



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação
Interdisciplinar de Professores

INCLUSÃO ESCOLAR E A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

SCHOOL INCLUSION AND LITERACY OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Eva Vanessa Batista Vieira¹

Vera Lucia Gomes²

RESUMO

A inclusão escolar deve possibilitar ao público da educação especial um ensino de qualidade e com equidade para todos, ou seja, uma educação inclusiva que deve ser o objetivo a ser alcançado, incluindo nesse processo, a alfabetização e o letramento desse público. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como acontece o processo de alfabetização e letramento da criança com Transtorno do Espectro Autista e como objetivo específico identificar os métodos e estratégias utilizados. Para investigar a temática proposta foi utilizada como metodologia a pesquisa documental e bibliográfica de artigos científicos, teses e dissertações disponibilizadas em plataformas de pesquisa. Os resultados demonstram que a regulamentação da legislação garante direitos importantes ao público da educação especial. No entanto, as pesquisas apontaram que não existe um método único ou prática pedagógica, exclusivo, que permita a alfabetização e o letramento de alunos com TEA, diante da ampla singularidade dentro do transtorno. Entretanto, algumas estratégias podem facilitar esse processo, como: 1 - Utilizar Tecnologias de Informação e Comunicação. 2 - Adaptar o planejamento escolar e o projeto político-pedagógico à realidade do aluno autista. 3 - Promover um plano de ensino individualizado e personalizado. 4 - Usar na prática pedagógica materiais concretos e imagens. 5 - Utilizar narrativas objetivas e curtas. 6 - Desenvolver atividades para estimular a consciência fonológica observando as preferências dos alunos. Além disso, é importante o envolvimento de todos para construir uma política de inclusão escolar que realmente garanta o acesso, a participação e a aprendizagem da criança com autismo nas escolas regulares.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar.

¹ Pedagoga. E-mail: eva.vieira@ufms.br.

² Pedagoga, Especialista em Educação Especial, Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAQ. E-mail: vera.gomes@ufms.br.



ABSTRACT

School inclusion should enable the special education audience to receive quality education with equity for all. In other words, an inclusive education must be the goal to be achieved, which includes the literacy and learning process of this group. This research has the general objective of investigating how the process of literacy and learning occurs in children with Autism Spectrum Disorder and the specific objective of identifying the methods and strategies used. To investigate the proposed theme, the methodology employed was documentary and bibliographic research of scientific articles, theses, and dissertations available on research platforms. The results demonstrate that the regulation of legislation ensures important rights for the special education audience. However, research indicates that there is no single method or exclusive pedagogical practice that allows for the literacy and learning of students with ASD, given the wide diversity within the disorder. Nevertheless, some strategies can facilitate this process, such as: 1. Utilizing Information and Communication Technologies. 2. Adapting school planning and the political-pedagogical project to the reality of the autistic student. 3. Promoting an individualized and personalized teaching plan. 4. Using concrete materials and images in pedagogical practice. 5. Employing objective and concise narratives. 6. Developing activities to stimulate phonological awareness while considering the students' preferences. Moreover, it is crucial for everyone to be involved in building an inclusive school policy that truly ensures access, participation, and learning for children with autism in regular schools.

Keywords: Literacy and literacy. Autism Spectrum Disorder. School inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é parte final da conclusão do curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural e teve como objetivo geral investigar como acontece o processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como objetivo específico identificar os métodos e estratégias utilizados para isso.

Este trabalho surgiu do interesse em compreender como devemos proceder para alfabetizar e letrar uma criança com TEA, dando origem ao problema da pesquisa que foi assim delimitado: como realizar a alfabetização e o letramento da criança com TEA? Para investigar a temática proposta foi realizado um levantamento bibliográfico a partir de artigos científicos, teses e dissertações disponibilizadas em plataformas de pesquisa, com foco no processo de alfabetização e letramento das crianças com autismo.

Como principais conceitos temos a Inclusão Escolar, que segundo Bueno (2008), pode ser compreendida de forma distinta, ou seja, pela perspectiva da ação política e pedagógica e de educação inclusiva. Conforme o autor, a inclusão escolar refere-se “a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola” (Bueno, 2008, p. 49).

Dossiê Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural.
Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPPFIP, Edição Especial. Aquidauana, v. 4, n. 16, dez. 2024



Para Gomes (2023, p. 24) a inclusão escolar como objetivo político deve ser ofertada a todos os estudantes, em instituição de ensino que respeite as diferenças, possibilitando igualdade de oportunidades, rompendo com a organização escolar atual, substituindo as práticas de seleção e discriminação por “procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (Glat; Blanco, 2007, p.16), possibilitando um ensino de qualidade e com equidade para todos, incluindo o público da Educação Especial, ou seja, uma educação inclusiva que deve ser o objetivo a ser alcançado, incluindo nesse processo, a alfabetização e o letramento desse público.

Nesse sentido, elencamos as crianças com TEA como o público que será objeto desse artigo, que de acordo com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, em seu parágrafo 1º, considera a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aquela com síndrome clínica caracterizada por deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social; padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (Brasil, 2012).

A alfabetização e o letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, sua aprendizagem acontece de maneiras diferentes. Nesse contexto, cabe destacar que alfabetização:

é o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; seguindo convenções da escrita (Soares, 2020, p. 27).

Por letramento, compreendemos:

[...] a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc. habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2020, p. 27).

A partir dos conceitos apontados, é possível identificar o público delimitado na pesquisa, compreender sua inclusão educacional em ambiente que receba a todos com qualidade e atendendo sua especificidade, com o foco na alfabetização e letramento. Assim, esse artigo foi organizado: na primeira parte conceitua-se Transtorno do Espectro Autista e a Inclusão Escolar; na segunda parte Percepções de Alfabetização e Letramento; na terceira parte os Procedimentos Metodológicos e dados da pesquisa e por último as Considerações Finais.



2. A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INCLUSÃO ESCOLAR

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, houveram ganhos políticos na luta pelos direitos da pessoa com deficiência, em específico na área de educação em que a Carta Magna anuncia o direito a todos e dever do Estado e da família, devendo ser desenvolvida e incentivada com colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa (com deficiência ou não) e o seu preparo para a cidadania bem como qualificá-lo para o exercício do trabalho. A educação passa a representar um mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, como da própria sociedade em que ele se inclui. O documento prevê ainda, em seu artigo 208, a garantia de “atendimento educacional aos portadores³ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, já sinalizava também os direitos sobre a proteção integral à criança e ao adolescente assegurando-lhes “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” a todos os indivíduos e destaca no artigo 11, parágrafo “1º a criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilidades e reabilitação” (Brasil, 1990).

Esses direitos também foram reforçados pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), onde especifica nos artigos 58, 59 e 60 a Educação Especial e assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais. O artigo 58 foi alterado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, cuja redação, passou a ser:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013).

A Lei citada anteriormente, também estabelece critérios, orienta como deve ser desenvolvido o atendimento educacional e define as características das instituições sem fins lucrativos e privadas, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público (Brasil, 1996).

³ O termo “portador de deficiência” foi substituído por “pessoa com deficiência” a partir da Portaria 2.344 de 3 de novembro de 2010 da Secretaria dos Direitos Humanos.



Outro documento considerado importante nas conquistas dos direitos do público da educação especial é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008 como objetivo de:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Para regulamentar essa Política, foram criadas a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4, de 02 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2009), o Decreto Federal nº 7.611/2011 que Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado (Brasil, 2011).

Especificamente para pessoas com autismo, em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro (Brasil, 2012), instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Para fins legais, essa lei considerou o autismo como deficiência, ou seja, todos os direitos auferidos as pessoas com deficiência passam a beneficiar as pessoas com autismo. O artigo 1º da supracitada Lei, compreende a pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada pelos incisos I e II:

- I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

A Lei garante o acesso aos serviços de saúde, como: diagnóstico precoce, o atendimento multifuncional, terapia nutricional e nutrição adequada, medicamentos e conhecimento necessário para o diagnóstico e tratamento. Além disso, a pessoa com TEA terá garantido o acesso à educação, profissional de apoio especializado e ao ensino profissionalizante para atuar no mercado de trabalho, à moradia, à previdência e assistência social.

Outra Lei importante para conquistas dos direitos das pessoas com deficiência, é a Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (LBI) de 6 de julho de 2015. Essa Lei traz uma mudança de paradigma quanto a pessoa com



deficiência, onde a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade disponibilizadas pelo Estado e pela sociedade às características de cada um, ou seja, o despreparo está no meio. O artigo 2º da LBI apresenta a definição da Pessoa com deficiência:

Artigo 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

A Lei citada ainda esclarece, a garantia de prioridade (artigo 9º) e o direito à habilitação e reabilitação (artigo 14 e seguintes), o diagnóstico e intervenção precoce (artigo 15, inciso I), a oferta de rede de serviços articulados com atuação intersetorial (artigo 5, inciso IV) e a garantia de tecnologias assistivas (artigo 16, inciso III), e, no artigo 27 dispõe sobre a concepção de uma educação para o desenvolvimento, igualdade e liberdade.

Recentemente o público Autista foi contemplado com mais uma conquista, trata-se da homologação pelo Ministro da Educação, Camilo Sobreira de Santana, em despacho de 12/11/2024, publicado no Diário Oficial da União, em 13/11/2024, edição 220, seção 1, página 67 do Parecer CNE/CP nº 50/2023, aprovada pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 5/11/2024, e esclarece “Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” (Brasil, 2024).

Este parecer consolida alguns direitos já previstos em lei, como: 1 - Os profissionais de apoio devem ser contratados pelas escolas, desde que se comprove a necessidade, visando realizar o auxílio individualizado (aos estudantes que não conseguem realizar atividades com independência) às atividades de locomoção, alimentação, higiene, comunicação, interação social, etc. Não é atribuição desse profissional, desenvolver atividades educacionais diferenciadas e se responsabilizar pelo ensino do aluno. 2 - Constitui crime recusar ou procrastinar a matrícula de alunos com TEA em instituições de ensino, bem como cobrar valores adicionais. 3 - Orienta-se que as escolas possuam Projeto Político-Pedagógico para institucionalizar políticas de inclusão visando a permanência, participação, acesso, aprendizagem e estimulação da autonomia, dentro e fora da escola, aos estudantes com transtorno do espectro autista não apenas nas salas de recursos multifuncionais, mas na sala comum. 4 - O atendimento educacional especializado deve permitir a participação da família visando facilitar o acesso e participação, bem como atender às necessidades específicas dos estudantes. 5 - O público da Educação Especial requer uma transformação nas práticas pedagógicas, no planejamento de atividades, nos processos metodológicos e avaliativos, bem como na organização do ambiente escolar, entre outros. 6 - Aplicação de Estudo de caso (avaliação), que consiste na coleta de dados sobre o estudante através de entrevistas com a família,



observação direta, análise documental e pareceres pedagógicos, visando descrever seu contexto educacional, destacando suas habilidades, preferências, desejos etc. A partir dos resultados serão estabelecidos os instrumentos: Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) (documento obrigatório que deve ser atualizado constantemente) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), ambos de natureza pedagógica, que deverão compor o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. 7 - A articulação entre o professor regente e o professor do atendimento educacional especializado, bem como a formação continuada desses profissionais devem ser priorizadas para que a inclusão e aprendizado do aluno autista TEA seja eficaz (Brasil, 2024).

Esses são os principais mecanismos legais que garantem a inclusão desses alunos no ensino regular: Constituição da República Federativa do Brasil (2008), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o Decreto Federal nº 7.611/2011, Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (LBI) e Parecer CNE/CP nº 50/2023.

Na perspectiva da educação inclusiva, o público da Educação Especial são alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e “a inclusão escolar dessas pessoas é entendida como conquista de direitos e participação social, pois durante muito tempo foram atendidos pela Educação Especial em instituições filantrópicas de forma assistencialista” (Gomes, 2023, p. 21).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, define estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, público dessa pesquisa, como:

[...] aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1).

A partir da publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais 5.^a edição ou DSM-5, publicado pela APA⁴, o transtorno global do desenvolvimento foi substituído pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com o DSM-V:

⁴ American Psychiatric Association.



O transtorno do espectro autista engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele 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 (APA, 2014, p. 809).

Ainda segundo o DSM-5, pessoas com TEA apresentam as seguintes características:

A - Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos. 1. Déficits na reciprocidade socioemocional; 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social; 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos.

B - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia. 1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos; 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal; 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco; 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.

C - Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

D - Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente (APA, 2014, p. 50).

Durante o processo de diagnóstico de TEA, todas as características individuais clínicas são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade) (APA, 2014, p. 32).

Ainda segundo o DSM-5, ao abordar o especificador gravidade precisamos compreender que esse requisito baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos (ver Tabela 1) podendo variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo.

Tabela 1 - Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	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.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para um



		dar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo substancial”	apoio Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e 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.	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. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	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.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: APA (2014, p. 52)

Conhecer as leis e características dos alunos com TEA é fundamental para promover sua inclusão escolar e entender suas particularidades permite que professores adaptem sua prática pedagógica para favorecer sua alfabetização e letramento. Isso possibilitará seu desenvolvimento acadêmico, visto que, suas potencialidades são valorizadas e as dificuldades trabalhadas.

3. PERCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No Brasil, de acordo com o Censo Demográfico de 2022, publicado em 2024 no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia, no país 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, desse montante 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam, portanto, a taxa de alfabetização foi 93,0% em 2022 e a taxa de analfabetismo foi 7,0% deste contingente populacional (Brasil, 2022). Por meio desses dados, é possível compreender que as barreiras para a alfabetização e para o letramento persistem, mesmo diante das possibilidades tecnológicas, do aprofundamento das pesquisas e práticas pedagógicas, somadas à oportunidade de ensino público.

A aprendizagem da língua escrita, ou seja, da leitura e da escrita, necessita ser entendida como condição fundamental para a continuidade do processo de escolarização em todas as áreas, e em todos os níveis de ensino, visto que, o sucesso da aprendizagem depende da aquisição dessas habilidades.



Até os anos 1980, a alfabetização era compreendida como a decifração e cifração de um código (relacionar os sons às letras) e não um sistema de representação que requer compreensão (Soares, 2020, p. 10). Ainda segundo a autora, foi a partir da década de 1980, que vários estudos e pesquisas ganharam evidência, e os conhecimentos sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança e sobre o objeto dessa aprendizagem passaram a ser difundidos, gerando mudanças na concepção de alfabetização.

Coutinho (2005, p. 47) esclarece que a “concepção tradicional de alfabetização priorizava o domínio da técnica de escrever, não importando propriamente o conteúdo”. Desde as séries iniciais as crianças eram submetidas a atividades de cópia e ditados de escritos que não faziam sentido, mas que estavam presentes em cartilhas, pois acreditavam que o aprendizado acontecia através da memorização.

Contrariando os fundamentos de aprendizagens utilizados na época, Ferreiro e Teberosky (1985), demonstraram que as crianças já formulam uma série de ideias próprias sobre a escrita alfabética, mesmo sem frequentar a escola, isso ocorre por meio das observações no ambiente familiar (bilhetes, livros, revistas, listas de compra, cartas etc.) e nas interações sociais (letreiros das lojas, placas, folhetos de propaganda ou da igreja, etc.).

Para Ferreiro (2011, p.30), “os saberes que o aluno traz para a escola e como eles devem ser trabalhados pelos professores, fazem parte da linguagem no processo de alfabetização”. Tais pensamentos corroboram com a Concepção Construtivista apresentada por Coll (1994) que consiste na “realização de aprendizagens significativas, o educando constrói, modifica, diversifica e coordena os seus esquemas, estabelecendo, deste modo, redes de significados que enriquecem o seu conhecimento do mundo físico e social” (Coll, 1994, p. 137).

As hipóteses elaboradas pela criança, seguem uma ordem de evolução em que, a princípio, não se estabelece uma relação entre as formas gráficas da escrita e os significantes das palavras (hipótese pré-silábica). Mas posteriormente, evoluem para hipóteses de fonetização da escrita, inicialmente, relacionando os símbolos gráficos às sílabas orais das palavras (hipótese silábica) e finalmente compreende que as letras representam unidades menores que as sílabas: os fonemas da língua (hipótese alfabética) (Ferreiro; Teberosky, 1985).

As autoras supracitadas, esclarecem que as produções escritas passaram a ser entendidas através do percurso evolutivo do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA):

- Nível pré-silábico: nesta etapa os alunos consideram que escrever é desenhar. Também possuem dificuldades em diferenciar letras e números e quando resolvem escrever



utilizam desenhos, rabiscos, garatujas, pseudoletas, números ou alguns desses elementos misturados.

- Nível silábico: os alunos começam a perceber que a escrita está relacionada com a pauta sonora da palavra. Nesse momento, eles desenvolveram a hipótese de que a quantidade de letras a ser grafada corresponde à quantidade de segmentos silábicos pronunciados, ou seja, grafam uma letra para cada sílaba. Inicialmente acabam utilizando qualquer letra para representar a sílaba, conhecido como estágio silábico de quantidade, e posteriormente as letras passam a possuir uma correspondência com os sons representados, ou seja, fase silábica de qualidade.
- Nível silábico-alfabético: nesse momento o aprendiz já apresenta hipóteses muito próximas da escrita alfabética, uma vez que eles já conseguem fazer a relação entre grafemas e fonemas, na maioria das palavras que escrevem, embora ainda oscilem entre grafar as unidades menores que a sílaba.
- Nível alfabético: o aluno finalmente começa a compreender como a escrita nota a pauta sonora, ou seja, que as letras representam unidades menores do que as sílabas. A partir do momento que os estudantes se tornam alfabéticos o trabalho de reflexão ortográfica deve começar, através de prática de reflexão, e não trabalho de memorização (Ferreiro; Teberosky, 1985; Coutinho, 2005, p. 52-64).

Para que a apropriação do SEA ocorra de forma assertiva a participação docente é essencial. O professor necessita compreender a teoria abordada para poder aplicá-la, também precisa planejar sua rotina de trabalho, realizar as sondagens e diagnósticos e organizar suas atividades respeitando o tempo pedagógico.

Para Ferreiro, após muitas pesquisas está evidente que o processo de alfabetização não pode ser visto de forma mecânica, do ponto de vista da criança que aprende, em outras palavras “essa criança se coloca problemas, constrói sistema interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade” (Ferreiro, 2011, p.11).

Soares (2020, p.27) considera que:

Alfabetização - processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação



correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc.).

Em 1978, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, já menciona o termos alfabetização e sua funcionalidade, considerando que:

Uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando consegue participar de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento eficaz do seu grupo e de sua comunidade, e também para permitir que ele ou ela continue a usar a leitura, a escrita e os cálculos para o próprio desenvolvimento e o de sua comunidade (UNESCO, 2014, p.23).

Na atual conjuntura a alfabetização está compreendida como prática escolar desvinculada do social e das variadas demandas de leitura e escrita, se faz necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento, conforme explicou anteriormente Soares:

Letramento - capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc. habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção afetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2020, p. 27).

Assim sendo podemos compreender que o letramento, na verdade, acontece antes da alfabetização. E necessita ser entendido como um processo que irá acompanhar o sujeito durante a vida, visto que, após aprender a ler e a escrever, será necessário continuar a desenvolver competências para saber como utilizar, os conhecimentos construídos, nos mais diversos espaços sociais (Carvalho, 2020, p.35).

Parece conveniente dizer que o letramento pode variar de uma cultura para outra, de um contexto para outro, e, portanto, os efeitos de diferentes letramentos são alterados em diferentes condições. Considerando-se essa afirmação, pode-se concluir que o letramento está condicionado a localização geográfica, contextos socioculturais e econômicas das crianças e da intuição de ensino, ou seja, o aprendizado não pode ser padronizado, mas deve respeitar esses requisitos citados anteriormente, bem como a individualidade do aprendiz.

Com isso podemos entender que ser letrado é muito mais que saber ler e fazer uso da escrita na sociedade em que vivemos. Para Rojo (2004, p.1-2),

ser letrado e ler na vida e na cidadania [...] é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem sentidos, é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela.



Para Carvalho (2020, p. 40) “é por meio do contato com os outros que ele amplia seu conhecimento, percebendo novas possibilidades de ver, entender e usufruir de seu saber”. De acordo com Goulart (1993),

o desenvolvimento cognitivo é um processo social: a interação com outras pessoas tem importante papel no desenvolvimento das operações lógicas. Logo, a cooperação influencia significativamente a visão do mundo do sujeito e lhe permite evoluir de uma perspectiva subjetivista para a objetividade. Costuma-se, por este motivo, falar de cooperação, para se fazer referência a este processo de desenvolvimento das operações no convívio social (Goulart, 1993, p. 20-21).

Para que essa jornada obtenha êxito é necessário entender que alfabetização e letramento são processos diferentes e interdependentes, precisam coexistir, e serem trabalhados de forma alinhada, sem priorizar um ou outro, visto que, o indivíduo alfabetizado aprende o alfabeto e o sistema de escrita, mas esse aprendizado deve ocorrer em um ambiente de letramento (interagindo com o meio em que vive) visando o desenvolvimento de habilidades do uso da leitura e da escrita, refletindo em suas práticas sociais (Oliveira, 2023, p.40).

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto a aprendizagem e o ensino de um e de outro são de natureza essencialmente diferente, entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não procede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2020, p.27).

É preciso enfatizar, que toda criança é capaz de aprender, independente de sua história de vida, de suas especificidades, respeitando o seu tempo, ela aprenderá. Para tanto, se faz necessário refletir e rever a forma de ensinar, visto que, ao compreender o que o aprendiz já sabe, ou seja, conhecendo os letramentos existentes e o nível, aliado aos conhecimentos relativos ao SEA, será possível intervir para a consolidação dos letramentos existentes e para o desenvolver outros, como, por exemplo a alfabetização.

Cabe ressaltar, que Piaget, já mencionava que a construção de conhecimento pela criança ocorre de forma singular, ou seja, cada uma possui o seu tempo nesse processo, que, para alguns pode parecer demorado, mas na verdade precisa ser entendido como gradativo, visto que, a cada conhecimento novo, a criança deverá primeiramente assimilar informação nova, logo após acomodará o que aprendeu, construindo dessa forma, novos esquemas e equilibrando o seu aprender, compreendendo portanto que a aprendizagem é um ciclo contínuo de assimilação e acomodação de novos saberes (Carvalho, 2020, p. 37).

Diante das considerações apresentadas até aqui, compreendemos então que Letrar consiste em desenvolver habilidades de leitura, produção e interpretação de textos e que Alfabetizar é a



aprendizagem de um sistema alfabético de que os aprendizes devem apropriar-se para se tornarem capazes de ler e escrever textos (Soares, 2020, p. 33).

Para Soares (2020, p. 33) o texto deve ser compreendido como eixo central de alfabetização e letramento. É através do trabalho com diferentes tipos de texto: parlendas, fábulas, poemas, livros, etc. que podemos desenvolver habilidades de usos sociais, de leitura, de interpretação e de escrita.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos propostos neste estudo, adotou-se a abordagem qualitativa para elaborar as discussões e análises, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2007, p. 269), “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.”. A escolha por esse tipo de pesquisa ocorreu por permitir uma análise mais descritiva e analítica, possibilitando identificar a diversidade de aspectos abordados nas pesquisas publicadas até o momento.

A primeira etapa, foi realizar o levantamento bibliográfico de documentos, artigos científicos, teses e dissertações disponibilizadas em plataformas de pesquisa, com foco no processo de alfabetização e letramento das crianças com autismo. Iniciamos o protocolo com a definição das questões específicas da pesquisa para que as demais etapas de revisão de literatura fossem elaboradas.

Quadro 1 – Questões da Pesquisa Bibliográfica

N.	Questões da pesquisa bibliográfica
1	Como acontece o processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
2	Quais foram os métodos e estratégias utilizados nesse processo?

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Finalizada a definição das questões que serão tratadas durante a revisão, faz-se necessário definir as bases de dados que serão utilizadas como base para as consultas de materiais bibliográficos. Desse modo, para a formatação do *corpus* de trabalhos bibliográficos foram selecionadas duas bases de dados eletrônicas para a realização das buscas: *Google Acadêmico* e *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTDCAPES)*.

As pesquisas foram realizadas nas bases eletrônicas durante o mês de agosto de 2024. Em ambas as plataformas, foi utilizado como descritor de busca a seguinte expressão:

Dossiê Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural.
Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPPFIP, Edição Especial. Aquidauana, v. 4, n. 16, dez. 2024



"alfabetização+letramento", autismo, transtorno do espectro autista. Durante essas buscas, foram localizados 97 estudos, sendo 96 no Google Acadêmico e 1 no CTDCAPES.

Os 97 estudos recuperados passaram por uma triagem, realizada através da leitura de títulos, resumos e palavras-chave para analisar, filtrar e adequá-los aos critérios de inclusão descritos no quadro 2.

Quadro 2 – Critérios de inclusão para os estudos filtrados.

Serão incluídos os trabalhos (artigos, teses, dissertações, monografias):
Que estiverem publicados nas bases científicas buscadas.
Estudos publicados em língua portuguesa e que tenham utilizado o método de pesquisa qualitativa.
Que estejam relacionados, mesmo que parcialmente, ligados às questões de pesquisa.
Pesquisas que abordem a alfabetização juntamente com o letramento aplicados às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Na segunda etapa metodológica, para refinar a investigação, foi realizada a leitura dos objetivos, introdução e das considerações finais dos arquivos, percebeu-se que a maioria das publicações, não permeava à triangulação de dados que este estudo buscou analisar, perpassando sobre os métodos e estratégias utilizadas no processo de alfabetização e letramento de crianças com autismo. Por conseguinte, apenas 5 (cinco) trabalhos foram selecionados, sendo 3 artigos, 1 dissertação e 1 monografia, dispostas no quadro 3.

Quadro 3 – Estudos Analisados (identificação dos estudos: título, autores/as, ano, palavra-chave, onde foi encontrado e que tipo de trabalho é).

Título	Autor/ Ano	Palavra-chave	Base Eletrônica	Tipo
Alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA).	BARRETO, Mayara Ferreira, 2021.	Inclusão Escolar. Alfabetização. Letramento. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).	Google Acadêmico	Artigo
Educação inclusiva: desafios da alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA).	DAVID, E. S. <i>et al.</i> , 2024.	Alfabetização. Letramento. Educação Inclusiva. TEA. Práticas Pedagógicas.	Google Acadêmico	Artigo
A contribuição de um trabalho personalizado ao processo de letramento e de alfabetização de uma criança	CARVALHO, Aline Aguiar de, 2020.	TEA. Autismo. Letramento. Alfabetização.	CTDCAPES	Dissertação



com Transtorno do Espectro Autista – TEA.				
O processo de alfabetização e letramento de crianças autistas: um estudo do tipo “estado do conhecimento”.	MENEZES, Thamirez Bruna Alves de, 2021.	Alfabetização e Letramento; Transtorno do Espectro Autista; Práticas de ensino; Aquisição da língua escrita.	Google Acadêmico	Monografia
O uso do Graphogame Brasil no processo de alfabetização e letramento de crianças com autismo.	MENDES, Maria Fernanda Moreira; ASNIS, Valéria Peres, 2022.	Alfabetização. Letramento. Autismo. Tecnologias de Informação e Comunicação.	Google Acadêmico	Artigo

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Na terceira etapa metodológica, realizou-se novamente a leitura dos estudos selecionados a fim de responder às questões norteadoras da pesquisa apresentadas no quadro 1, e por fim, analisá-los conforme as respostas obtidas.

O Artigo de Barreto (2021) publicado na Revista Amor Mundi, com o título “Alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA)”, teve como objetivo compreender os principais desafios e as possibilidades da alfabetização do aluno com TEA. A autora argumenta que os desafios para ensinar alunos com TEA são variados, destaca que a maioria das escolas públicas brasileiras não estão preparadas para receber esse público, visto que, falta estrutura física, capacitação dos professores (em virtude práticas tradicionais e inadequadas, e da falta de conhecimento sobre o autismo) e demais profissionais da educação somados a falta de diagnóstico precoce (dificultando a inclusão do estudante) e a dificuldade e ausência de diálogo entre a instituição de ensino e a família da criança autista. A escola deve proporcionar a oportunidade de acesso ao laudo médico para crianças que ainda carecem de diagnóstico.

Para a superação dos desafios de aprendizagem do aluno autista Barreto (2021) apresenta as seguintes estratégias:

adaptação do planejamento escolar e do projeto pedagógico à realidade do aluno autista, incluindo-o nas atividades apresentadas na escola e na interação com os colegas de classe. No planejamento pedagógico deverá conter, sempre que necessárias adaptações dos objetivos, dos conteúdos, do ambiente, dos materiais e da avaliação, permitindo, dessa forma, construir vínculo com o estudante autista. Para com isso, possibilitar um ensino sem preconceito e com condições de pleno acesso, permanência e participação ativa e reflexiva da criança e do adolescente autista na escola (Barreto, 2021, p. 46).

Durante esse processo é imprescindível a cooperação entre “familiares do aluno, profissionais de educação, fonoaudiólogos, psicopedagogos, pediatras, psiquiatras, neurologistas,



terapeutas ocupacionais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno autista” (Barreto, 2021, p. 46).

Nessa perspectiva, o trabalho de alfabetização proposto a crianças autista exigirá do professor a utilização de novas técnicas de ensino, novos conhecimentos, estratégias, recursos pedagógicos para que sua prática pedagógica seja mais inclusiva e ativa, bem como compreender que esse aluno é capaz de ler e escrever e deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem.

O artigo de David *et al* (2024), intitulado “Educação inclusiva: desafios da alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA)”, publicado na Revista Caderno Pedagógico, teve como objetivo realizar uma análise bibliográfica e documental sobre o processo de alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo, no período de março a abril de 2023.

Foi possível identificar na pesquisa, que dependendo do nível de autismo a pessoa pode se desenvolver de maneira independente, enquanto em nível severo necessitará de cuidados e apoio no decorrer da vida. Os autores pontuaram que quanto mais precoce for o diagnóstico elaborado por multiprofissionais (ideal é durante a infância), maiores serão as oportunidades de desenvolver a estimulação visando a aquisição de habilidades que busquem minimizar as dificuldades de comunicação e interação social, resultando em qualidade de vida ao autista e seus familiares.

A maioria dessas habilidades são adquiridas em ambiente escolar, e para que isso ocorra se faz necessário mudanças que gerem inovações estruturais e melhores condições nas instituições de ensino, profissionais especializados e habilitados, cultura organizacional empática para disseminar os valores de amor, carinho e respeito com o objetivo de proporcionar ações inclusivas, em ambientes físicos e sociais acessíveis (David *et al*, 2024, p.12-13).

Ressaltaram que o professor é o principal agente promotor na construção e superação de limitações da criança com TEA. Um docente capacitado e preparado, terá um olhar dinâmico e perspicaz diante dos desafios, promovendo o rendimento na aprendizagem dos alunos com TEA que só serão possíveis através do envolvimento da equipe multidisciplinar formada por psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, terapeutas ocupacionais (deverá traçar um perfil do comportamento desse aluno, descrevendo como reage a estímulos do ambiente, como se comunica, seus interesses e fixações, etc.) que deverão atuar na elaboração e planejamento de trabalhos pedagógicos, capacitações e aplicação de propostas inovadoras de ensino.

Os pesquisadores destacam que o processo de aprendizagem do aluno com TEA é lento e ocorre de maneira gradativa e deve ser conduzido mediante o aproveitamento de aspectos específicos (através da exploração de seus interesses ou objetos de fixação que prendem a sua



atenção, as fazem pensar, imaginar e criar) de interesse do discente, utilizando esse gosto para estimular atividades, introduzir gêneros textuais, jogos etc. ampliando seu repertório bem como a aquisição do hábito da leitura.

Observa também, que o docente é responsável pela aprendizagem do aluno com TEA necessita saber que cada indivíduo possui suas particularidades e, portanto, nem todas as metodologias de aprendizagem são adequadas, visto que, algumas crianças se irritam com barulho, com texturas, dessa forma a utilização de música e ações que envolvem barulho não são aconselhadas. Entretanto, os alunos respondem muito bem a estímulos visuais e táteis, por isso a utilização de recursos tecnológicos é bastante utilizada por professores como alternativa de ensino que proporciona ao autista prazer em aprender, bem como amplia o aprendizado e auxilia na alfabetização.

Para os autores as práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes em sala de aula devem ser acompanhadas efetivamente, visando estabelecer um diálogo de confiança entre o docente e o aluno autista, facilitando o processo de aprendizagem, dada a dificuldade de relacionamento interpessoal típicos da deficiência. Esse processo de aproximação possibilitará ao docente conhecer as peculiaridades desse aluno, para promover metodologias inovadoras e eficazes para atender às suas especificidades e desenvolver suas aptidões, potencialidades, habilidades, autonomia e socialização diminuindo suas limitações, visto que, cada criança autista é única e necessita de metodologia personalizada e eficaz.

A respeito de autonomia, os pesquisadores frisam que

Constatou-se através desse estudo que o processo de alfabetização e letramento é importante para os alunos com autismo, pois diante do aprendizado da leitura e de escrever o aluno conquista a sua independência através da comunicação, uma das dificuldades apresentadas na literatura (David *et al*, 2024, p. 17).

Como colocaram os autores citados, os relatos e pesquisas relacionados a aprendizagem desse público são bastante limitados, entretanto aos estudos sobre educação inclusiva e políticas públicas educacionais avançaram, mas após mais de uma década da criação da Lei nº12.764/2012, ocorreram poucos avanços e espera-se que a escola exerça a sua função social diante das limitações estruturais e pedagógicas. Também foi possível identificar que apesar da dificuldade de manutenção das salas de atendimento especializados, os docentes estão buscando por vontade própria capacitar-se para oferecer um atendimento de qualidade ao público autista e sua família, e que a prática pedagógica mais comum é a afetividade construídos, pelos envolvidos, durante esse processo (David *et al*, 2024).



A dissertação de mestrado de Carvalho (2020), intitulada “A contribuição de um trabalho personalizado ao processo de letramento e de alfabetização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA”, defendida na Universidade FEEVALE, apresenta como objetivo geral investigar as contribuições de um ensino personalizado para o desenvolvimento dos processos de letramento e de alfabetização de um aluno com diagnóstico de TEA.

A pesquisadora ressalta que “não há como garantir a confirmação da aprendizagem para qualquer sujeito com TEA”, mas que através de um trabalho personalizado é possível auxiliar no processo de alfabetização e letramento de qualquer sujeito. Estudos destacam que os aprendizados visuais aliados aos interesses do próprio indivíduo viabilizam as aprendizagens. Carvalho (2020, p. 29) argumenta que “para que a evolução de seu aprender se confirme, é imprescindível que sejam desenvolvidos materiais e atividades adaptadas, orientando e antecipando os passos futuros, a fim de que o sujeito com TEA consiga compreender previamente as partes do processo que estarão por vir.

A autora comenta que é importante ter em mente, que a escola deve fornecer ambiente escolar favorável para a inclusão do estudante com TEA, através do pensamento inovador (escola e professor), rompendo com mecanismos excludentes, visando fazer a diferença na vida desses alunos independentemente dos desafios e diversidades encontradas, focando nas potencialidades e na construção de vínculo entre professor e aluno, visto que, todos os alunos possuem o direito de aprender.

Observou-se, pelos resultados apresentados, que alguns aspectos podem dificultar a aprendizagem das crianças com TEA como: hiperfoco que muda seguidamente (ora a criança se interessa por cores, outros animais, casas, etc.), ansiedade excessiva que provoca sofrimento desejando estar ao lado da mãe, alterações comportamentais, dificuldade de assimilar novos desafios, lidar com as emoções e expressar o que sente (prejuízos na comunicação). Enfim, para que algo possa ser aprendido necessita fazer sentido, ter significado, ou seja, precisa existir um vínculo que motive o aprendiz com TEA.

A autora desenvolveu um manual (com atividades práticas e personalizadas) intitulado “Do desejo à efetivação do aprender a ler e escrever dentro do espectro autista – TEA” e os “protocolos avaliativos referentes à interação social, às funções comunicativas, a aspectos cognitivos, ao comportamento e a letramento emergente”, não foram aplicados em virtude da paralisação das aulas presenciais provocada pela pandemia de Covid 19. Por esse motivo, também não foi aplicado o diagnóstico para avaliar o nível de alfabetização da criança participante, desta forma, a elaboração



proposta prosseguiu porque a pesquisadora atendia a criança participante desde 2018. Diante desses fatos, a verificação dos objetivos ficou prejudicada.

A monografia de Menezes (2021), intitulada “O processo de alfabetização e letramento de crianças autistas: um estudo do tipo “estado do conhecimento”, defendida na Universidade Federal de Ouro Preto, apresentou como objetivo principal mapear e analisar teses e dissertações que discorreram sobre o processo de alfabetização e letramento de crianças autistas, identificando estratégias de ensino, possíveis desafios e métodos alfabetizadores utilizados. Observou-se, pelos estudos identificados pela autora, que alguns fatores podem interferir substancialmente no processo de alfabetização e letramento de crianças autistas, como por exemplo: “o grau de comprometimento, os sintomas e as comorbidades, bem como a ausência de capacidades interacionais e comunicacionais, que podem prejudicar a aprendizagem, e consequentemente a alfabetização e letramento por parte destes” (Menezes, 2021, p.28).

É oportuno frisar que além das características do transtorno, o comprometimento comportamental, que podem ser oriundos de quebras de rotinas ou desmodulações sensoriais, podem se tornar mais um desafio a ser superado no processo de ensino desses alunos.

Como era de se esperar um dos grandes desafios apontados pela autora é a “defasagem na formação dos docentes para lidar com crianças autistas, somadas a inseguranças e falta de experiências, foi apontado como um desafio substancial,” implicando no surgimento de barreiras atitudinais pelo fato de não saberem como proceder, gerando o distanciamento dos docentes das práticas inclusivas.

A pesquisadora concluiu que no aspecto estratégia metodológica não existe, até o momento, um método ou prática pedagógica exclusivo para possibilitar o processo de alfabetização de autistas

Quanto às estratégias metodológicas capazes de fazer com que crianças autistas avancem nos processos de alfabetização, ficou claro não haver um único método ou prática pedagógica capaz de abarcar todos os autistas, uma vez que temos um vasto espectro de singularidades dentro do transtorno (Menezes, 2021, p. 29).

Entretanto, a autora conseguiu identificar algumas estratégias eficazes para a aprendizagem da alfabetização desses alunos, conforme destacamos abaixo

o uso de imagens e materiais concretos, estimulação da consciência fonológica, uso de narrativas curtas e objetivas, intervenções trabalhando com o nome, rotina e antecipação dos fatos através de imagens, nomeação dos objetos do ambiente alfabetizador, constatação de histórias, atividades lúdicas, uso de tecnologias e adaptação de atividades a partir do gosto da criança. Para esse último ponto, constatou-se que é necessário o docente conhecer bem seu aluno, entendendo suas limitações e preferências, para assim poder investir em práticas e atividades que vão de encontro com os interesses da criança, visto ser uma forma de aproximar o aluno do professor, devido ao seu maior engajamento e foco no desenvolvimento destas (Menezes, 2021, p. 29).



Diante dessa realidade, a pesquisadora concluiu, que não há como afirmar a concretização da alfabetização da criança autista, em virtude da interferência dos elementos destacados anteriormente. Cabe ressaltar que ação de fatores extrínsecos ao ambiente escolar podem atuar como potencializadores do processo de alfabetização como o acompanhamento especializado e multidisciplinar (psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, neurologistas, pedagogos), o envolvimento dos pais e o uso de medicamentos.

Os resultados evidenciam que se faz necessário lutar contra a ineficiência/ausência de políticas públicas que propiciem o avanço social e cognitivo desses indivíduos, somados aos diagnósticos tardios, limitam o melhor desenvolvimento dos autistas, interferindo no processo de alfabetização e letramento destes. Contudo, ao analisar todos os pontos favoráveis à aprendizagem, notou-se que ao respeitar as suas peculiaridades, todos os alunos autistas apresentaram avanços significativos.

O relato de experiência de Mendes e Asnis (2022), intitulado “O uso do GraphoGame Brasil no processo de alfabetização e letramento de crianças com autismo”, publicado nos Anais do evento CIET:CIESUD:2022, teve como objetivo apresentar o aplicativo GraphoGame, traduzido e adaptado para a realidade brasileira, no processo de alfabetização e letramento de uma criança de oito anos, diagnosticada com o TEA, período de outubro de 2021 a maio de 2022.

As autoras ressaltam que “cada indivíduo com TEA tem características únicas e distintas, o que vai demandar estratégias diferenciadas no processo de alfabetização e letramento” (Mendes; Asnis, 2022, p. 3). Em consequência disso, os estudos analisados esclarecem que essas pessoas conseguem aprender desde que estejam inseridas em ambientes que reconheçam e explorem suas potencialidades, incentivem sua autonomia, estejam adequadas às suas particularidades e que proporcionem um programa individualizado e personalizado de ensino.

Os resultados mostraram que após sete meses de intervenção, com sessões de cinquenta minutos, três vezes por semana, constatou-se que a criança com TEA “adquiriu significativo desenvolvimento quanto à aquisição da leitura e escrita, o reconhecimento, a interpretação e a reprodução correta de palavras constituídas com sílabas simples e omissão de fonemas em palavras com utilização de sílabas complexas, ou seja, passando do nível silábico para o nível alfabético” (Mendes; Asnis, 2022, p. 4).

Em consequência disso, as instituições de ensino necessitam rever, adequar e romper com práticas pedagógicas conservadoras que limitam os docentes, incentivando o uso de materiais e intervenções inovadoras e específicas às necessidades educativas do estudante com TEA, permitindo um processo educativo que valorize suas singularidades.



Fica demonstrado que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apresentam-se como um mecanismo significativo no método de alfabetização e letramento de crianças com TEA. Quando utilizadas como recurso pedagógico, facilitam a construção de conhecimento de forma dinâmica, interativa, didática e divertida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por conhecimento, foi possível verificar que antes do processo de alfabetização e letramento, proposto a criança autista se iniciar, é necessário realizar a inclusão escolar desse aluno. A instituição de ensino escolhida e os profissionais envolvidos, precisam conhecê-lo, entender suas habilidades, peculiaridades, potencialidades para assim promover a acessibilidade da infraestrutura escolar, adaptar o projeto político-pedagógico, bem como capacitar, engajar e conscientizar a comunidade escolar (colaboradores em geral, alunos e familiares) visando a participação, interação, permanência, aprendizado e a autonomia desse educando.

Faz-se importante ressaltar que no aspecto do processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista, foi possível identificar que não existe um método único ou prática pedagógica, exclusivo, que permita essa façanha, isso ocorre pela ampla singularidade dentro do transtorno.

Entretanto, identificou-se que algumas estratégias podem contribuir para facilitar esse processo, como: 1- Utilizar Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com estímulos visuais e táteis, alinhadas ao hiperfoco e interesses do aluno. 2 - Adaptar o planejamento escolar e o projeto pedagógico (reformulando os objetivos, os conteúdos, os ambientes, os materiais e as avaliações) à realidade do aluno autista. 3 - Promover um plano de ensino individualizado e personalizado, que explore suas potencialidades, esteja alinhado às suas limitações e que desenvolva sua autonomia; 4 - Usar na prática pedagógica materiais concretos e imagens. 5 - Desenvolver atividades para estimular a consciência fonológica observando as preferências dos alunos. 6 - Utilizar narrativas objetivas e curtas. 7 - Praticar intervenções trabalhando com o nome próprio. 8 - Trabalhar com rotina e antecipação dos fatos através de imagens. 9 - Realizar a apresentação e nomeação dos objetos do ambiente alfabetizador. 10 - Realizar constatação de histórias. 11 - Promover atividades lúdicas.

Ficou evidenciado, a partir dos estudos analisados, que existe uma carência de produções científicas sobre o assunto, diante do elevado nível de laudos positivos sobre TEA.

Aprender é arriscar-se a fazer dos sonhos textos possíveis. (Alicia Fernandez, 2001).



6. REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2014). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** [Recurso eletrônico]. (5a ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BARRETO, Mayra Ferreira. Alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA). **Revista Amor Mundi**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 45-56, 2021. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/98>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. Disponível em: https://www.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/wp-content/uploads/sites/189/2024/11/indexphp_131120240144.pdf. Acesso em: 12 de nov. 2024.

BRASIL. Ministério da educação/Gabinete do Ministro. **Despacho de 12 de novembro de 2024**. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 13/11/2024, edição 220, seção 1, página 67. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/11/despacho-12-novembro-2024-autismo.pdf>. Acesso em: 13 de nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc_especial.pdf. Acesso em: 13 de ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 out., Seção 1, p. 17. Brasília, DF. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 mai. 2024.



BRASIL. Presidência da República. **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. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF. 2013

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/Content/uploads/20162317410_FINAL_SANCIONADALei_Brasileira_de_Inclusao_06julho2015.pdf. Acesso em 15 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2022.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem#:~:text=Destaques,%2C0%25%20deste%20contingente%20populacional>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara, SP. Junqueira&Marin; Brasília, DF. 2008.

CARVALHO, Aline Aguiar de. **A contribuição de um trabalho personalizado ao processo de letramento e de alfabetização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA.** 2020.120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, 2020.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Artmed. Porto Alegre, 1994.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-69. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 05 set. 2024.

DAVID, E. dos S.; FONSECA, E. da C.; AQUINO, R. Q. P. de; NEGRÃO, M. F.; CASTRO, B. K. de M.; GOMES, I. B.; SANTOS, K. C. dos; SOUTO, R. N. P. Educação inclusiva: desafios da alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 21, n. 7, p. e5545, 2024.** DOI: 10.54033/cadpedv21n7-081. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/5545>. Acesso em 15 ago. 2024.

FERNANDEZ, Alícia. Os Idiomas do Aprendente. Editora: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.



FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. pp. 15-35. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

GOMES, Vera Lucia. **A inclusão escolar em Mato Grosso do Sul e o plano estadual de educação**. Campo Grande: UFMS, 2023.

GOULART, Iris Barbosa – **Piaget**. Experiências básicas para utilização pelo professor. 8ª edição revista. Editora Vozes Ltda. Petrópolis – RJ. 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. 5 ed. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MENDES, Maria Fernanda Moreira; ASNIS, Valéria Peres. O uso do GraphoGame Brasil no processo de alfabetização e letramento de crianças com autismo. **Anais do CIET: CIESUD: 2022**, São Carlos, set. 2022. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/2253>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MENEZES, Thamirez Bruna Alves de. **O processo de alfabetização e letramento de crianças autistas: um estudo do tipo “estado do conhecimento”**. 2021. 49 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021. Disponível em: https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/3559/1/MONOGRFIA_ProcessoAlfabetiza%c3%a7%c3%a3oLetramento.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

OLIVEIRA, Alessandra Escobar da Silva. **As práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização de alunos com autismo**. 2023.66 f. Monografia (Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/29109>. Acesso em 30 de ago. 2024.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania Acesso em: 15 set. 2024.

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

UNESCO. **Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: repensando a alfabetização**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230725>. Acesso em: 10 set. 2024.