMANAHÁ, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 269-269, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2024.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7697>. Acesso em: 22 maio 2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

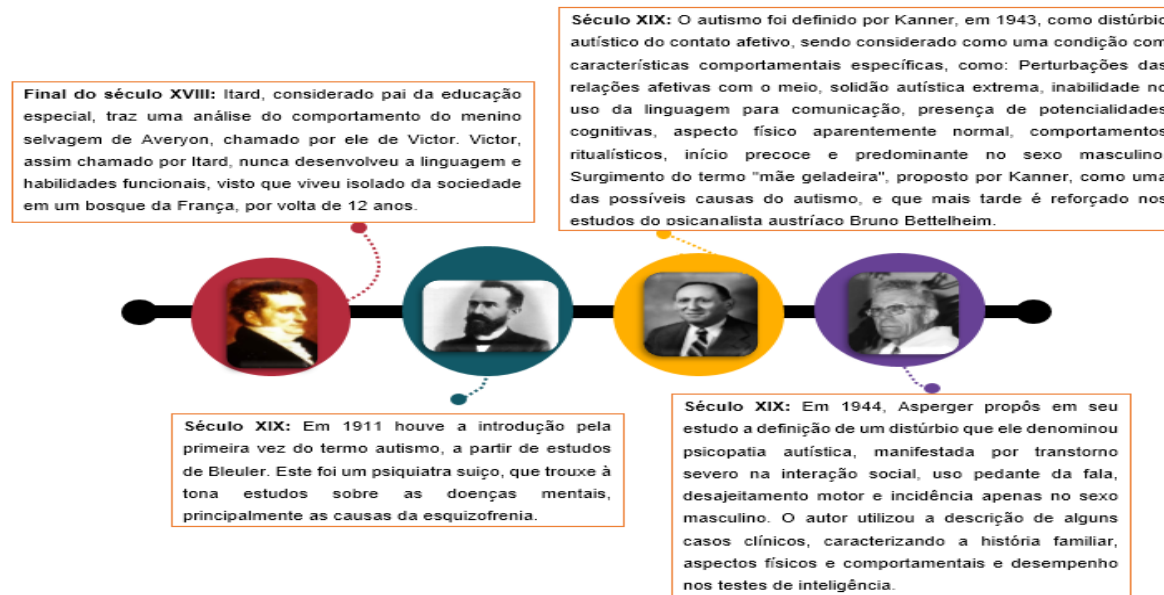
WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Tradução de Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Principais teóricos que estudaram o TEA entre o século XVIII e XIX

Figura 12 – Principais teóricos que estudaram o TEA entre o século XVIII e XIX

(continua...)





Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

APÊNDICE B – Oito blocos de descritores utilizados na etapa de pré-análise

Quadro 15 – Oito blocos de descritores utilizados na etapa de pré-análise

Descritores	Produções encontradas	Exclusões	Total
Bloco 1			
Autismo; Alfabetização; Métodos de alfabetização	Dissertações: 26; Teses: 3	Repetidos: 14	15
Autismo; Alfabetização; Aspectos metodológicos			
Autismo; Alfabetização; Métodos de ensino			
Autismo; Alfabetização; Práticas pedagógicas			
Bloco 2			
Autismo; Leitura e escrita; Métodos de alfabetização	Dissertações: 22; Teses: 2	Repetidos: 13 Não abre: 1	10
Autismo; Leitura e escrita; Aspectos metodológicos			
Autismo; Leitura e escrita; Métodos de ensino			
Autismo; Leitura e escrita; Práticas pedagógicas			
Bloco 3			
Autismo; Lecto escrita; Métodos de alfabetização	0	0	0
Autismo; Lecto escrita; Aspectos metodológicos			
Autismo; Lecto escrita; Métodos de ensino			
Autismo; Lecto escrita; Práticas pedagógicas			
Bloco 4			
TEA; Alfabetização; Métodos de alfabetização	Dissertações: 25 Teses: 1	Repetidos: 24	2
TEA; Alfabetização; Aspectos metodológicos			
TEA; Alfabetização; Métodos de ensino			
TEA; Alfabetização; Práticas pedagógicas			
Bloco 5			
TEA; Leitura e escrita; Métodos de alfabetização	Dissertações: 13 Teses: 0	Repetidos: 12 Não abre: 1	0
TEA; Leitura e escrita; Aspectos metodológicos			
TEA; Leitura e escrita; Métodos de ensino			
TEA; Leitura e escrita; Práticas pedagógicas			
Bloco 6			
TEA; Lecto escrita; Métodos de alfabetização	0	0	0
TEA; Lecto e escrita; Aspectos metodológicos			
TEA; Lecto e escrita; Métodos de ensino			
TEA; Lecto e escrita; Práticas pedagógicas			
Bloco 7			
Transtorno do espectro autista; Alfabetização; Métodos de alfabetização	Dissertações: 29 Teses: 3	Repetidos: 29	3
Transtorno do espectro autista; Alfabetização; aspectos metodológicos			
Transtorno do espectro autista; Alfabetização; Métodos de ensino			
Transtorno do Espectro Autista; Alfabetização; Práticas pedagógicas			
Bloco 8			
Autista; Alfabetização; Métodos de alfabetização	Dissertações: 28 Teses: 4	Repetidos: 31	1
Autista; Alfabetização; Aspectos metodológicos			
Autista; Alfabetização; Métodos de ensino			
Autista; Alfabetização; Práticas pedagógicas			
Total	156	125	31

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

APÊNDICE C – Concepções e metodologias de ensino da leitura e escrita analisadas nas 13 pesquisas selecionadas

Quadro 16 – Concepções e metodologias de ensino da leitura e escrita analisadas nas 13 pesquisas selecionadas

(continua...)

Autores	Métodos de alfabetização	Pressupostos	Recursos utilizados
Garcia (2018)	Atrelou Método TEACCH e Método fônico	Behaviorista	O recurso utilizado foi o Aplicativo ABC AUTISMO, que foi instalado em dois <i>tablets</i> de 10 polegadas, a partir da programação da ferramenta <i>Unity</i> .
Pinho (2018)	Método fônico	Construtivista	Foram utilizadas figuras com textos em papel impresso colorido; Alfabeto móvel; Fotografias de objetos para escrita de palavras e frases; Caixa sensorial com areia para escrita do nome; Garrafa pet para sorteio de palavras.
Marques (2018)	Método fônico	Behaviorista	O instrumento utilizado foi uma versão sueca do <i>Alpha Interactive Language Series/Gator Super Sentences</i> (Série de Linguagem Interativa Alpha/Gator Super Sentenças), que é um programa computadorizado com 112 lições de leitura e escrita.
Gobbo (2019)	Método TEACCH, ABBA e PECS	Behaviorista	Foi utilizado o Aplicativo ACA (plataforma de desenvolvimento se deu, a partir das plataformas <i>Androids</i> , <i>IOS</i> e <i>Web</i>).
Campos (2019)	Método Baseado em Designer	Behaviorista	Foram utilizados dois aplicativos específicos, o primeiro foi financiado pela Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT), de Portugal e o segundo foi desenvolvido com uma equipe composta por quatro alunas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (Escola Nave).
Shibukawa (2020)	Alterna entre o método fônico e global	Antroposofia	Os recursos utilizados foram: papéis, lápis, borracha para realização das atividades de registro de palavras; Alfabetos móveis e pranchas de comunicação com imagens confeccionados por meio do <i>software Araword</i> ; Diário de campo, literaturas infantis, fotografias das produções das atividades dos alunos.
Omena (2021)	Comunicação Alternativa	Histórico-cultural	Como recursos foram utilizados <i>Flash Cards</i> , jogos para formar palavras, quebra-cabeças, jogos com figuras geométricas, livros de histórias para conto e reconto, além de placas de alinhavo para estimulação da motricidade fina.
Pinto (2021)	Alterna entre método fônico e global	Psicanalítica	Alguns dos recursos utilizados foram: Livros de literatura infantil para contação de histórias; Utilização de fantoches; Cola e tesoura para atividades de recorte, colagem; pincel para pintura; Alfabeto móvel, dentre outros recursos e estratégias.
Moreira (2021)	Método TEACH, ABBA e PECS	Behaviorista	Foi utilizado o Aplicativo ACA (plataforma de desenvolvimento se deu, a partir das plataformas <i>Androids</i> , <i>IOS</i> e <i>Web</i>).
Gomes (2022)	Método fônico	Histórico-cultural	Foi utilizada a Plataforma <i>Google Meet</i> para entrevista com professoras e analistas pedagógicas.

Autores	Métodos de alfabetização	Pressupostos	Recursos utilizados
Reis (2022)	Método de emparelhamento multimodal	Histórico-cultural	Os recursos utilizados foram roteiro do pré-teste, folha de resposta do pré-teste, planejamento da sequência didática, diário de bordo, filmagens, fotografia para o registro da mediação pedagógica e ficha avaliativa; Materiais para realização das aplicações da sequência didática: fichário com papel duplex, figuras, palavras impressas – todos plastificados.
Almeida (2022)	Método fônico	Histórico-cultural	Foi utilizado um celular para gravação das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa.
Coronel (2022)	Método fônico	Histórico-cultural	Foram utilizados três aplicativos: <i>Jade Autism</i> , <i>Autapp</i> e <i>ABC autismo</i> .

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).