



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

INTERVENÇÕES INCLUSIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA PESSOA COM AUTISMO

INCLUSIVE INTERVENTIONS IN THE LITERACY AND LITERACY PROCESS OF PEOPLE WITH AUTISM

Denilma de Oliveira Ferreira ¹

Janete Rosa da Fonseca ²

RESUMO

Este trabalho final de curso discute o que é o autismo, as concepções de inclusão escolar da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e apresenta um breve horizonte a respeito das possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização e letramento de crianças com TEA na sala regular de ensino. Para tanto, considera-se a inclusão enquanto ação coparticipativa, momento em que o indivíduo é ator principal da sua inclusão. Rompe-se com a ideia de inclusão como um objeto à parte do sujeito que dela necessita, na tentativa de eliminar barreiras conceituais e atitudinais nos processos inclusivos e no fazer docente. As estratégias de ensino de leitura e de escrita para pessoas com autismo, fundamentadas na teoria de Equivalência de Estímulos, por meio do procedimento de Pareamento Modelo ou Típico e do Pareamento Multimodelo têm demonstrado serem eficaz e pertinentes ao processo de alfabetização de pessoas autistas. Caracteriza-se como uma forma inclusiva de alfabetizar.

Palavras-chave: Alfabetização. Autismo. Inclusão

ABSTRACT

This final course work discusses what autism is, the concepts of school inclusion for people with Autism Spectrum Disorder (ASD) and presents a brief horizon regarding the possibilities of inclusive pedagogical practices in the literacy process of children with ASD in the regular

¹Pedagoga, pela Universidade Federal de Rondonópolis – UFR. Psicopedagoga, Especialista em Atendimento Educacional Especializado, pela Faculdade Líbado. Especializanda em Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAQ/UFMS) E-mail: denilmaferreira27@gmail.com

²Docente Permanente do Programa de Pós- Graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/ CPAQ). Professora e Orientadora do Programa de Especialização Lato Sensu em Alfabetização, Letramento e Educação Especial. Licenciada em Pedagogia, Especialista em Orientação Educacional. Especialista em Administração. Mestre e Doutora em Educação. Pós Doutorado em Neurociência. Pós Doutorado em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais - GPED/UFMS. E-mail: janete.fonseca@ufms.br



teaching room. To this end, inclusion is considered as a co-participatory action, a moment in which the individual is the main actor in their inclusion. It breaks with the idea of inclusion as an object separate from the subject who needs it, in an attempt to eliminate conceptual and attitudinal barriers in inclusive processes and teaching practice. Strategies for teaching reading and writing for people with autism, based on the theory of Stimulus Equivalence, through the Model or Typical Matching procedure and Multimodel Matching have proven to be effective and relevant to the literacy process of autistic people. It is characterized as an inclusive way of teaching literacy.

Keywords: Literacy. Autism. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada como parte do Trabalho Final de Curso (TFC), de caráter obrigatório para o término do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectiva da inclusão na diversidade cultural, do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Aquidauana, e tem como tema “Intervenções inclusivas no processo de alfabetização e letramento da pessoa com autismo”.

Considera-se este tema importante a partir da realidade da rede pública de ensino de atuação da pesquisadora e das reflexões feitas nas formações e estudos entre pares, nas quais ficam evidentes as preocupações em corresponder ao que preconiza a legislação brasileira a respeito da educação inclusiva e especial. No entanto, observa-se que as barreiras no processo de alfabetização da criança com autismo estão postas, em parte, pela incompreensão sobre as especificidades da deficiência, bem como de barreiras atitudinais e de concepções equivocadas acerca do processo inclusivo na sala regular de ensino. Como consequência, resulta-se o fragmento de uma suposta inclusão que está presente nas escolas.

O tema demonstra a sua relevância porque adentra questões que estão inseridas nos debates de professores, coordenadores, diretores e pesquisadores da área educacional que buscam avançar no entendimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) para melhor intervir e efetivar os objetivos da educação inclusiva. A questão das causas do autismo não é o foco desta pesquisa e, portanto, não será aprofundada ao longo deste trabalho.

A centralidade do estudo está localizada na busca por práticas pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização e letramento de pessoas com TEA. Voltadas a intervenções que oportunizem condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança e aluno com autismo, distanciando-se de rótulos como o de “incapaz de aprender”, redução do indivíduo ao diagnóstico, estigmas e da exclusão deste público nas escolas e na sociedade.

À vista disso, adota-se como objetivos desta pesquisa discutir o que é o autismo, concepções de inclusão escolar da pessoa com TEA e apresentar um breve horizonte a respeito das possibilidades de intervenções pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização e de letramento dessas crianças. A pesquisa trata-se de uma investigação qualitativa, que tem como principal referencial teórico pesquisadores do campo da educação e da neurociência que discutem em livros, artigos científicos,



palestras e revistas sobre o tema das práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do TEA.

Antes de adentrar à discussão, é pertinente pontuar que, com frequência, o diagnóstico ou o laudo, tem sido preocupação nas instituições escolares, uma vez que uma criança laudada é sempre uma demanda a mais na atuação docente. Este, por vezes, exige a presença de um acompanhante/cuidador/estagiário para acompanhar a criança laudada. A este respeito, são legítimas a preocupação e a exigência feita por professores, escolas e famílias, que com base na Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, uma vez comprovada a necessidade é direto da pessoa com deficiência ter um acompanhante especializado.

Contudo, a realização de uma atuação docente inclusiva frente a pessoa com TEA não se finda na presença de um acompanhante que supostamente garantiria a inclusão escolar, à medida que torna possível à pessoa com autismo estar nos espaços da instituição. Em especial, na sala de aula, porque essa figura supriria as demandas de cuidados com a higiene, a alimentação e a integridade física como se essas fossem as intervenções possíveis e devidas à pessoa autista na escola.

A inclusão não se refere a estar na sala de aula comum, ou deixar a porta aberta para que a pessoa com o transtorno entre, circule e saia à vontade para os demais espaços da escola, já que ele precisa se regular e não consegue ficar por muito tempo na sala. No entendimento de que não há muito o que ser feito, pois a pessoa com TEA está na escola apenas para socializar ou estar entre outros, zanzar, olhar de longe etc.

Nesta perspectiva, o laudo/diagnóstico tem sido um reforçador do foco na deficiência e no reducionismo, desconsiderando-se as potencialidades, habilidades, competências dos indivíduos em desenvolver-se através de uma intervenção (Orrú, 2016 apud Fontenele; Lourinho, 2020, p. 84543). As autoras concordam que não cabe ao professor supervalorizar o diagnóstico, tampouco fazer desse instrumento clínico um rótulo, um estigma na relação educacional. De tal forma que se exige da responsabilidade e do compromisso com o direito à educação e ao desenvolvimento global da pessoa com TEA de acordo com as suas capacidades.

A inclusão escolar deve ser entendida como um processo, um ideário, uma proposta política de mundo. Inclusão ultrapassa a integração, o cumprimento da Lei que proíbe negar vaga na escola regular à pessoa com deficiência e também se distancia do ideário de que ao garantir um cuidador, professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) estaria efetivada a inclusão. Porque, por exemplo, na realidade de muitas instituições educacionais e escolares, o profissional de AEE está limitado a 40/50 minutos uma vez por semana para realizar o seu atendimento com cada criança/aluno, e também realizar orientações aos professores da classe comum.

Neste cenário, o que ocorre é que a escola acomoda a criança e aluno com TEA e cria a sensação de que está sendo uma escola inclusiva. Quando na verdade não está de fato intervindo minimamente na vida da pessoa que precisa da inclusão de forma sistemática, como é o caso da pessoa que tem o TEA. Destaca-se que se compreende o acompanhamento especializado, o profissional de AEE, a garantia de vaga e a parceria entre escola, família e demais profissionais que atuam na intervenção para com a pessoa



autista e as políticas de inclusão basilares no processo de inclusão. Mas afirma-se não significar por si mesmos a efetivação dela.

Alguns fatos que comprovam a afirmação são as falas dos professores nas formações pedagógicas, as suas expressas frustrações por não saberem e/ou não conseguirem desenvolver o trabalho pedagógico com a criança e aluno autista. Associa-se às queixas de incompreensão sobre as formas de trabalhar com esse público, a alta demanda das salas regulares com turmas com a capacidade excedida, bem como a falta de tempo hábil para planejar, executar, avaliar e, ainda, dar conta da entrega de uma série de documentos. Isso é parte do que sucateia a inclusão escolar e práticas pedagógicas inclusivas.

À vista disso, é primordial desenvolver práticas pedagógicas inclusivas utilizando-se de metodologias e ferramentas fundamentadas cientificamente para a pessoa com o transtorno. Antes, porém, a palavra incluir na perspectiva do TEA deve ser tratada sob o ponto de vista INCLUIR-SE. No sentido de que a criança e aluno com TEA deve ser sujeito autor de sua inclusão sem que isso signifique ausentar os demais sujeitos da inclusão de suas responsabilidades. Mas, sim, no sentido de que a pessoa autista precisa ter o arranjo mínimo necessário e indispensável à socialização, interação, comunicação e ao comportamento regulado desenvolvidos. É justamente isso que implica na defesa da inclusão que esta pesquisa defende.

Fora disso, haverão tentativas frustradas de ação pedagógica e uma falsa ideia de inclusão da pessoa autista na escola e na sala comum. Dois contextos são previsíveis: 1) a criança e aluno com TEA sem os seus direitos à inclusão, aprendizagem e desenvolvimento garantidos; 2) professores e famílias frustrados quanto à vida acadêmica e à construção de uma vida autônoma, em cada possibilidade, e digna da pessoa autista.

Exposto isso, considera-se relevante buscar compreender em primeiro lugar a definição dada ao Transtorno do Espectro Autista, na tentativa de compreender as características e as particularidades, também a questão do processamento da aprendizagem segundo as contribuições da neurociência. Seguido de discussão sobre a questão da inclusão escolar da pessoa com TEA, concepções e os sujeitos da inclusão. Por fim, apresenta-se, intervenções pedagógicas inclusivas no contexto da alfabetização da com pessoa com autismo.

Com a pesquisa, chega-se ao entendimento de que para uma prática efetiva em alfabetização e letramento do aluno com autismo na sala regular de ensino é indispensável que ele seja considerado enquanto sujeito de seu processo inclusivo. Para tal, considera-se a importância de criar espaços e tempos educativos capazes de fornecer o arranjo mínimo necessário para o processo de desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, ampliando as suas capacidades de aprendizagem de leitura e de escrita de cada criança e aluno autista.

Esse processo implica a professores e professoras de salas regulares para além de mudanças atitudinais e de concepções de inclusão, de criança e aluno autista e demais com deficiências, a atuação docente alicerçada em métodos de ensino que promovam de fato a aprendizagem de pessoas com



autismo. Isso exige adaptações e flexibilização de conteúdos e formas de ensinar, bem como o entendimento sobre como se processa a aprendizagem desses indivíduos e quais os métodos e estímulos que apresentam resultados significativos na aprendizagem de leitura por pessoas com autismo.

Sob esta perspectiva, compreende-se a partir de Fontenele e Lourinho (2020) e Gomes (2015), por exemplo, a Teoria da Equivalência de Estímulos por meio do procedimento de Emparelhamento Típico e de Emparelhamento Multimodelo como uma estratégia relevante a ser utilizada por educadores que têm como objetivo a implementação de intervenções inclusivas no processo de alfabetização e letramento da pessoa com autismo.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: COMO A CIÊNCIA CONCEITUA

Os primeiros estudos aprofundados sobre o autismo foram realizados na década de 1940 pelos psiquiatras Léo Kanner e Hans Asperger. Os estudos revelaram uma desordem global no desenvolvimento da infância, com disfunções nos processos mais elementares como as capacidades linguística, motora e de coordenação e a capacidade de aprendizagem (Fontenele; Lourinho, 2020, p. 84542).

Deste modo, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado pelas dificuldades nas interações sociais e na comunicação, além de apresentar um repertório restrito de atividades e interesses. As manifestações do TEA variam de acordo com a idade e a fase de desenvolvimento da criança (Capellini; Shibukawa; Rinaldo, 2016). Nesse sentido, as pessoas com TEA apresentam sempre singularidades e particularidades dentro do espectro, não havendo uma correspondência exata de sintomatologias entre todas as pessoas autistas.

De acordo com as concepções atuais, fala-se em níveis de suporte I – necessita de apoio, II – necessita de apoio substancial e III – necessita de muito apoio, para englobar a diversidade que compreende o transtorno. Para melhor caracterizar o TEA, a neurociência revela a tríade de comprometimentos sem os quais torna o diagnóstico comprometido. Reitera-se, dificuldade em interação social, comportamento e comunicação.

Pesquisas mais recentes apontam para causas genéticas, ambientais e epigenéticas, mas ainda não existe uma definição exata para a causa do autismo, bem como a sua cura ou superação. Sabe-se que o TEA é crônico de forma tal que uma vez autista, sempre autista, sendo possível por meio de terapias e de intervenções multiprofissionais que a pessoa autista não agrave o seu nível de suporte ao longo do tempo. Assim como com os estímulos que devem ser sistemáticos, intensivos e contínuos, a pessoa autista nos diferentes níveis de suporte desenvolva habilidades comportamentais, motoras, intelectuais que melhoram a sua qualidade e funcionalidade de vida.

Destaca-se, ainda, que a criança já nasce com o autismo e a identificação dos sintomas e características que podem revelar o autismo na tenra idade facilitando o diagnóstico precoce e potencializando as respostas em face das intervenções podem ser observadas diante de comportamentos como:



não apontar para coisas, apresentam distúrbios de linguagem, não demonstram sociabilidade, evita o contato por olhar, a criança é incapaz de brincar de faz de conta, tem movimentos estereotipados, resistem a mudanças na rotina, fixam-se em objetos por horas, é muito sensível ao som, tem distúrbios de atenção e concentração, não atende pelo nome, etc. (Fontenele; Lourinho, 2020, p. 84543).

Sob esta perspectiva, o cérebro da criança com autismo apresenta funcionalidades e disfuncionalidades que o diferencia em alguma medida do cérebro com o padrão normal, porque existe uma condição que afeta vários circuitos neuronais, comprometendo, assim, várias funções mentais (Lopes, 2019, p. 10). Mesmo diante disso, comprova-se que os neurodivergentes possuem capacidades e potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento, demandando práticas e intervenções multiprofissionais especializadas e focadas caso a caso.

De acordo com estudos, cerca de 70% das pessoas com TEA apresentam alguma comorbidade, sendo que 40% delas podem apresentar duas ou mais comorbidades, tais como deficiência intelectual, distúrbios gastrointestinais, transtornos alimentares, transtorno do processamento sensorial, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), ansiedade, depressão, distúrbio do sono, epilepsia e distúrbio de aprendizagem. Quanto aos critérios de diagnóstico do TEA, que é clínico, a área médica utiliza-se da Classificação Internacional de Doenças (CID) e do Manual Diagnóstico e Estatísticas de Transtorno Mental (DSM).

2.1 Inclusão escolar da pessoa com transtorno do espectro autista: concepções e os sujeitos da inclusão

Historicamente nas diversas sociedades ao redor mundo, a pessoa com deficiência esteve no terreno da exclusão, quando não do extermínio. Considerados à parte de um todo saudável, os deficientes físicos, intelectuais e sensoriais causavam uma espécie de desordem em seu meio onde era necessário o equilíbrio da normalidade.

Hoje, em se tratando de educação brasileira, há correntes ideológicas que propõem a heterogeneidade, a alteridade, a diversidade como intrínsecas aos processos educativos, bem como às relações humanas como um todo. Este debate toca ao que concerne ao atendimento do público da educação especial, atendimento que ainda caminha para a superação de concepções de inclusão sob os moldes do assistencialismo, da integração e da normalização.

Com base na Lei n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução, estão entre os direitos da pessoa com TEA, o acesso à educação, bem como define que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência.

Por sua vez, a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assinala entre os direitos fundamentais o direito à educação.



A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo 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 (Brasil, 2015).

Anterior a essas leis, a Constituição Federal de 1988, reconhece a igualdade de todos, sem distinção de qualquer natureza ou discriminação, e a educação como direito público subjetivo. Contudo, as vivências de inclusão na escola perpassam um distanciamento entre teorias, legislações e práticas por muitos fatores. A citar, a falta de pessoal especializado, falta de estrutura física e de recursos adequados à pessoa com deficiência, carência de formação especializada e continuada aos professores da sala regular que resulta numa ideia de inclusão sempre submetida a alguma coisa ou a alguém, como se a inclusão fosse um objeto, um corpo composto por a, b, c e d que se presente na escola estaria efetivada a inclusão.

Nesse sentido, busca-se ressaltar aqui a inclusão não como a garantia de vaga na escola, não como a presença do professor de AEE, não como garantia de cuidador na escola, não como a aplicação de uma atividade dita pedagógica, até porque isto são direitos. Expressa-se a inclusão, enquanto atuação intencional, cientificamente orientada, fundamentada, planejada, organizada, revisitada, reinventada, continuamente acrescida e permanentemente aplicada para com **cada sujeito da inclusão**.

Visando a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento dissociado da exigência de corresponder a padrões preestabelecidos do que venha a ser aprendizagem e desenvolvimento ideal e sempre submetidos a avaliações com resultados esperados. A aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com TEA deve ter a mesma etiologia da palavra autismo (do grego *autos*, que quer dizer *por si mesmo*). Isso quer significar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em si mesma, a aprendizagem e o desenvolvimento que aquele sujeito demanda. Porque é a partir de seu espectro de aprendizagem demandado e suprido que a criança com TEA se tornará capaz de corresponder em seu próprio curso e possibilidades às demandas escolares e sociais culturalmente organizadas em currículos.

Deste modo, tem sido como que a inclusão estivesse subjugada e tão somente dependesse da existência de uma outra pessoa/corpo, o qual daria o suporte (assistencialista) resumido a cuidados com higiene, alimentação e integridade física, para ser possível a sua realização já que aí se findaria ou se realizaria uma inclusão. Porque ninguém (o professor, a quem é esperado) dá conta, e não dá mesmo, de atender sozinho às demandas da sala comum associada às demandas da criança e aluno com TEA e seus níveis de suporte.

Nesse viés, reduz-se a inclusão à presença de cuidadores, acompanhantes, atendentes terapêuticos (AT), professor de atendimento educacional especializado (AEE), na aplicação de alguma atividade pedagógica lúdica, à presença de estagiários e/ou demais profissionais da escola.

Propõe-se, portanto, o entendimento da pessoa com autismo enquanto principal sujeito da sua inclusão à medida que lhe é possibilitado o suporte, aqui entendido como intervenção focal e intencional, com objetivos traçados. As quais viabilizarão o desenvolvimento de suas potencialidades, o reconhecimento de si próprio, de sua identidade, a capacidade e a abertura para estar no grupo e pertencer



a ele. Atuando, expressando e interagindo de acordo com o seu nível de desenvolvimento físico, motor, sensorial, intelectual, cognitivo e social.

Ser sujeito autor da sua inclusão não quer significar ausentar as políticas públicas de inclusão e a responsabilidade de toda a comunidade escolar e das redes de ensino das práticas inclusivas e garantia de direitos, ou de responsabilizar o sujeito aprendente que necessita de suporte sobre a sua adequação à escola, à sala de aula regular, às atividades, às avaliações, à sociedade tal como ela é. Ser sujeito autor em seu processo inclusivo significa ser pessoa com as bases mínimas necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento global ampliados, ainda que dentro das limitações de cada caso.

A inclusão não se faz fora do ser da qual dela necessita, isto é, a inclusão precisa ser percebida na pele, no toque, no olhar, no tom de voz, no convite para vir, para estar, para ser presente, para tentar, para arriscar tentar, para esboçar tentar, na comemoração da conquista, da pequena conquista ou do mínimo rastro de conquista e de avanço, rastros estes que são, por si só, significativos, importantes, revolucionários, criadores de uma nova possibilidade de ser. Ser sujeito, ser autista, ser o que se é sem a obrigação de estar equiparado a uma suposta normalidade de sujeitos.

Em síntese, os sujeitos da inclusão são vários, são os que dão o suporte por meio de intervenções, os especializados, os que ensinam, os que promovem cuidados básicos necessários, os que pensam as políticas públicas de inclusão e todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar e da sociedade. Mas, primordialmente, o sujeito primeiro da inclusão, aquele a quem ela (inclusão) deve ser sentida, vivenciada, oportunizada e protagonizada, a criança, aluno e pessoa com TEA, bem como todos os demais que da inclusão precisam para adentrar e permanecer com dignidade nos diversos espaços que compõem a nossa sociedade.

3. INTERVENÇÕES INCLUSIVAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA PESSOA COM TEA

Ao buscar superar uma das lacunas que resultam no ideário com ranhuras sobre a inclusão e pensar práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva da alfabetização de indivíduos autistas, cabe, em primeiro lugar, conhecer o funcionamento cerebral e como se processa a aprendizagem. Para tanto, é igualmente necessário conhecer e apropriar-se das intervenções metodológicas com bases científicas e das tecnologias que podem favorecer o fazer pedagógico inclusivo no processo de alfabetização da pessoa com TEA.

A neurociência é o campo que estuda o sistema nervoso, a organização cerebral, a anatomia e a fisiologia do cérebro, portanto, permite entender as bases neurobiológicas do aprendizado. A intersecção entre a neurociência e a educação dá-se o nome de neuroeducação, campo interdisciplinar que envolve a neurociência, a psicologia e a pedagogia com o objetivo compreender os processos cognitivos e emocionais a fim de desenvolver melhores métodos de ensino e currículo (Neruroinfo, p. 7).

A partir dos estudos da neurociência, entende-se que o sistema nervoso inicia seu desenvolvimento nas primeiras semanas de vida embrionária, na forma de um tubo cuja parede é



formada por células-tronco que vão dar origem a todos os neurônios e a maior parte das células auxiliares, chamadas células gliais (Neuroinfo, p. 18). Os neurônios são as células de comunicação do sistema nervoso.

As alterações nos neurônios e nas suas conexões sinápticas estão relacionadas com a aprendizagem. Existe, ainda, o conceito de neuroplasticidade, que é a capacidade cerebral de fazer e desfazer conexões entre os neurônios. Decorre das interações do corpo com o ambiente. Assim, o sistema nervoso ajusta-se frente às influências ambientais e experiências ao longo do seu desenvolvimento (Neuroinfo, p. 5). Ainda, destaca-se:

[...] a capacidade de aprendizagem leva em conta não apenas as habilidades cognitivas e comportamentais, mas também os fatores biopsicológicos do indivíduo. O ponto é que as funções neurais de cada indivíduo são influenciadas pelo contexto externo e pelo seu estado interno; além disso, as aptidões cognitivas e os processos comportamentais são particulares (Neuroinfo, p. 8).

À vista disso, a aprendizagem é o processo pelo qual alguém adquire novos conhecimentos, comportamentos e habilidades. E para aprender é preciso aptidões para lidar de maneira organizada com os novos elementos, ou com aqueles já contidos no cérebro, a fim de realizar novas ações (Giannesi; Moretti, 2015, p. 6).

Como é de interesse desta discussão, o cérebro da pessoa com TEA funciona de maneira diversa, o que exige adequações e adaptações específicas no trato e no processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas. Como já mencionado, não nos deteremos nas causas do autismo, busca-se apresentar propostas de intervenções pedagógicas em alfabetização que favoreçam a aprendizagem, o desenvolvimento e, por conseguinte, a inclusão das pessoas autistas ao passo que contribui para com a sua autonomia, dignidade e qualidade de vida. Diante disso, ressalta-se que:

[...] a adaptação pode ser melhorada se o ambiente é estável e altamente estruturado. Essa condição é importante devido ao fato de que as pessoas com TEA apresentam menor flexibilidade comportamental, causada por alterações nas funções executivas no lobo frontal, região do cérebro responsável por processos cognitivos superiores, dentre eles o planejamento e gerenciamento de ações e demandas variadas do cotidiano e a capacidade de atenção e concentração em determinada tarefa em detrimento de outras. No TEA, essas funções apresentam-se alteradas produzindo um comportamento repetitivo e inflexível (Lopes, 2019, p. 9).

Desta forma, apresenta-se algumas das estratégias pedagógicas sugeridas pela neurociência no caso do TEA. Inicialmente, as estratégias deverão ser pensadas a partir da observação de cada criança e aluno com autismo para perceber as suas singularidades, preferências, gostos, aptidões, prontidões, limitações, dificuldades.

O professor deve facilitar a formação de um vínculo afetivo com o educando, propiciando um ambiente que favoreça a confiança mútua, permitindo que ele descubra o conhecimento, facilitando a interação e integração ao grupo (Castex; From, 2019, p. 103). Nesse processo, a parceria com a família e com os demais profissionais que atuam com a criança é determinante para aguçar o olhar reflexivo e buscar avanços nos padrões de comportamento do autista na sala comum e na vida cotidiana.



Conforme Fontenele e Lourinho (2020), deve-se orientar uma atuação fundamentada a partir de atividades concretas, diversificadas e funcionais, como forma de garantir o interesse e a motivação do educando em aprender, bem como estimular cognitivamente e adotar um currículo que deve ser funcional natural, uma abordagem transdisciplinar e fazer uso de materiais que tenham relação com o cotidiano da pessoa com TEA.

[...] o professor deve estimular a capacidade de atenção e concentração através de atividades sensoriais com brincadeiras e jogos. As referidas atividades desenvolvem o espírito de colaboração, a imaginação, no caso da pessoa com autismo, pode resultar na aquisição de regras de comportamento, além de desenvolver diversas habilidades de forma ampla e completa (Fontenele; Lourinho, 2020, p. 84547).

É importante valorizar as tarefas simples da rotina, as questões afetivas e a capacidade de avançar cognitivamente, como mencionado. As estratégias de intervenções devem atender às reais necessidades de cada autista, esperar que a criança e aluno com TEA responda ao modelo de ensino e às atividades planejadas para os alunos que não têm o transtorno é ilusório. O processo educativo é dinâmico e a aprendizagem se processa de forma particular em cada indivíduo seja ele neurotípico ou não.

O educador deverá buscar conhecimentos, estratégias e recursos diferenciados para tornar sua prática pedagógica mais criativa, inclusiva e ativa. Isso conduz à ideia do professor-pesquisador e à necessidade de sua formação continuada. Sem pesquisa não há ação pedagógica efetiva, inclusiva, inovadora e condizente com a realidade da diversidade que se faz presente nas escolas.

O aluno com TEA precisa de um ensino direcionado que o oriente a expressar seu pensamento e sua emancipação. As atividades devem estar voltadas para a ludicidade e interação para que o ensino não se torne “cansativo”, “chato” e “decoreba”. As metodologias apresentadas, pelo professor, em sala de aula devem estimular a criatividade e a participação do aluno autista (Barreto, 2021, p. 53).

As atividades adaptadas, lúdicas, prazerosas e que não demandam tanto tempo e que atraiam a atenção ao iniciar o tempo pedagógico, abordando assuntos, objetos e temas de seu interesse como reforçadores, para depois introduzir o objeto de estudo é uma estratégia eficaz. Associar ao uso de recursos visuais também é amplamente destacado quando o assunto é intervenção no TEA.

A utilização de recursos visuais como desenhos, figuras, fotografias, vídeos ou objetos concretos associados ao aspecto que se pretende desenvolver ou à atividade planejada, pode ajudar na compreensão e interesse de crianças e adultos com TEA. Usar quadros de rotina diária em casa, na terapia e na escola, passo a passo de algumas situações do cotidiano, por exemplo, de como usar o banheiro ou tomar banho. Usar histórias sociais para situações sociais do cotidiano, como cumprimentar as pessoas, esperar sua vez para falar, despedir-se, etc. O uso de recursos de tecnologia com computadores, tablets, celulares, aplicativos, kits de robótica e robôs humanoides despertam o interesse de muitas crianças com TEA. Habilidades comunicativas, sociais e acadêmicas podem ser promovidas com o auxílio destes e de outros recursos tecnológicos. A leitura de histórias pode ser também bastante incentivadora para alguns. O tipo de material e como conduzir a situação dependerá dos interesses e habilidades da criança. Por exemplo, começar livros que contenham muitas imagens grandes e coloridas e histórias curtas (Brito, 2017, p. 22-23).



No livro “Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas”, Enicéia Gonçalves Mendes (20230), a respeito da formação de professores para a inclusão escolar, delinea em um dos campos/temas do programa a “Aprendizagem Cooperativa”. Defende-se que a escola deve dar respostas às diferentes necessidades dos seus estudantes, mesma concepção aqui adotada no que se refere à educação e a inclusão da pessoa com TEA.

A abordagem cooperativa é definida como um conjunto de técnicas de ensino que têm em comum o pressuposto de que os/as estudantes podem aprender na interação com seus/suas colegas. A aprendizagem cooperativa não só reconhece a diversidade, mas tira proveito dela, na medida em que as diferenças entre os/as alunos se transformam em um elemento positivo facilitador da aprendizagem. As vantagens da aprendizagem cooperativa evidenciadas nas pesquisas são reconhecidas: a) estimulam e desenvolvem habilidades sociais; b) cria um sistema de apoio social; c) encorajam a responsabilidade pelo/a outro/a; d) elevam a autoestima; e) criam uma relação positiva entre os/as alunos/as e professores/as; f) estimula o pensamento crítico; g) ajuda os/as alunos/as a clarificar as ideias através do diálogo; h) desenvolvem a competência da comunicação oral; i) melhoram a recordação dos conteúdos; j) cria um ambiente ativo e investigativo (Mendes, 2023, p. 37).

A autora dá os seguintes exemplos de aprendizagem colaborativa: tutoria de pares e os trabalhos em grupos, a formação de agrupamentos flexíveis e gestão da sala de aula baseados na Abordagem de Ensino Diferenciado. Acredita-se que esta abordagem se aplica e colabora para com as intervenções em alfabetização no contexto do TEA, ao passo que cria um espaço escolar onde todos os alunos participam do processo de inclusão. Com a possibilidade de olhar o Outro a partir do ponto de vista da compreensão e cooperação e romper com a visão do outro e de suas diferenças como um “problema do outro”.

Além disso, oportuniza que a ação pedagógica na sala comum com o autista não esteja restrita a um momento exclusivo a parte do momento com os demais alunos e crianças, quando o professor regente consegue deixar a turma e ir atender a pessoa autista. Compreendemos que dependendo do nível de suporte e desenvolvimento do autista esse momento de acompanhamento no um a um será necessário, especialmente na adaptação, haja vista necessidades específicas dele. Mas entende-se a ação docente com o TEA encadeada e progressiva, o que dá condições para abordagem da aprendizagem cooperativa acontecer no curso do desenvolvimento das práticas e dos avanços da pessoa com TEA, possibilitando a participação, independente da sua condição.

Outras ideias a serem acrescentadas à discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas para com a pessoa autista são as tecnologias, tais como:

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children), que é considerado um programa educacional e clínico com uma prática psicopedagógica, que observa os comportamentos de crianças autistas em distintas situações de acordo com vários estímulos. O programa A. B. A (Applied Behavioral Analysis) que usa uma metodologia de aprendizado individual que reforça a prática de várias habilidades cujo objetivo é aproximar a criança do funcionamento normal do desenvolvimento e por último, o programa PECs (Picture Exchange Communication), que tem por objetivo ensinar o indivíduo a se comunicar por meio de trocas de figuras (Fontenele; Lourinho, 2020, p. 84549).

Esse é o esboço de possibilidades de ações que podem colaborar para com as práticas

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



pedagógicas inclusivas no contexto do TEA. Os estudos e pesquisas em neurociência, neuroeducação e demais áreas sobre o transtorno estão ganhando atenção, e os resultados apresentados atualmente não são fechados e definitivos. Com isso, pensar a educação e o processo inclusivo da pessoa autista demanda do professor a investigação, a pesquisa e a atualização profissional. Além disso, a abertura para flexibilizar currículos, conteúdos, planejamentos, espaços e tempos educativos é parte crucial do trabalho daquele que se propõe educar e ensinar na e para a diversidade.

O modelo convencional de escola, de aluno e sala de aula já não corresponde e nem atende a realidade da nossa sociedade. É tempo de redefinir e avançar em nossas concepções pedagógicas e de educação. A normalidade e o equilíbrio não condizem com a sala de aula, ela deve estar sujeita e aberta à diferença, à diversidade, para as reformulações e reinvenções necessárias para atender de forma competente e digna todas as pessoas a que em sua porta adentrar e o caminho para isso são os processos inclusivos.

3.1 Procedimento de ensino de habilidades de leitura e escrita para autistas

Crianças com o neurodesenvolvimento típico não necessitam de habilidades consideradas pré-requisitos bem estabelecidas para conseguirem acompanhar e desempenhar de forma eficaz no processo de aprendizagem de leitura e de escrita. São exemplos de habilidades de requisitos: sentar e finalizar atividades simples, emparelhar palavras impressas, nomeação de figuras e de vogais. Conforme Gomes (2015), se o educando não apresentar esses requisitos é necessário começar a ensiná-los antes do ensino de habilidades de leitura.

Como é de conhecimento amplo, o autismo é um transtorno neurobiológico, que acomete a sequência e a qualidade do desenvolvimento infantil, caracterizado por alterações sociais e de comunicação e por interesses restritos e comportamentos repetitivos. Com isso, as habilidades, que em geral se desenvolvem de forma quase que naturalmente em crianças sem autismo, demonstram-se prejudicadas em crianças com autismo. Exigindo o ensino direto.

À vista disso, para começar o processo de ensino de habilidades de leitura e de escrita com crianças autistas é preciso avaliar quais habilidades relacionadas à leitura que o educando com autismo já apresenta. Avaliar o que o aprendiz é capaz de fazer (Gomes, 2015, p. 26). Ressalta-se que a leitura é uma habilidade complexa e o ensino de escrita é um estágio avançado do processo de alfabetização. Esta última pode ocorrer de forma não convencional a partir do uso de recursos tecnológicos, como escrita em teclados, em aparelhos com sistema touch screen.

Por outro lado, é preciso compreender que nem toda pessoa autista vai ler e escrever devido ao nível de acometimentos do transtorno, como no caso de ausência de fala, associado a maiores déficits cognitivos. De todo modo, a estimulação precoce, ainda na primeira infância, é considerada determinante para a ampliação de capacidades e de minoração dos déficits cognitivos, motores, sociais etc.



Além disso, espaços estruturados e com mediação profissional, como é exemplo as salas de aulas do ensino regular e sala de recursos multifuncionais, oportunizam encontros e situações de vivências com a leitura e a escrita que oportunizam o despertar para outras sensibilidades do indivíduo. Especialmente do caminho para a construção da socialização e das possibilidades de comunicação de crianças e alunos autistas.

Gomes (2015, p. 155) destaca duas características da leitura de pessoas com autismo:

[...] quando aprender a ler, há uma diferença no desempenho delas no que se refere a leitura oral do texto (resposta vocal sob controle de palavras impressas, sem necessariamente compreender o que se está escrito nele e à leitura com compreensão (que exige necessariamente o entendimento do conteúdo expresso no texto).

Revelando assim que tais aspectos podem caracterizar um problema de leitura de pessoas com autismo. Nesse sentido, os procedimentos planejados para o ensino de leitura para pessoas com TEA devem considerar estratégias que favoreçam a leitura oral e com compreensão. Ensinar o aprendiz a relacionar figuras e palavras impressas é uma possibilidade de ensino de leitura com compreensão, além do fortalecimento da capacidade compreensiva por meio do discurso organizado, claro e ajustado à realidade objetiva do aprendiz pelo educador.

Considerando-se a variabilidade de características e de níveis de habilidades em falta que a pessoa com autismo pode apresentar, estabelece-se que o ensino de habilidades de leitura para esse público deve ser gradativo e sistemático. Sob esse entendimento Gomes (2015, p. 29) apresenta a seguinte rota:

[...] o ensino de comportamentos que são requisitos (1) para o início das atividades relacionadas à leitura. Em seguida há dois caminhos que o educador pode escolher: ensinar habilidades rudimentares de leitura (2) e na sequência ensinar sílabas simples (3) ou pular o ensino de habilidades rudimentares (2) e seguir direto para o ensino de sílabas simples (3). Posteriormente o educador pode simultaneamente utilizar o programa informatizado (4), treinar a leitura oral (5) e explorar a interpretação de textos.

A autora esclarece cada uma das etapas e sintetiza o ensino de comportamentos, que são requisitos, é realizado quando a criança não finaliza atividades simples, não permanece sentada por muito tempo, não emparelha palavras impressas, não nomeia figuras, não nomeia vogais. O ensino de sílabas simples é realizado com aprendizes falantes; com dificuldades de pronúncia. Tem como objetivo ensinar a criança a ler oralmente qualquer palavra constituída por sílabas simples, tipo consoante/vogal. Quando do ensino de sílabas consoante/vogal é feita a divisão em seis conjuntos silábicos: 1 (T, L, M); 2 (F, B, R); 3 (P, N, V); 4 (S, D, J); 5 (X, Z); 6 (C, G).

Nesse processo, é importante compreender que as relações de identidade são consideradas um desempenho, pré-requisito para a aquisição de relações mais complexas como a associação fala/representação escrita. Existem dois tipos de tarefas de ensino de pareamento de identidade: típico (um modelo e três comparações) e multimodelo (três modelos e três comparações).

Além disso, pistas visuais favorecem o desempenho de crianças autistas em programas de **Dossiê Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural**.
Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, v. 4, n. 16, dez. 2024



ensino, como figuras que representam objetos requeridos ou ações a serem executadas. O ambiente de ensino também exerce influência no processo de aprendizagem da pessoa com autismo, com isso é preciso atentar-se e investigar as manifestações de cada indivíduo antes de iniciar o processo de ensino. Também é imprescindível a clareza, a organização e a instrução visual. Conforme Gomes (2015, p. 141) explica:

A clareza visual refere-se aos materiais e modelos utilizados que devem permitir ao aprendiz identificar visualmente as características mais importantes da tarefa, reduzindo assim os desvios de atenção. A organização visual refere-se à maneira como os estímulos da tarefa são apresentados, favorecendo a previsão por parte do aprendiz a respeito de qual resposta ele deverá emitir. A instrução visual refere-se a aspectos visuais da atividade que indicam ao aprendiz as etapas da tarefa, como por exemplo, o início e o fim.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi discutir intervenções inclusivas no processo de alfabetização e letramento da pessoa com autismo, para tal, aborda-se conceitualmente o que é o autismo, as concepções de inclusão escolar da pessoa com TEA e apresenta-se um breve horizonte a respeito das possibilidades de intervenções pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização de crianças com autismo.

Como resultado, demonstra-se que no espectro autista, um transtorno neurobiológico do desenvolvimento, o qual apresenta alterações no cérebro com disfunções nos processos mais elementares como as capacidades linguísticas, motoras e de coordenação e as capacidades de aprendizagem. Os processos inclusivos não devem resumir-se a acomodar a criança e aluno com autismo nas salas regulares de ensino, oferecendo apenas a garantia de vaga na instituição e um acompanhante para atender às suas necessidades fisiológicas, por exemplo.

A prática docente inclusiva no contexto da alfabetização da pessoa com TEA deve estar alicerçada na garantia de acesso a espaços e tempos diversificados que ampliam as suas capacidades e potencialidades de letramento e alfabetização. À vista disso, o processo de alfabetização desses indivíduos, deve-se começar pela investigação das habilidades de leitura que o educando apresenta. Se necessário, inicia-se pelo ensino de habilidades/comportamentos considerados requisitos para o início das atividades relacionadas à leitura.

Em passos sucessivos, graduados e sistemáticos são feitos avanços no sentido do ensino de nomeação de vogais, ensino de sílabas simples, treino de leitura oral e na ampliação da capacidade de interpretação de textos. Tal percurso tem como fundamento a teoria de equivalência de estímulos, a qual adota como estratégia de organização de atividades de leitura o modelo de pareamento típico e pareamento multimodelo.

Este estudo justifica-se pela relevância em apresentar para professores e professoras um possível roteiro para começar o processo de alfabetização com educandos autistas. No entanto, não abarca toda a literatura e procedimentos de ensino, para melhor compreensão do processo recomenda-se a pesquisa direta sobre o tema.



5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 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 n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BARRETO, Mayra Ferreira. Alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA). **Revista Amor Mundi**. Santo Ângelo, v. 2, n. 4, p. 45-56, abr. 2021.

CASTEX, Lais; FROM, Danieli Aparecida. Alfabetização para pessoas com deficiência intelectual. **Vitrine Prod. Acad.**, Curitiba, v. 7 n. 1, p. 93-105, janeiro, 2019.

FONTENELE, Maria Auxilene Venancio; LOURINHO, Lídia Andrade. Perspectiva da neurociência no transtorno do espectro do autismo – TEA e a formação de professores. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 84539-84551, nov. 2020.

GIANNESI, Iraceles de Lourdes; MORETTI, Lucia Helena Tiosso. Contribuições da neuropsicologia nas dificuldades de aprendizagem escolar. **Psicologia. pt.** [S.L.], abr. 2015.

GOMES, Camila Graciella Santos. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. Curitiba: Appris, 2015.

LOPES, Fabíola Almeida. **Princípios das neurociências aplicados às estratégias pedagógicas para um aluno com diagnóstico de transtorno do espectro autista**. 2019 Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Campos dos Goyatacazes: Encontrografia Editora, 2023.

NEUROINFO. **Neurociência e educação: uma ponte entre saberes**. Revista de Neurociência n° 9 março, 2021.

NEUROINFO, **Desenvolvimento do cérebro**. Revista de Neurociência, n° 14, agosto de 2021.