

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - NOTURNO**

Alessandra Escobar da Silva Oliveira

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM autismo**

Santa Maria, RS
2023

Alessandra Escobar da Silva Oliveira

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM autismo

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura
em Educação Especial - Noturno da
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial
para obtenção do título de **Licenciada
em Educação Especial**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Taís Guareschi de Souza

Santa Maria, RS
2022

Alessandra Escobar da Silva Oliveira

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM autismo.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura
em Educação Especial - Noturno da
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial
para obtenção do título de **Licenciada
em Educação Especial**

Aprovado em 01 de fevereiro de 2023:

Taís Guareschi de Souza, Dra. (UFSM)
(Orientadora)

Marcia Doralina Alves, Dra. UFSM

Daniela Durigon Almeida, Me., UFSM

Santa Maria, RS
2023

Sumário	
RESUMO.....	13
ABSTRACT.....	14
AGRADECIMENTOS.....	15
1 INTRODUÇÃO.....	16
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	18
3 - AUTISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO:	
ALGUMAS TESSITURAS.....	24
3.1 –O olhar contemporâneo em relação ao autismo.....	24
3.2- O autista como sujeito à luz da visão psicanalítica.	27
3.3 Conceitualização de alfabetização e de letramento	35
3.4 Práticas pedagógicas para a alfabetização de alunos com autismo	40
4 DISCUSSÃO DE DADOS	47
4.1 Práticas pedagógicas mais frequentes no processo de alfabetização de alunos com autismo	47
4.2 Dificuldades encontradas pelos educadores no processo de alfabetização de alunos com autismo	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	60

RESUMO

TÍTULO: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM autismo

AUTORA: Alessandra Escobar da Silva Oliveira

ORIENTADORA: Prof.^a Dr^a. Taís Guareschi de Souza

A alfabetização é o processo de apropriação da tecnologia da escrita, a qual é atravessada por sentidos, construídos na relação com o outro. A alfabetização e o letramento são processos distintos, os quais se complementam, pois através do letramento o sujeito é capacitado a usar a escrita para se inserir no mundo social. Alunos com autismo podem apresentar dificuldades significativas em seu processo de alfabetização devido à dificuldade de interação social e à fragilidade no domínio da linguagem. Tendo isso em vista esta pesquisa propôs-se a identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização de alunos com autismo. Para investigar a temática proposta foi realizado um levantamento bibliográfico de artigos científicos com foco no processo de alfabetização e na inclusão escolar. Para o tratamento dos dados utilizou-se a análise de conteúdo de Bandin (2011), técnica que possibilita a interpretação após a coleta de dados. A análise foi realizada a partir de duas categorias, a saber, as práticas pedagógicas mais frequentes no processo de alfabetização de alunos com autismo e as dificuldades encontradas pelos educadores no processo de alfabetização de alunos com autismo. Concluiu-se, por meio desta pesquisa, que a criança com autismo pode alfabetizar-se através de metodologias que atentem e contemplem suas necessidades. Outro fator que destaca-se é a defasagem na formação dos docentes para trabalhar com esses sujeitos é bastante preocupante. Constitui-se um desafio substancial, em que a falta de conhecimento acaba por distanciar o professor das práticas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Especial. Autismo. Alfabetização. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

TITLE: THE PEDAGOGICAL PRACTICES DEVELOPED IN THE LITERACY PROCESS OF STUDENTS WITH AUTISM

AUTHOR: Alessandra Escobar da Silva Oliveira

ADVISOR: Prof.^a Dr^a. Taís Guareschi de Souza

Literacy is the process of appropriating the technology of writing, which is crossed by meanings, built in the relationship with the other. Literacy and literacy are distinct processes, which complement each other, because through literacy the subject is able to use writing to insert himself in the social world. Students with autism may have significant difficulties in their literacy process due to difficulty in social interaction and weakness in language skills. Bearing this in mind, this research aimed to identify the pedagogical practices developed in the literacy process of students with autism. To investigate the proposed theme, a bibliographic survey of scientific articles was carried out with a focus on the literacy process and school inclusion. For data processing, Bandin's (2011) content analysis was used, a technique that enables interpretation after data collection. The analysis was carried out from two categories, namely, the most frequent pedagogical practices in the literacy process of students with autism and the difficulties encountered by educators in the literacy process of students with autism. It was concluded, through this research, that the child with autism can become literate through methodologies that attend and contemplate their needs. Another factor that stands out is the gap in the training of teachers to work with these subjects, which is quite worrying. It constitutes a substantial challenge, in which the lack of knowledge ends up distancing the teacher from inclusive practices.

Keywords: Special Education. Autism. Literacy. Pedagogical practices.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado suporte e guiado meus passos durante toda a caminhada, fortalecendo e cuidando de minha saúde e pessoas que tanto amo.

A meu porto seguro, minha mãe que me apoiou, incentivou impulsionando meu vôo, enquanto eu sonhava e dedicava-me ela cuidava atenciosamente de tudo, fornecendo assim o suporte indispensável que tanto necessitei.

Ao meu companheiro de vida pelo apoio, compreensão e amor expresso através de cada gesto de cuidado e incentivo, mesmo que minha escolha compromettesse nosso tempo quanto casal.

Aos amigos e familiares, os quais não pude conviver e ser presença assídua e que mesmo à distância, torceram e hoje vibram com minha conquista.

A minha prima Clarissa (im memória), anjo que em sua curta passagem por esse mundo ensinou-me a beleza de olhar o outro para além de sua patologia ou rótulos.

Grata a minha incansável orientadora, Prof.^a Dr.^a. Taís Guareschi de Souza, por ser calma em meus momentos de exaustão e inseguranças, guiando-me e apontando caminhos quando eu já não os identificava.

Quero agradecer a todos os professores, os quais tive a oportunidade de juntos construir conhecimento, em especial a Prof.^a DR.^a Marcia Doralina Alves, por apresentar-me uma nova maneira de olhar o sujeito com autismo, regado de muito amor e sensibilidade, apresentando-me a pesquisa como agente de transformação, deste sonho chamada inclusão.

1 INTRODUÇÃO

O autismo despertou minha atenção ainda na infância, quando em meados dos anos 90 muito pouco se sabia a respeito, minha prima com 5 anos de idade começou a apresentar comportamentos “fora dos padrões”: não percebia dor, fome, perigo, emitia sons, mas não fazia uso das palavras de forma significativa.

As informações sobre o autismo eram muito superficiais naquela época, então usava-se com maior frequência o rótulo de “doentinha”. Não era permitido eu me aproximar dela, o que despertava minha curiosidade, vontade de compreender. Clarissa foi crescendo sem a oportunidade de conviver, explorar e experimentar o mundo social.

Minha prima, faleceu aos 15 anos sem nunca ter frequentado à escola, devido aos seus momentos de agressividade. Não foi estimulada e nunca foi compreendida em sua subjetividade. Diante disso, despertou em mim o desejo de estudar, descobrir e de alguma forma ajudar esses sujeitos e sua família.

Profissionalmente, encontrei-me na área da educação. Inicialmente fiz o curso normal, depois tornei-me pedagoga e meu olhar voltou-se para a realidade escolar e para as práticas pedagógicas. Mais especificamente, continuo a me perguntar qual lugar o aluno com autismo ocupa dentro da escola regular e quais práticas estão sendo desenvolvidas em sua escolarização.

Hoje, atuando como pedagoga em uma turma com alunos de 5 anos de idade, com dois educandos com autismo, percebo, através de suas interações e pelo que comunicam, a curiosidade pelo mundo das letras. Então, questiono-me quais práticas pedagógicas devo desenvolver para um aluno com autismo em fase de alfabetização? Quais estratégias pedagógicas utilizar para que ele seja alfabetizado? Como compreendê-lo e acompanhar o desenvolvimento de seu aprendizado?

Todo ser humano possui vontades, opiniões construídas de acordo com visão de mundo e vivências. Cada sujeito é único e possui um mundo interno composto por sentimentos, pensamentos, preferências, particularidades, que compõem sua subjetividade. Crianças com autismo passam pelos mesmos processos, crescem, desenvolvem-se a cada dia, cada uma em seu tempo, percebendo, sentindo, concluindo.

Acredito que a alfabetização é um meio potencializador da comunicação, fazendo parte da constituição do sujeito. Higashida (2014, p. 27) relata, em um dos trechos de seu livro, como a escrita tornou-se libertadora em sua vida: “É um sentimento incrível! Não conseguir falar significa não compartilhar o que a gente sente e pensa. É como ser um boneco que passa a vida toda em isolamento, sem sonhos ou esperanças”.

Diferentemente do que presenciei nos anos 90, em relação a minha prima, vislumbramos hoje uma grande evolução da inclusão. A trajetória até os dias atuais foi árdua. Em decorrência desta contínua luta, grandes avanços já foram conquistados. Ao analisarmos o período da pré história até a contemporaneidade percebe-se uma longa caminhada em prol da integralidade do direito de existir, de estar e de fazer parte, o qual foi negado por muitos anos às pessoas com autismo.

Considerando, portanto, o atual processo de inclusão escolar, bem como a importância e as especificidades da alfabetização para esses sujeitos, delimitou-se o seguinte problema de pesquisa: quais práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas no processo de alfabetização de alunos com autismo?

Nesse sentido, em meio à imensidão de singularidades que o autismo nos apresenta, este trabalho de conclusão de curso se deterá em pesquisar sobre educandos com autismo em fase de alfabetização, tendo como objetivo geral: identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização de alunos com autismo. Além disso, delineou-se os seguintes objetivos específicos:

Identificar na literatura as práticas pedagógicas desenvolvidas para a alfabetização de alunos com autismo em sala regular.

Verificar as principais dificuldades encontradas pelos professores no processo de alfabetização de alunos com autismo.

Para melhor compreender a metodologia que será adotada na pesquisa bem como seus suportes teóricos, apresenta-se em seguida o capítulo dois, o qual contextualizará os caminhos metodológicos que serão trilhados. Após, como capítulo três, o referencial teórico, que dará subsídios teóricos para o desenvolvimento da pesquisa. Capítulo quatro discussões e análise de resultados e por fim as considerações finais.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para investigar a temática proposta, foi realizado um levantamento bibliográfico de artigos científicos que tratam das práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização de alunos com autismo. Esse tipo de pesquisa de caráter investigativo, nos aponta caminhos para a busca de conhecimento e nos fornece embasamento teórico científico, atribuindo credibilidade à pesquisa.

Segundo Boccato (2006, p. 266),

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Para a coleta de dados desta pesquisa foram selecionados apenas artigos científicos de um banco de dados, restringindo assim a fonte de publicação.

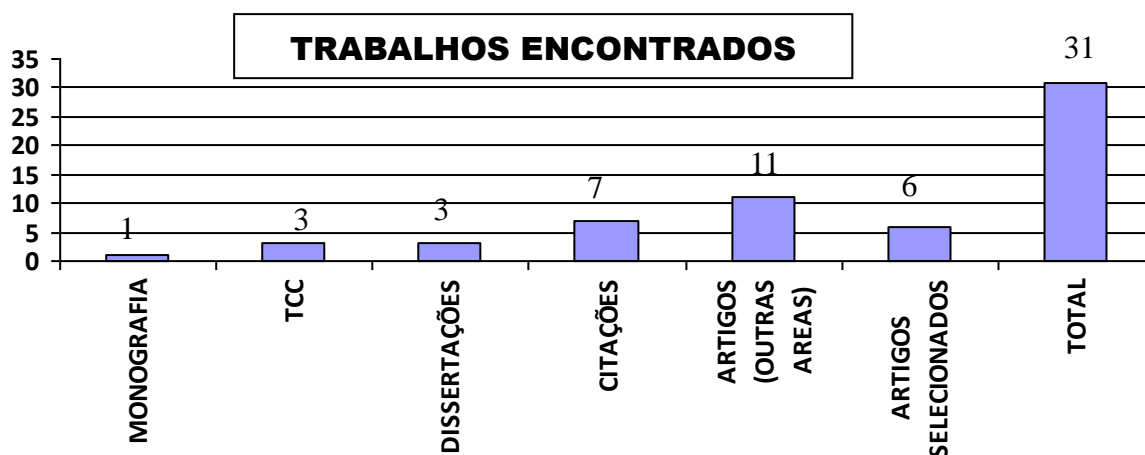
Destaca-se a importância de realizar uma sondagem sobre as produções já desenvolvidas, que trazem a temática apresentada, pois ampliam as reflexões e debates na área. Esta pesquisa, portanto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, que irá utilizar o método qualitativo para elaborar as discussões e análises. A escolha por esse tipo de pesquisa foi motivada por seu caráter investigativo, permitindo uma análise mais descritiva e analítica, possibilitando, assim, identificar diversos aspectos nas pesquisas já realizadas no que tange às práticas pedagógicas desenvolvidas do processo de alfabetização de alunos com autismo alfabetização. A análise aconteceu a partir da categorização das questões apresentadas nos trabalhos que compõem este estudo.

Em um primeiro momento, foi realizado o levantamento bibliográfico de artigos científicos, utilizando o banco de dados Google Acadêmico. Sendo

assim, fizemos uso do mecanismo de busca, com as seguintes palavras-chaves: transtorno do espectro autista e alfabetização. Realizamos ainda, um recorte temporal de 05 anos, ou seja, do período de 2018 – 2022.

De acordo com os descritores utilizados, localizamos cerca de 31 (trinta e um) resultados incluindo trabalhos de diversas instituições brasileiras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Uninter, Universidade Federal de Pelotas (UFPE), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade federal Paulista (UNESP), entre outras sete instituições. Entre os resultados foram encontrados: monografias, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, artigos científicos publicados em seminários e em revistas, bem como artigos científicos abordando outras áreas do conhecimento como matemática e educação física.

Figura 1: Artigos científicos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa.



Fonte: Elaboração da autora (2023)

Ao realizarmos a leitura seletiva dos resumos dos 31 trabalhos encontrados, foi possível selecionar os trabalhos cujo o tema se aproximava dos objetivos desta pesquisa. Percebeu-se que grande parte das publicações, não permeavam à triangulação de dados que esta pesquisa busca analisar, perpassando por áreas do ensino da matemática, educação física, tecnologia. Assim, foram pré-selecionados seis artigos científicos para análise, conforme disposto no QUADRO 1.

Quadro 1 – Pré-seleção de Textos para Compor a Revisão Bibliográfica, sobre Práticas de

Alfabetização Desenvolvidas no Processo de Alfabetização de Alunos com Autismo.

	Título	Autor	Ano	Instituição	Categoria
1	Alfabetização e letramento: um olhar para o processo de aprendizagem de crianças com o transtorno do espectro autista (autismo)	Simone Martins dos Santos1 Zenaide Dias Teixeira2 Marcelo Duarte Porto	2021	Revista linguística, Volume 17;nº2,p.316-332	Artigo
2	Aprendizagem, alfabetização e escolarização da criança com transtorno do espectro autista: abordagem psicopedagógica	Fernanda Siqueira Costa Gomes Maria Irene Miranda	2021	UFU	Artigo
3	Percurso investigativo de um curso de capacitação para professores com o uso de recurso tecnológico na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Danieli Ferreira Guedes João Coelho Neto Marília Bazan Blanco	2020	Revista Educação Especial	Artigo
4	Relatos do processo de alfabetização e letramento do ensino infantil ao fundamental maior de alunos com transtorno do espectro autista (autismo) da rede municipal de ensino em altamira – pará - das alegrias as	Mayara da Silva Limeira Silvana Inácio Xavier Ediene Tabosa de Barros Patrícia da Costa Borba	2022	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE	Artigo

	frustrações				
5	Tecnologias e metodologias no processo de alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista	Samyra Viviane Oliveira Ferreira E Silva Irlany Joise Do Nascimento Silva Emille Caroline De Souza Mindelo Atalija Holanda De Freitas	2021	Brazilian Journal of Development,	Artigo
6	Transtorno do espectro autista o lúdico como ferramenta na alfabetização	FERREIRA, Ana Paula da S. Martins . ALBRECHT, Ana Rosa Massolin	2021	UNINTER	Artigo

Fonte: Elaboração da autora(2023)

Ao analisar os objetivos, metodologias e principais resultados de cada artigo científico, realizando a leitura na íntegra do trabalho, percebeu-se que alguns estudos priorizavam as discussões a partir da área tecnológica e se tratavam de projetos a serem executado sendo assim, não atenderiam aos pré-requisitos delimitados pelos objetivos específicos. Por conseguinte, apenas 3(três) dos 06(seis) artigos pré-selecionados foram analisados. Observamos que a maior parte dos artigos científicos selecionados utilizaram-se de metodologias do tipo estudo de caso, intervenções e pesquisas exploratórias, o que contribui para levantar dados importantes do que está sendo produzidos em relação à alfabetização e ao letramento de alunos com autismo.

Apresento a seguir um Quadro síntese dos trabalhos selecionados contendo objetivo, metodologias e principais resultados desses estudos.

	Artigo científico	Autor(es)	Objetivo	Metodologia	Resultado
1	Alfabetização e letramento: um olhar para o processo de aprendizagem	Simone Martins dos Santos, Zenaide Dias Teixeira	objetivo geral consiste em analisar as práticas pedagógicas mais adequadas para o	Pesquisa bibliografica, de abordagem qualitativa de carater descritivo.	Vimos que os principais métodos para ensinar as crianças com autismo a ler e a

	de crianças com o transtorno do espectro autista (autismo)	,Marcelo Duarte Porto	processo de alfabetização e letramento da criança autista. objetivos específicos: Identificar as principais características da criança autista; Identificar os níveis de gravidade do autismo; Analisar os métodos mais adequados para alfabetizar e letrar crianças com autismo; Compreender as idiosincrasias de aprendizagem no autismo; e compreender o papel das competências afetivas no processo de aprendizagem no autismo.		escrever foram o método sintético fônico, o método global ou analítico, o método das 28 palavras, Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) e os Sistemas Alternativos e Aumentativo de Comunicação (SAAC). A criança com autismo tem a aprendizagem de forma muito idiossincrática, ou seja, o modo de aprender de cada criança é muito particular
2	Relatos do processo de alfabetização e letramento do ensino infantil ao fundamental maior de alunos com transtorno do espectro autista (autismo) da rede municipal de ensino em Altamira – Pará - das alegrias as frustrações	Mayara da Silva Limeira ,Silvana Inácio Xavier ,Ediene Tabosa de Barros ,Patrícia da Costa Borba	Analisar a alfabetização e letramento de alunos com autismo no processo de ensino e aprendizagem; Identificar os conceitos do que é letramento e alfabetização; Definir como seria o papel do professor na alfabetização e letramento; Conhecer como funciona a escola no processo de alfabetização e letramento de alunos atípicos.	Abordagem de cunho qualitativo, descritivo e exploratório participativo.	Foi possível conhecer quais são as concepções teóricas acerca da alfabetização e do letramento. Destacando como esses dois processos são importantes e imprescindíveis para alunos com autismo, analisando que um indivíduo alfabetizado e letrado participa diretamente das práticas sociais no meio em que vive.
3	Transtorno do	FERREIRA,	Analisar as práticas	pesquisa	um dos principais

	espectro autista o lúdico como ferramenta na alfabetização	Ana Paula da S. Martins . ALBRECHT, Ana Rosa Massolin	docentes com crianças que estão em processo de alfabetização, possuindo o Transtorno do Espectro Autista (autismo), Como os professores procuram desenvolver uma educação inclusiva? Quais dificuldades e problemas são encontrados pelos professores no processo de alfabetização de portadores de autismo? Quem elabora a adequação do material a ser utilizado?	bibliográfica, qualitativa	obstáculos é, o despreparo dos profissionais do sistema regular para receber alunos portadores de algum transtorno de aprendizagem.
--	--	---	--	----------------------------	---

Na segunda etapa metodológica, realizou-se uma leitura reflexiva e a partir desse fichamento dos três artigos selecionados . A fim de organizar e orientar a leitura dos textos, foram elaboradas algumas questões norteadoras, para que assim, posteriormente, pudesse ser feita uma categorização dos temas relevantes e por fim, analisá-los conforme as respostas obtidas. As questões norautismodoras elaboradas foram: 1)Quais as práticas pedagógicas mais frequentes no processo de alfabetização de alunos com autismo em salas regulares de ensino?; 2)Quais as principais dificuldades encontradas pelos educadores no processo de alfabetização de alunos com autismo?

O material foi analisado através da análise de conteúdo, técnica que possibilita a interpretação após a coleta de dados. Para Chizzotti (2006,p.98), o objetivo da “análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Após a conclusão da duas primeiras etapas: pré-análise e exploração do material, chegamos na terceira fase que diz respeito a interpretação.

Neste momento, destacamos as informações a serem analisadas, através de duas categorias, como primeira categoria **práticas pedagógicas mais frequentes no processo de alfabetização de alunos com autismo** e como segunda categoria **dificuldades encontradas pelos educadores no processo de alfabetização de alunos com autismo**.

3 - AUTISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS TESSITURAS

3.1 –O olhar contemporâneo em relação ao autismo

As teorias em torno do autismo apresentam concepções que, muitas vezes, acentuam o déficit, a insuficiência, a ausência e a impossibilidade. Os traços até então destacados como sintomas indicadores do autismo nos manuais de classificação de doenças da psiquiatria infantil dão ênfase, com frequência, sobre um sujeito sem linguagem, que não fala, não faz uso dos sentidos e não se relaciona com as pessoas.

O grau de comprometimento do desenvolvimento no autismo pode variar, porém as alterações mais frequentes são no desenvolvimento infantil através do retrocesso das relações interpessoais e alterações de linguagem e movimentos. Sacks nos leva a refletir em relação a visão um tanto generalizada em relação ao autismo.

A maioria das pessoas (e, de fato, dos médicos) se questionada sobre o autismo, faz uma imagem de uma criança profundamente incapacitada, com movimentos estereotipados, talvez batendo com a cabeça, com uma linguagem rudimentar, quase inacessível: uma criatura a quem o futuro não reserva muita coisa. (Sacks,1995, p. 253)

Em 1952, foi criado o primeiro Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-I. Este manual tem sido uma das bases de diagnósticos de saúde mental mais usados no mundo, o que está auxiliando na transformação da visão arcaica que se tinha sobre o sujeito dentro do espectro autista. Atualmente o DSM está em sua 5ª edição, que foi atualizada em 2013. Este é o instrumento mais utilizado por profissionais como psicólogos, médicos para analisar se o caso avaliado cumpre com os critérios de certo transtorno ou não.

No Brasil, utiliza-se a CID-11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) como uma das principais ferramentas do cotidiano médico. Este manual possui as definições das doenças, dos transtornos e também apresenta um código para identificar cada uma das condições que são listadas. De modo geral, a CID-11 estabeleceu critérios diagnósticos do autismo¹ (transtorno do espectro autista) semelhantes ao DSM-5.

O que nos fala a CID-11 sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Autismo em relação a critérios de diagnósticos? A nova versão nos propõe a criação de um domínio amplo: Transtorno do Espectro Autista. O foco não é mais o nome dos transtornos com mais especificidades, mas identificar as necessidades que o autismo possui, como o transtorno afeta sua vida e em que intensidade. Na CID-11 a forma de especificar o autismo dentre as pessoas que estão no espectro, além de especificar duas variáveis: têm ou não têm deficiência intelectual associada, uso da linguagem de uma forma funcional. Dentro desta segunda variável existem 3 opções: a ausência do uso da linguagem funcional, prejuízo na linguagem funcional, consegue usar a linguagem de forma funcional

De acordo com o DSM-5, ao diagnosticar a pessoa com autismo é necessário especificar qual o nível de apoio que esta pessoa necessita: Nível 1 “exige apoio”, Nível 2 “exige apoio substancial” e Nível 3 “exige apoio muito substancial”. Em todos os níveis exige algum tipo de apoio, pois ao ser avaliada com transtorno precisa ter prejuízos significativos em sua vida, de modo que precise de apoio para ser considerada uma pessoa com autismo.

É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem. No caso de alguns transtornos, a apresentação clínica inclui sintomas tanto de excesso quanto de déficits e atrasos em atingir os marcos esperados. Por exemplo, o transtorno do espectro autista somente é diagnosticado quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas (DSM-5,2022, p.31).

¹ TEA: Transtornos do espectro autista, termo utilizado nos manuais DSM-5 e CID-11

O autismo é um dos grandes desafios para diversos campos de estudo que lidam com o homem em suas diferentes dimensões: a biológica, a cognitiva e a subjetiva. A subjetividade é entendida como espaço íntimo do indivíduo, seu mundo interno, sendo assim acreditado na existência de uma singularidade autista, em que o sujeito se comunica, relaciona-se mesmo que de forma singular. Todo ser humano passa por etapas de desenvolvimento, em que através de cada fase, de estímulos e de interações adquire habilidades, descobre preferências, constitui seu modo de pensar, adquire valores. Elementos estes que integram sua subjetividade.

Conhecer as características gerais de desenvolvimento do sujeito em suas diferentes faixas etárias possibilita uma melhor compreensão da maneira como ocorre o desenvolvimento da aprendizagem e a maneira como se relaciona com o mundo. O entendimento de cada etapa do desenvolvimento fornece o conhecimento para que se possa mediar, auxiliar, nortear a construção do aprendizado bem como ter uma maior visão de como este sujeito reage ao meio, aos estímulos, às interações.

Cada sujeito atípico ou não, vive, percebe estas etapas do desenvolvimento de uma forma singular, particular. O autoconhecimento é um forte aliado nestes momentos de grandes transformações e descobertas, pois contribui para o reconhecimento de valores, competências, tomadas de decisões e sentimento de pertencimento.

Conhecer suas principais dificuldades, suas preferências, habilidades, interesse, assim compreender algumas características e suas finalidades, fazem total diferença no processo de aprendizagem do educando. Pois muito além do biológico faz-se necessário olhar para o sujeito como um todo com suas especificidades, subjetividade, com o intuito de conhecer este aluno e até prever algumas situações que podem o desacomodar.

Laurent (2014) enfatiza a importância do profissional não assumir apenas uma postura ou método de intervenções e, sim, levar em consideração a singularidade de cada pessoa.

Por mais tentadora que pareça a possibilidade de um método único, essa atividade inserida em uma lógica problema-solução é desqualificada pelos próprios autistas, que se posicionam contra métodos prontos e questionam o sentido e o significado do aprender e do saber. Para o autor, cabe à psicanálise restituir a essas questões à complexidade que lhes é própria, pois “elas contêm, com

efeito, uma demanda, a de que enfrentemos a angústia da incerteza para não cair nas tentações autoritárias do modelo único” (Laurent, 2014, p. 24).

O autismo abrange vários níveis de comprometimentos, não se pode olhar para cada sujeito de forma generalizada na busca de encaixá-lo em teorias. Destaca-se a necessidade de um olhar mais analítico que o considere em sua integralidade, dê voz ao autistas, com intervenções que proporcionem uma experiência repleta de estímulos sensoriais, afetivos, que oportunizem o autoconhecimento, o compreender de suas ações, maneiras de sentir, agir. Ao abrir mão de modelos únicos, caminha-se em direção às singularidades e aptidões, conseqüentemente gerando interesses que podem facilitar sua inserção social. É imprescindível enxergar o sujeito para além de sua deficiência, para tanto utilizaremos como a Psicanálise como referencial teórico para tratar acerca do sujeito com autismo.

3.2- O autista como sujeito à luz da visão psicanalítica.

Conceituar o autismo não é uma tarefa fácil, pois se trata de um campo bastante controverso, visto que encontramos na literatura diferentes preceitos que produzem teorias e representações culturais sobre o autismo. Sendo assim, neste tópico terá destaque a etimologia do autismo, na intenção de apresentar suas especificidades sob a luz da Psicanálise, colocando o sujeito como o centro das reflexões e considerando sua singularidade. Não serão considerados apenas critérios biológicos e comportamentais, os quais já recebem ênfase nos manuais, em alguns filmes, séries, artigos e livros. Para embasar nossas reflexões, a respeito desse campo tão controverso, utilizaremos fontes de obras psicanalíticas baseadas nas teorias de Freud e Lacan e suas compreensões derivadas a partir dos estudos de pesquisas embasadas na escola psicanalítica freudiana-lacanianiana.

Para tanto, buscar-se-á localizar o autismo dentro do contexto histórico e demonstrar o percurso realizado através de estudos no campo da Psicanálise. Com o passar dos tempos e a crescente de estudos voltados ao tema, o termo autismo, foi (re) categorizado e sua nomenclatura, modificada. Atualmente, de acordo com a nova Classificação Internacional de Doenças da OMS (CID-11), publicada em 2022, utiliza-se o termo Transtorno do Espectro Autista (autismo).

Segundo o Dicionário de Psicanálise de Roudinesco e Plon (1998), Paul Eugen Bleuler, psiquiatra suíço, fez uso do termo “Autista” pela primeira vez, em 1907, ao conceituar o comportamento de “ensimesmamento”, ²reação notada em sujeitos psicóticos. Bleuler, que na época estudava demência precoce, no decorrer de sua atuação e observações percebeu que essa conduta nem sempre era apresentada tão precocemente e o processo de degeneração sucedia-se frequentemente de modo tardio. Inspirado pelos estudos psicanalíticos de Freud, Bleuler criou em 1911, um termo para indicar a “demência precoce”: esquizofrenia. Olhando por essa nova Conceitualização, o autismo era um dos sintomas fundamentais (FERREIRFA; VORCARO, 2017). Dessa forma, Bleuler considerava o autismo como um dos sintomas da esquizofrenia.

Em 1943 surgia a primeira descrição clínica do autismo, pelo psiquiatra austríaco, Leo Kanner. Baseado em observações clínicas realizadas com algumas crianças, as quais não condiziam com nenhuma classificação psiquiátricas existente na psiquiatria infantil: demência precoce, esquizofrenia infantil e oligofrenia. Ao observar onze crianças o psiquiatra relatou em seu artigo, intitulado “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”, comportamentos comuns, como isolamento extremo desde o nascimento e um desejo obsessivo pela preservação da constância (KANNER, 1943).

De acordo com Kanner (1943, apud FACION, 2013, p.17,18):

Entre as características observadas, destacaram-se ausência de movimento antecipatório, falta de aconchego ao colo e alterações na linguagem, como ecolalia, descontextualização do uso das palavras e inversão pronominal, dentre outras. Problemas como distúrbios na alimentação, repetição de atividades e movimentos (estereotípias), grande resistência a mudanças – mesmo pequenas– e limitação da atividade espontânea também foram observados

Ao estudarmos seu artigo, conseguimos destacar algumas suposições para o quadro de autismo destacados por Kanner, sendo duas delas: fatores ambientais e fatores biológicos. Alguns autores acreditam que Kanner acabou criando um campo bastante discutível, o que reforça a difícil tarefa de conceituar o autismo.

A neurologia defende a determinação orgânica, dando ênfase ao déficit

² Ensimesmamento: Concentrar-se ou estar completamente absorvido pelos próprios pensamentos; voltar-se ao interior de si (fonte: Oxford Languages)

da capacidade afetiva, da comunicação e da linguagem. Na psiquiatria encontramos duas tendências as quais são defendidas: Um distúrbio psicoativo ou uma doença geneticamente determinada.

Mais ou menos na mesma época, em 1944, Hans Asperger, descreveu uma síndrome cujo os sintomas eram semelhantes aos descritos por Kanner no ano anterior. A principal característica da síndrome descrita por Asperger é a limitação das relações sociais. Segundo ele, tal característica se faria presente por toda a vida do sujeito. As diferenças entre estas síndromes estariam no uso da linguagem, conforme observado por Asperger as crianças falavam, o que não acontecia com aquelas observadas por Kanner, sendo que "três delas permaneceram em silêncio; as outras oito não usavam a linguagem para 'falar com os outros'" (MALEVAL, 2017, p. 47 apud ALMEIDA,2019, p.12).

Ao final da década de 1970, o autismo ainda era classificado como uma psicose e considerado uma forma de esquizofrenia infantil (APA,1952 e 1968). Em 1979, Wing e Gould foram os primeiros a descrever a tríade diagnóstica, consistindo em Déficits específicos de comunicação, socialização e imaginação (WING; GOULD, 1979). Em 1980, com a publicação da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III), o autismo passa a compor o grupo de transtornos do desenvolvimento, classificado como um transtorno global do desenvolvimento (APA, 1980). A expressão, bastante utilizada, "transtornos invasivos do desenvolvimento" torna-se inapropriada.

Com a publicação do DSM-IV (APA,1994), os "Transtornos Globais do Desenvolvimento" abarcavam um amplo espectro de distúrbios, incluindo cinco subtipos comportamentais: Transtorno autista (autismo clássico); Transtorno de Asperger; Transtorno de integrativo da infância (síndrome de Heller); Transtorno de Rett; Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE).

A 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2013), publicada em 2013, trouxe uma nova classificação, orientações e mudanças conceituais. Nesta edição os subtipos comportamentais; exceto o Transtorno de Rett; passaram a receber o diagnóstico único de transtorno do espectro autista.

É interessante ressaltar que o autismo instiga e desperta grande interesse desde a década de 1950 e se tornou campo de investigação de diversas áreas: Psicanálise, Psiquiatria, Neurociências, Educação, Psicologia. Percebemos atualmente um crescente notável de matérias, livros, séries, filmes, reportagens...que discutem o “autismo”, o que demonstra o fascínio que a temática desperta no imaginário contemporâneo.

O questionamento em relação à razão de todo esse interesse, também é questionado por muitos autores como Berlinck (2000, p. 94):

[...] a curiosidade de todos a respeito dos sintomas das doenças, especialmente das mentais, é muito grande. Porém, no caso do autismo, a curiosidade não é compatível com a desprezível frequência dessa manifestação. Por isso, é legítimo pensar o desejo generalizado de conhecer o autismo como interesse sobre a enigmática natureza do psiquismo humano. E, de fato, a doença contém elementos que ensinam sobre o aparelho psíquico, sua constituição e seu funcionamento.

Os questionamentos, pesquisas e buscas em torno do tema autismo são infindáveis. No entanto, nessa pesquisa nos dispusemos a olhar para o sujeito, antes da patologia. Distanciar-nos-emos das projeções corriqueiras que são lançadas sobre os indivíduos com autismo, as quais descrevem suas vivências, suas interações com o mundo como individualistas, onde a relação com o outro não existe, é vazia, como se o sujeito habitasse em um “mundo” solitário, frio, sem semelhantes. Nosso foco é falar sobre suas especificidades, subjetividade, potencialidades e projeções de futuro. E, para tal, essa pesquisa é inspirada na psicanálise, que nos apresenta um sujeito com inúmeras possibilidades.

Se olharmos para a história do conceito de autismo, observamos o quanto esse foi marcado por metáforas, na intenção de descrever o que até então era novo. Infelizmente essas metáforas impregnam, criam teorias, narrativas que interferem e impedem a apreensão de nuances e sutilezas, além de construir no imaginário cultural impressões e inverdades sobre esse modo humano de estar no mundo. Algumas metáforas foram utilizadas por vários autores, fortalecendo características que acentuam os déficits, fragilidades e disseminam conceitos que se tornaram de senso comum, disseminando e potencializam o pensamento de que o sujeito com autismo é desprovido de potencialidades

Kanner utilizou da metáfora da “tomada desligada”, enfatizando a ausência de um mundo psíquico, destacando a relação com o mundo externo (dificuldade em estabelecer contato afetivo) e quanto a seu mundo interno (falta de energia). Bettelheim, também na intenção de destacar a ausência de um mundo psíquico, utilizou a metáfora “fortaleza vazia”. Estas influenciaram os primeiros aspectos psicanalíticos, sobre o autismo.

Já Mahler, utilizou da metáfora do “ovo” para salientar isolamento radical do mundo externo. Mais recentemente podemos citar a imagem de “folha de papel”, apresentada por Donald Meltzer, influenciado por Bruno Bettelheim, simbolizando um funcionamento psíquico sem profundidade, extremando a ideia de autismo como ausência de interioridade e subjetividade. Francis Tustin, no decorrer de sua trajetória, visitou e revisou seus conceitos, porém se manteve atrelada a uma de suas metáforas: “buraco negro”. No final de sua caminhada profissional, Tustin reconhecia esta metáfora como um “erro”.

Ao utilizar a metáfora “buraco negro” Tustin, descrevia:

[...] um tipo de depressão primitiva experimentada pelas crianças autistas, resultante segundo ela de experiências de separação vividas como perda do corpo, e que são geralmente associadas à sensação aterradora de um cair sem fim, sem contenção, em um “buraco negro.” (CAVALCANTI; ROCHA, 2001, p.72)

Ao retomarmos brevemente essas metáforas, percebemos o quanto estas demarcaram o imaginário teórico e clínico a tal ponto destas influências se perpetuarem ao longo dos anos e se fazerem presentes ainda nos dias atuais, acompanhando familiares e profissionais. Definições que salientam o que essas crianças “não têm”, caracterizando um sujeito sem subjetividade, com ausência de desejos, fantasias, relação com o mundo. Mas o que essas crianças têm para nos ensinar/oferecer? Que perspectivas podemos oferecer através da Psicanálise?

Para Cavalcanti e Rocha (2001), a pesquisa de Kanner contribuiu muito para o desmonte das noções de “loucura” associadas ao autismo. As teorias que desenvolveu sobre suas características e padrões levaram à sua influência no desenvolvimento das teorias seguintes, muitas das quais são reproduzidas até hoje.

Ferreira e Vorcaro (2017) observam ao analisarem as contribuições de Kanner (1943), as quais destacam as particularidades dos sujeitos com

autismo, que a Psicanálise vêm em busca do resgate do sujeito e suas potencialidades. As autoras defendem que o olhar sobre o autismo, deve-se esvaziar das convicções, ideia de doença que incapacita para que se estabeleça a compreensão do modo de funcionamento deste sujeito. Os sujeitos com autismo possuem boa compreensão, percepção, inteligência e memória. Aqueles que falam apresentam bom vocabulário, entre outras tantas potencialidades que encontramos nesses sujeitos ao deixarmos de lado a concepção de déficit.

Pavone e Rafaeli (2011) ressaltam que o diagnóstico em Psicanálise não está relacionado à descrição comparativa de hipóteses diagnósticas, nem tão pouco procuram explicar e apontam a casualidade ao biológico. Além disso afirmam que “para a psicanálise o plano da causalidade é outro, distinto das predisposições inatas do sujeito e de suas relações com as características do meio ambiente, nem se trata tampouco do plano da interação entre elas” (PAVONE; RAFAELI, 2011, p. 35).

No olhar da psicanálise o diagnóstico deve considerar a realidade psíquica do sujeito, o qual permeia sua conexão com o mundo. O sujeito é visto como um todo, como um ser que além do corpo biológico possui um corpo subjetivo, cujas demandas não devem ser ignoradas, pois a função cognitiva e a estrutura subjetiva não podem ser consideradas de forma dissociadas. Cavalcanti e Rocha (2001) pensam o autismo como modo de subjetivação, salientam que devemos pensar o sujeito enfatizando suas relações singulares com o meio ambiente e escutar as soluções por ele encontrada ante o sofrimento psíquico.

O autista apresenta um processo próprio de tornar-se sujeito e estabelecer contato, comunicar-se e falar à sua maneira. Em momentos de insegurança, frustrações, desafios utilizam-se de seu objeto autístico na busca de conforto, segurança para entrar em contato com o mundo, estes objetos os ajudam a construir uma borda (neoborda) corporal, nestes momentos de agitação, insegurança. Assim, quando sentem como se seu corpo estivesse despedaçado estes objetos os “completam”. Tustin (1975[1972]) define os objetos autísticos como partes do corpo da própria criança ou partes do mundo externo experimentados por ela como partes de si mesma. Ou seja, não haveria uma diferenciação entre o “eu” e o objeto “não-eu”. O objeto seria uma

parte do “eu” da criança.

O objeto autístico é completamente experimentado como “eu” e Tustin, chega a diferenciá-lo do objeto transicional, na medida em que este último conjuga em si um misto de “eu” e “não-eu” (TUSTIN, 1975[1972]). Segundo (Freud,1925) o “eu”, deve ser entendido como “eu-prazer” que obedece ao princípio do prazer e o “não-eu” e o “não-eu” como tudo aqui que vem de fora, que interrompe a homeostase e que o “eu” tende a expulsar.

A neoborda é um conceito idealizado por Laurent (2012/2014) para representar uma borda artificial, superficial e frágil, que permite ao autista se defender do Outro³ e com este realizar trocas. Tratando-se de um artifício de defesa contra o real, a neoborda é, a princípio, um lugar de proteção, embora também seja um lugar de gozo⁴: o autista se serve dela tanto para se encapsular, demarcando os limites suportáveis da incidência do Outro, quanto para vivenciar seu mundo imutável. É nesse lugar que o autista realiza a ligação dos fenômenos do duplo, dos interesses específicos e dos objetos autísticos, estabelecendo, pois, os elementos constitutivos da neoborda.

Para que se estruture uma borda, Maleval (2009/2017) e Laurent (2014), apontam como necessário o desenvolvimento de três elementos: Objetos autísticos (simples ou complexos), o duplo e ilhas de inteligência.

Objeto autístico simples: Funcionam como proteção contra a perda: não são substitutos (Tustin, [1981] 1986, p. 122). Não contribui para o relacionamento interpessoal e mantém o sujeito isolado.

Objeto autístico complexo: Tomam os simples como uma base, aprimorando-os, de modo a contribuir para a composição corporal e a decorrente abertura para a interação social. (PIMENTA, 2019)

Objeto autístico duplo: Ele serve como uma compensação imaginária protetora para o autista, partindo de uma relação identificatória, se dá por meio de um transitivismo. O duplo pode ser uma pessoa, um animal ou mesmo uma personagem. A ele, o autista se cola, equivalendo-se

Ilhas de inteligência: são interesse específico em determinadas áreas do saber, podendo ser notado como hiperfoco de atenção em determinado assunto, objeto, filme etc. Estes podem ser um facilitador para introdução de

³ Outro: Seu semelhante (colega, amigo), referência para a organização subjetiva.

⁴ Gozo: Ultrapassar barreiras que fazem impedimento ao objeto.

situações de aprendizagem.

Vários estudiosos das mais diversas disciplinas que estudam o autismo, destacam que faz parte de sua etiologia certa dificuldade em relação à linguagem. Atualmente observa-se um crescente nos números de sujeitos que apresentam clinicamente um retardo na linguagem. Diante do crescente aumento desta dificuldade e a maneira invariável a que se apresenta, Jerusalinsky (2015) questiona-se: Se ele é causa ou consequência do autismo? Isso não formaria parte de uma predisposição constitucional que, somada a certas condições do ambiente, acabaria provocando tal quadro patológico? Faz-se necessário neste momento destacar, que o diagnóstico em psicanálise faz-se importante na intenção de oferecer ferramentas para intervenção.

Segundo Jerusalinsky (2012), os sintomas apresentados à clínica são rearranjados na medida em que o aparelho psíquico se abre. A autora lembra que Freud (1896/1996) já havia descrito que na infância, a capacidade de inscrever e reinscrever impressões do aparelho psíquico é maior. É próprio da infância as várias formas dos destinos das pulsões, ou seja, a criança não tem fixada a sua economia de gozo pela atividade sexual a partir da fantasia primordial. Daí que se situe a estrutura psíquica não decidida na infância.

Jerusalinsky, Azevedo e Nicolau (2017) explicam que: para adentrar na linguagem, o sujeito precisa se reconhecer no Outro, função de reconhecimento que não comparece no autismo. Contudo, alegam que é necessário considerar que, na criança autista, existe um sujeito e, por isso, deve-se observar as manifestações linguísticas peculiares dessas crianças e até mesmo a recusa delas em manifestarem-se, tomando esses atos como produções que emanam do sujeito e que têm algo a dizer sobre suas possibilidades de estar no laço, assim como sobre suas limitações.

Jerusalinsky (2015) destaca a importância de considerar o meio familiar, social e cultural, pois esses exercem grandes intervenções que atuam na constituição das matrizes afetivas, cognitivas e subjetivas determinantes, dos modos do funcionamento mental e, por tanto cerebral. Salienta ainda a importância da existência do outro na organização psiconeurológica da criança, que resulta a uma modelagem de comportamento automática.

A psicanálise acredita que são através das trocas com o mundo e com o outro que o sujeito é constituído. Essas trocas são códigos simbólicos,

adquiridos que transformam sensações, emoções, sentimentos que são transmitidos através da linguagem. Uma das primeiras trocas responsável por fortalecer o laço social e inserir o sujeito no campo da linguagem é o “manhês” (fala prosódica materna). Nesse momento não há significante na criança, mas ocorre a fala e escuta de forma alternada, incentivando o bebê e projetando o como falante e aproximando-o do Outro. Laznik, Azevedo e Nicolau (2017, p. 12) enfatizam a importância do manhês (fala prosódica materna) para que ocorra a “pulsionalização do ato de escuta do bebê e, inclusive, para sustentar uma ‘protoconversa’ com o cuidador”.

A inserção do sujeito com autismo no campo da linguagem, é bastante deficitária devido ao fracasso na construção de redes de linguagem, em que ele apresenta resistência, desconforto em permitir o Outro adentrar em seu mundo, o que conseqüentemente impede de igual modo a entrada deste sujeito no mundo social. O prejuízo na inserção do sujeito com autismo no campo da linguagem, resulta em uma debilidade no campo simbólico e imaginário, favorecendo assim estereotípias e falas ecológicas.

Ao realizar análise da subjetividade do autismo, a psicanálise, busca antes da patologia encontrar o sujeito e sua potencialidade. Ao falarmos do sujeito com autismo na visão psicanalítica, procura-se elencar as possibilidades deste sujeito, quem ele é, como se porta, se comunica e, então, contribuir para o desenvolvimento de práticas que irão ao encontro de suas necessidades, considerando-o como sujeito, dotado de particularidades e subjetividade.

3.3 Conceitualização de alfabetização e de letramento

Em tempo não tão remoto, metade do século passado, nas práticas desenvolvidas em turmas de alfabetização, ler era entendido como um processo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala). Considerava-se o processo de alfabetização a habilidade de conhecer o alfabeto, discriminar grafemas associando à percepção auditiva dos sons da fala, em uma sequência homogênea em que o indivíduo evoluía de uma etapa a outra: conhecer as letras, as sílabas, as palavras, então as frases, textos em uma construção linear.

Essa trata-se de uma abordagem tradicional de ensino, em que a leitura acontece porque o sujeito adquiriu noções do código linguístico. Tal abordagem

possui fortes traços metodológicos do behaviorismo, na qual é instituída ao professor a missão de transmitir seu conhecimento ao aluno, desconsiderando toda e qualquer experiência do educando.

Esta teoria imersa na decodificação e metodologias tradicionais estão focadas na prática, técnica e maturidade do aluno, apresentando métodos não atrativos, desgastados distantes do contexto social e interesses do educando. Resultando em práticas de leituras vazias sem sentido e significado, fortalecendo a dependência do aluno e repudiando as possibilidades de construções ricas e significativas que a criança poderia construir em seu processo de aprendizado.

“Na concepção tradicional de aprendizagem, não se apresenta a escrita como um objeto que se pode modificar para compreendê-lo e sim como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente (sonorizado fielmente e copiado com igual fidelidade) (FEREIRO,1993, p.70)

Pesquisadores como Ferreiro e Teberosky, colaboram significativamente para uma reflexão acerca desse paradigma tradicional da origem do processo de leitura e escrita. Tais estudos resultam no início de uma transição importantíssima, na qual a criança não é mais vista como uma tábua rasa, mas como sujeito que cria hipóteses e estas estão presentes em seu processo de escrita. Para Ferreiro (2001, 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”.

Felizmente este conceito de alfabetização linear em que a criança é considerada mero receptor, vem sendo debatida, repensada nos últimos cinquenta anos, através de estudos voltados para a Alfabetização e Letramento. Estudos a respeito destes conceitos promovem reflexões e destaque para outras capacidades que são inerentes do ato de leitura e escrita.

A partir de 1980, surgem algumas inquietações a respeito da alfabetização e com elas alguns questionamentos relacionados ao uso da escrita em diferentes contextos sociais. Surge neste momento o termo “Analfabetismo funcional” que de acordo com o que citam Castell, Luke & Mac Lennan (1986), foi criado na década de 1930 nos Estados Unidos e utilizado pelo exército norte-americano, durante a Segunda Guerra Mundial, para indicar a incapacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização

de tarefas militares (apud Ribeiro,1997, p.147).

“O leitor brasileiro de hoje, ao menos nos centros urbanos, é um cidadão imerso em uma sociedade letrada e está sujeito à influência de muitos veículos que expressam vozes de poderosas instituições. A escola, enquanto instituição poderia contribuir de modo mais significativo para torná-lo um cidadão letrado de fato e não apenas um indivíduo alfabetizado, ou sem alfabetizado, ou, pior ainda, um analfabeto funcional”. (Canolla, 2001, p. 12).

Em 1958 a UNESCO (Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) propôs o conceito do termo de Alfabetização, referindo-se à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária.

Vinte anos após, em 1978, a UNESCO, fala sobre a 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)

A abertura desse diálogo resultou em reflexões sobre a alfabetização. Alguns métodos tradicionais com ênfase em modelo de leitura baseados na memorização de sílabas, frases soltas, passaram a receber críticas. Assim, abriu-se espaço para novos olhares, originando novos métodos de alfabetização, os quais serão citados a seguir, com a intenção de contextualizar e apresentar cronologicamente um breve levantamento histórico dos métodos de alfabetização com maior aderência no Brasil.

Inúmeros métodos hoje permeiam o processo de alfabetização. O presente estudo não tem como objetivo elencar o método ideal, mas, sim, conhecer quais deles contribuem com as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização. Para tanto, versarei neste momento sobre o que são métodos de alfabetização.

A palavra "método" não se refere a apenas um caminho para alfabetizar ou a uma fórmula inflexível, como colocação já feita. A referência explícita à escolha de métodos de alfabetização não deve ser interpretada como retrocesso no tempo ou como adesão a práticas anteriores, que deslocavam para a escolha do método toda a responsabilidade do trabalho pedagógico

desenvolvido com as crianças, argumenta Mortatti (2010).

O professor alfabetizador trilha caminhos, adota práticas, escolhe procedimentos, que organiza seu trabalho pedagógico e resulta em uma identidade própria da alfabetização. Para escolher o caminho mais próximo à necessidade de seus educandos, o professor precisa conhecer o histórico dos Métodos de Alfabetização, para que encontre argumentos teóricos, formas de aprendizagem, formas de ensino, os quais que nortearão a construção de sua prática pedagógica.

Na busca de compreender como acontece o processo de alfabetização e contribuir com a evolução social, surgiram vários métodos baseados em abordagens distintas como: os métodos tradicionais, que abrangem o sintético e analítico, e o método construtivista

Nos Métodos sintéticos, caminha-se da menor unidade (letra) para a maior (texto). Neste, engloba-se o *Método Alfabético*, *Método Fônico* e *Método Silábico*. Segundo Frade (2007) o método sintético privilegia a análise fonológica, considerando a transformação da fala em sinais gráficos, onde realiza-se exercícios de leitura em voz alta, ditados é explicitado no método fônicos e silábicos o estímulo à dedução por parte do aluno e sua autonomia.

Por sua vez, os métodos analíticos ou Globais iniciam com unidades maiores (palavras, frases ou textos) para depois realizar a análise de unidades menores como sílabas e fonemas. O método analítico ou global é composto pelos métodos: *Da palavração*, *sentenciação*, *de contos* e natural.

O método construtivista é composto pelos métodos mistos ou ecléticos, de acordo com César Coll (1994, p.137):

A concepção Construtivista, mediante a 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.

Os métodos mistos ou ecléticos, consiste na mistura intencional dos métodos ora analítico -sintético, ora sintético analítico. Neste método, a maneira de ensinar se dá de acordo com a maturidade da criança e as questões de ordem didática, subordinando-se de ordem psicológicas. Neste, destaca-se o "*Método Paulo Freire*", que se inicia um levantamento do vocabulário prévio do estudante de onde destacam-se as palavras que serão empregadas nas lições.

Frade (2005, P.30) destaca que esta metodologia baseia-se em rompimentos com os princípios rígidos e com a decodificação presente nos métodos sintéticos e analíticos.

O “Método Paulo Freire ”-de caráter silábico, que priorizam sentido e a compreensão crítica do mundo, por meio da escolha das palavras a serem trabalhadas, eliminando, portanto, o controle artificial do vocabulário. A partir da chamada *palavra geradora* e que são analisadas e sistematizadas as famílias silábicas.

Atualmente nos deparamos com inúmeras abordagens quando tratamos sobre a alfabetização. Caminhamos em busca de uma renovação na educação, porém ao analisarmos as avaliações nacionais e regionais constatamos que temos muito que avançar. Na realidade em que vivemos escrever, saber decodificar grafemas em fonemas não respondem às necessidades impostas pela sociedade, o que evidencia a urgente necessidade de pensarmos a alfabetização e o letramento como processos distintos e ao mesmo tempo inseparáveis.

Tfouni (1995), nos instiga a uma importante reflexão:

Apesar do letramento e a alfabetização estarem indissoluvelmente ligados entre si, alfabetizar e letrar são processos de aprendizagem distintos. A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. Ele procura estudar e descrever o que ocorre na sociedade quando adota um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada. Além disso, procura saber quais as práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas.

A alfabetização na atual conjuntura é compreendida como práticas escolares desvinculadas do social, sendo considerado apenas habilidades para o uso da linguagem escrita. Infelizmente, a alfabetização está sendo reduzida ao ensino de um sistema gráfico que equivale a sons, distanciando de seu principal objetivo que é oportunizar ao sujeito a capacidade de aquisição da linguagem escrita.

Soares (2017, p.26) considera que:

A alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse somente capaz de codificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, símbolos ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito.

A alfabetização e o letramento são diferentes, porém não podemos vê-lo de forma isolada, não podemos separá-los. Eles precisam andar alinhados, pois o indivíduo alfabetizado aprende o alfabeto e o sistema de escrita, porém é necessário que a alfabetização aconteça em um ambiente propício de letramento para que sejam desenvolvidas maiores habilidades do uso da leitura e escrita, refletindo em suas práticas sociais.

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, 2021, p.27).

Em meio a tantas reflexões a respeito do processo de alfabetização, destaca-se a necessidade de práticas pedagógicas que exijam mais do que ler e escrever e que oportunizem a construção de habilidades de leitura e escrita que ultrapassem o limite da escola e desempenhe papel social e atendam às exigências hoje impostas pela sociedade.

3.4 Práticas pedagógicas para a alfabetização de alunos com autismo

Nas três últimas décadas, observamos avanços técnico-científicos e sócio-políticos significativos, que resultaram na forma de ver e pensar a educação. A partir dos anos 90, iniciou no Brasil uma reestruturação do sistema educacional em um sistema educacional inclusivo, constituído por pessoas com deficiência. Nesse sentido, fomos convidados a refletir e repensar a escola e organizar os espaços educacionais a partir de outra lógica. Iniciamos uma

caminhada em prol de uma escola aberta para todos, com práticas colaborativas e formação de redes de apoio, uma escola onde gestores e educadores pratiquem uma pedagogia centrada na criança e promovam a participação da comunidade como um todo.

Por muito tempo, esses alunos foram recebidos por ambientes segregadores, cujo o principal objetivo era sua adaptação, numa tentativa de “normalização da deficiência”, negligenciando suas singularidades e complexidade do processo de construção de conhecimento. A mudança desta visão, ainda nos dias atuais, é uma utopia, mas que com sensibilidade, responsabilidade social e formação caminhamos para uma mudança de perspectiva, rompendo com as concepções já estabelecidas. Assim, aponta caminhos novos, possíveis, por meio de práticas pedagógicas.

Para que a inclusão aconteça, não podemos nos encaixar em um currículo rígido, pré-estabelecido, conteudista, que desconsidera as particularidades de cada um e seu modo de ser. Mantoan (2003, p. 61-62), afirma que “[...] ainda vigora a visão conservadora de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados”. A escola que defende e almeja tornar-se uma escola para todos, busca a reorientação curricular, propondo uma nova forma de abordar os conteúdos curriculares no cotidiano escolar, propondo a revisão dos conteúdos e suas prioridades.

Uma escola baseada na concepção da educação inclusiva, reconhece as características individuais do processo de desenvolvimento de cada sujeito e os respeita. Seu currículo é baseado no diálogo, valoriza a criação, a construção da autonomia, oportuniza descobertas, a participação, a autonomia e o senso de responsabilidade com o coletivo. Papim, Araújo, Paixão e Silva (2018, p.18) destacam que:

O professor deve ter as estratégias para realizar uma metodologia satisfatória que seja inclusiva. Para isso, a instituição educativa deve ser ativamente participante da construção de um currículo flexível e adaptado à realidade dos estudantes, com diferentes tipos de ensino e avaliação, segundo suas competências.

A reestruturação do sistema educacional inclusivo incide em repensar as

práticas pedagógicas, até então classificatórias, desconectadas com o contexto do aluno, suas necessidades e seus interesses. Destaca-se a importância de um olhar sensível do educador em relação ao educando para, assim, conhecer as singularidades do aluno e sua relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, possibilitando a formulação de estratégias de ensino com a construção de um processo de aprendizagem significativa. Carara (2016, p. 8) aponta que o educador:

[...] deve conhecer seus alunos e assumir um papel de referência para as crianças, ficando apto a identificar suas dificuldades e interferir de maneira positiva, de forma a promover situações favoráveis à aprendizagem. O professor deve assumir o papel de facilitador dentro da escola, onde o aluno possa ser o protagonista dentro do processo de ensino aprendizagem que deve ocorrer de forma integrada.

Para cada aprendizagem é necessário aprimorar e adaptar as estratégias de ensino, de modo que estas estejam apropriadas às necessidades diagnosticadas em cada caso. O planejamento precisa ser intencional e participativo, possibilitando a construção de novos aprendizados e paradigmas, através do envolvimento de toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas inclusivas, precisam considerar as particularidades de cada sujeito sejam elas: a maneira que se apresentam e interagem com o mundo, as estereotípias, as ecolalias. As intervenções precisam acolhê-las, a fim de que elas possam se reorganizar e se relacionar com o outro não somente na escola, mas com o mundo. Envolver a ludicidade, o brincar, a fantasia, o explorar e o descobrir do corpo, sua imagem, propiciam uma enorme influência no desenvolvimento da criança, potencializam o desenvolvimento integral do aluno, evidenciando suas potencialidades.

Conforme Mantoan (2006, p. 35) destaca:

É inegável que as ferramentas estão aí para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dirige, assim como os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teóricos metodológicos em que ela se sustenta.

O ingresso de alunos com autismo tem levado as escolas a rever,

atualizar e ampliar suas práticas pedagógicas. Alguns métodos e procedimentos de aprendizagem, também são construídos pelo professor, para o aluno e com o aluno. Castro; Davini; Pesaro (2020) destacam que a finalidade da construção e uso dos recursos pedagógicos para esses alunos são baseados em dois princípios: o direito do aluno em aprender e de ter acesso ao conhecimento.

Para desenvolver um plano de ação se fez necessário conhecê-los, observá-los: seus movimentos, suas reações junto a convivência com seus pares e adultos, a maneira como se comunicam, expressam seus saberes e preferências. É preciso ir para além da superficialidade, um olhar perspicaz e sensível, ter uma escrita para o que aquele sujeito está querendo dizer com suas ações, reações e emoções. Tendo em mente que cada sujeito é único e tem seu estilo próprio para aprender e desenvolver suas habilidades e potencialidades.

Estas observações trarão para o professor informações essenciais para realizar a avaliação escolar mostrando o que ele sabe como responder as “provocações” vindas dos adultos, bem como de seus colegas. O que ele é capaz de fazer e o que poderá vir a criar. Ressalta-se a importância das intervenções voltadas a atender suas necessidades e limitações, sempre focando no que poderá fazer e nas suas fragilidades, não no que foi determinado em laudos médicos e diagnósticos clínicos, visto que ele poderá desenvolver e aprender a sua maneira.

Devido a isso a importância dos registros de cada informação, cada meta e conquista para que dessa forma seja possível analisar, avaliar o estudante e planejar as próximas intervenções e recursos pedagógicos para a aprendizagem. Os recursos necessitam ser flexíveis levar em consideração suas fragilidades interpessoais e os recursos disponíveis.

Alunos motivados, curiosos constroem, desenvolvem-se com maior facilidade, para tanto é necessário um planejamento intencional, considerando o interesse do estudante, o contexto e suas necessidades. Cada educando traz consigo um a diversidade riquíssima que pode tornar-se instrumento de aprendizagem, quando o educador observa, analisa, avalia e planeja baseando-se na subjetividade de cada um, dinamizando e adequando sua prática pedagógica a estratégias que sejam interessantes e “confortáveis” ao

estudante.

A afetividade é um ponto bastante importante a ser considerado, quando se trata de um aprendizado significativo, pois os vínculos afetivos são fundamentais para uma melhor adaptação do estudante. A acolhida, a escuta e o compartilhar de suas experiências desenvolve o sentimento de pertencimento, tornando o aprendizado mais acessível.

Se analisarmos a trajetória histórica, a caminhada em prol da inclusão é bastante recente e infelizmente ela não é uma realidade hoje, trabalhamos com o possível buscando o ideal. O ingresso de educandos com laudo nas escolas, têm exigido uma reestruturação em sua estrutura física, estrutura curricular, na formação da equipe e o repensar das práticas pedagógicas. Faz-se necessário para além dos planos individualizados (PCI), a construção de um plano que considere as necessidades específicas e singularidade de cada um, para tanto é necessário conhecer esse aluno: como se comunica suas preferências, desejos. Destaca-se, então, a necessidade de discutir e reconhecer recursos, meios para adequar as práticas pedagógicas a rotina escolar na intenção de minimizar as barreiras, desenvolvendo um trabalho colaborativo envolvendo a comunidade escolar.

Ao pesquisar sobre práticas de alfabetização, não se cogita elencar práticas milagrosas, planejamentos ideais, avaliar métodos como certos ou errados, mas buscar embasamentos teóricos que justifiquem a intencionalidade destas práticas e contribuam significativamente com o processo de construção da leitura e escrita do aluno.

Todos nós somos diferentes sujeitos de culturas, experiências distintas, cada pessoa tem capacidade de aprender, em seu tempo ritmo e maneira. Para que esta aprendizagem ocorra de maneira qualitativa faz-se necessário compreender a complexidade dos processos sociais, subjetivos e educacionais. Para tanto é necessário instrumentalizar a prática pedagógica com recursos e estratégias que reconheçam e valorizem a singularidade, incluindo-as e contextualizando tamanha diversidade. Conforme Cunha (2009, p. 13), “o autismo requer do professor estudo, preparação e dedicação. Para além da condição limítrofe do autista, estará a sua condição humana e os seus atributos e a sua natureza de aprendente”

Se analisarmos os métodos de alfabetização já apresentados

anteriormente, associando à heterogeneidade do autismo, podemos constatar que não é possível eleger um único método como o ideal, pois nenhum deles é capaz de alcançar todas as especificidades do sujeito. É necessário que o educador desenvolva um olhar atento que associado a sua busca por conhecimento a respeito das particularidades deste aluno, possa realizar as adaptações necessárias baseando-se nos interesses do educando.

No caso de autistas que não falam um recurso muito importante é Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA). Bruno (2016, p. 30) define que se trata de uma:

Área da tecnologia assistida voltada à ampliação de habilidades de comunicação, atendendo a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever.

Outros recursos que podem auxiliar na prática em sala de aula, favorecendo o desenvolvimento e potencializando aprendizagens, são recursos tecnológicos.

O uso de recursos digitais e tecnológicos auxiliam no processo de letramento e de alfabetização, considerando que alunos com autismo têm necessidade de experiências concretas devido a sua dificuldade de abstração. A utilização desses recursos mostra-se positiva e exitosa pelo fato de dispor de ferramentas atraentes e estimulantes como cores, sons e jogos, os quais tornam a aprendizagem mais lúdica, interativa e divertida. [...] (BOHRER, 2020, p. 46)

O uso de imagens e objetos concretos são meios que facilitam o aprendizado do aluno com autismo, práticas como rotinas pedagógicas e linguagem clara, objetiva e ordens curtas contribuem para uma melhor compreensão do educando.

Além disso, jogos, brincadeiras, atividades lúdicas voltadas ao interesse do aluno são práticas que também potencializam o ensino aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1987, p. 35): “o brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos”.

A inclusão do aluno com autismo em sala de aula, ultrapassa a mera socialização, incluir é olhar para o sujeito respeitar sua história, sua maneira de ver, agir e ser. É um desafio enorme a todo educador, não existe manual, receita, mas podemos incorporar nesta desafiadora missão um elemento

essencial que auxilia no bem estar, na acolhida, no sentimento de pertencimento, auto estima, além de tornar a caminhada agradável e leve: a afetividade associada a sensibilidade e formação continuada potencializam a prática pedagógica.

4 DISCUSSÃO DE DADOS

4.1 Práticas pedagógicas mais frequentes no processo de alfabetização de alunos com autismo

A alfabetização é um processo social, que possibilita ao educando trilhar novos caminhos, desperta um olhar reflexivo sobre diversas “áreas” que constituem o sujeito em cidadão, trazendo resultados sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos que causam mudanças individuais e modificam contextos. Gontijo (2008, p. 19), nos apresenta a idéia de que a “[...]alfabetização é um processo de produção de sentido, por meio do trabalho de leitura e escrita”. O processo de ler e escrever é resultante de nossas interações com mundo e de nossos relacionamento, porém não ocorre por si só, necessitando de um mediador que o guiará na caminhada.

Smolka (1993, p. 69) interpreta que a alfabetização é:

[...]uma forma de interação com o outro no trabalho de escritura-para quem eu escrevo, o que eu escrevo e por quê?[...] precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe sempre um interlocutor.

O processo de alfabetização é um desafio a todo docente, pois cada aluno possui suas particularidades, sua história, características e seu tempo. A diversidade presente em uma sala de aula traz uma riqueza incalculável, que exige ressignificações e estas acabam por gerar questionamentos como: de que forma ele aprende? Qual a melhor maneira de comunicar-se com ele? Quais recursos pedagógicos e estratégias podem auxiliar em seu aprendizado? Quais práticas/métodos pedagógicos adotar para que todos sejam alcançados, sendo que cada ser é único?

Sabemos que existem inúmeros métodos que foram desenvolvidos baseados na necessidade de ensinar a ler e escrever, sendo que eles se ampliaram e se modificaram no decorrer do caminho. Ao analisarmos os artigos selecionados pretendemos verificar quais as práticas pedagógicas mais recorrentes no processo de alfabetização de alunos com autismo.

Ao buscarmos conhecer quais práticas pedagógicas são desenvolvidas em sala de aula para a alfabetização, deparamo-nos com diferentes pontos de vista em relação ao processo. Dessa maneira, apresento abaixo as principais contribuições fornecidas pelos artigos selecionados para esta pesquisa.

Para Santos, Teixeira e Porto (2021) não existe uma fórmula ou um único caminho, porém há alternativas para alfabetizar crianças com autismo, pois cada criança tem a sua particularidade. Da mesma forma, os demais autores dos artigos aqui analisados possuem a mesma visão e acreditam que é preciso estimular, respeitar o ritmo de aprendizado e adequar as estratégias às necessidades da criança com autismo, por meio de trabalhos que envolvam som, música e recursos visuais.

Santos, Teixeira e Porto (2021) afirmam que cada criança com autismo tem suas peculiaridades. Desse modo, para conhecer melhor a maneira como a criança pensa e reage é preciso conversar com a equipe multidisciplinar que atende para, assim, adequar a prática às suas necessidades. Os autores sugerem o som e a música como ferramentas para iniciar uma comunicação, porém fazem uma ressalva quanto à sensibilidade sensorial da criança com autismo, devido a qual pode se desestabilizar. No entanto, é importante salientar que não são todas as crianças que reagem desta forma.

Limeira et al (2022) e Ferreira e Albrecht (2021) também se referem ao comprometimento de certas habilidades no sujeito com autismo a partir a citação de Silva (2009, p. 14):

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, causando o comprometimento de funções como habilidades sociais, habilidades comunicativas, presença de comportamentos repetitivos e perda de interesse pelo seu meio. Demonstrem dificuldades em se relacionar logo nos primeiros anos de vida.

Limeira et al (2022), nos traz relatos a respeito de dois alunos sujeitos de sua pesquisa ambos com autismo, um com 13 anos outro com 10 anos em processo de alfabetização:

“os alunos ressaltam a dificuldade encontrada em se adaptar à metodologia de ensino, dificuldades de socialização e falta de suporte individualizado. Não conseguiam realizar e nem finalizar a maioria das tarefas, nem ao menos conseguiam segurar sua ferramenta principal de estudos o lápis. Não realizavam tarefas como pontilhados, colagens de papel, tarefas que demandavam habilidades de compreensão social e raciocínio verbal, não tinham percepção do

seu mundo naquela época, não conseguiam realizar tarefas que envolviam leitura ou ditado (escrita)” (LIMEIRA et al 2022, p.4643)

Santos, Teixeira e Porto (2021) destacam o interesse restrito apresentado por alguns sujeitos com autismo, podendo este ser uma oportunidade de introduzir as palavras e a leitura. Utilizando-se por exemplo da estruturação e compreensão da rotina, possibilitando ao professor propor atividades gradativas de incentivo à leitura, retirando assim o foco de interesse em um objeto restrito.

Ferreira e Albrecht (2021) revelam que a partir da pesquisa realizada passaram a compreender o processo de alfabetização como de extrema importância para a formação do ser, em que os alunos, por meio da leitura, adquirem sua independência. As autoras vêem o processo de alfabetização dessas crianças como uma forma de auxiliá-las a encontrar modos mais flexíveis de referência à linguagem, inserindo possibilidades de laço social pela escrita. Utilizando do termo “Educação terapêutica⁵”, destacam que o estar na escola para os alunos com autismo, têm dupla função, as duas com poder terapêutico: promove a socialização e coloca em ordem o campo simbólico.

Limeira et al (2022) observam que a leitura e a escrita tornaram-se hoje uma ferramenta indispensável à vida em sociedade. Compreende-se então a importância de verificar como ela vem sendo trabalhada em sala de aula e como vem sendo motivada em casa, pois alfabetização e letramento caminham lado a lado.

Nos trazem ainda sobre o ensino de leitura e escrita, segundo Perez (2001, apud Limeira et al ,2001)

O ensino da leitura e da escrita não deve ser mais somente na decomposição do código escrito em vogais, consoantes, sílabas, palavras e frases. Mas a partir de uma exploração, para aprender a descobrir relações e construir os significados deste sistema. Todavia, o código escrito deverá estar presente na sala de aula com todas as modalidades textuais.

Soares (2015) apud Ferreira e Albrecht (2021, p.7) apresentam a alfabetização por uma perspectiva de letramento, embasada nos estudos de

⁵ Educação Terapêutica: É um conjunto de práticas que aliam educação e tratamento para crianças deficientes e/ou com graves distúrbios de desenvolvimento, tem como finalidade destacar o aluno-sujeito, educar-tratar através de possibilidades e propostas metodológicas que contribuem na prática pedagógica.

Soares que caracteriza o processo como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas social e necessário para uma participação ativa e competente na cultura escrita”.

Soares (2017) apud Limeira et al (2022, p.4644), apud destacam o conceito de alfabetização em seu sentido próprio:

[...] fala que leitura dentro do ambiente escolar e fora, devem ser desenvolvidos de forma assídua e contínua. A importância da leitura é superior a escrita, visto que, após o domínio da escrita, a criança utilizará os grafemas e possuirá bases de processamento do decifrado em questão de fala e produção. O conceito de alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.

Santos, Teixeira e Porto (2021) ilustram em sua pesquisa um gráfico extraído por Uzêda (2019), de uma pesquisa de mestrado em Portugal, o qual demonstra os métodos mais utilizados no processo de alfabetização por professores especialistas e de sala regular de ensino. O gráfico aponta como o método mais utilizado por professores de sala regular de ensino o método sintético (fônico) e símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) como sistema mais empregado por professores especialistas.

Limeira et al (2022) relatam uma observação realizada em sua pesquisa, em que alunos com autismo, realizavam a transição da educação infantil para o ensino fundamental, apresentando dificuldades no senso de imaginação, compreensão denotativa e de sentido figurado de palavras e expressões, de caráter subjetivo. Começaram a manifestar comportamentos agressivos devido a infantilização de seus comportamentos, por colegas e professores. No decorrer da transição da educação infantil para o ensino fundamental, foi apresentado o laudo médico com diagnóstico de autismo. Iniciou-se a partir deste momento introdução medicamentosa, terapias em grupos, terapias sensoriais ajudando os alunos a melhorarem suas vidas sociais e intelectuais. Contudo o real objetivo de alfabetização e letramento ainda não tinha se concretizado

O trabalho com a escrita alfabética é uma via impetuosa e possível quando se trata da construção de saberes de crianças com autismo. Ele facilita a reordenação do campo simbólico para que o educando possa dizer de si e dirigir suas palavras a um outro que a reconhece e a legitima. Porém, os resultados destes processos muitas vezes, não são apuráveis ao final de um ano letivo (FERREIRA e ALBRECHT, 2021, p. 8) .

Ferreira e Albrecht (2021) e Limeira et al (2022) ,abordam a sua pesquisa as contribuições na perspectiva sociocultural de Vygotsky que dialoga com o que Soares, fala em relação a apropriação do sistema de escrita alfabéticas:

Desde que nasce, o desenvolvimento da criança vai ocorrendo não só biologicamente, em um processo que resulta em progressiva maturação de sua estrutura física e de seu sistema nervoso, mas também psicológica e socialmente, em um processo de evolução cognitiva e de internalização de comportamentos, valores, atitudes, conhecimentos. Esse processo é resultado dos estímulo recebidos na interação da criança com seu grupo social e seu contexto cultural. Soares (2022, p.51-52)

Limeira et al (2022) ,contribuem com o pensamento que a troca entre os educadores interfere de maneira positiva para o aprimoramento do aluno e sua interação na instituição escolar. O educador deve entender seu aluno como sujeito histórico, sendo fundamental acreditar em sua capacidade de interferir e provocar mudanças na sua própria história e na de outros .

Limeira et al (2022), acreditam que ,a alfabetização faz-se necessária na recuperação com o contexto social em que os alunos com autismo estão inseridos, dessa forma propuseram-se conhecer os processos de alfabetização e letramento, considerando suas inúmeras formas, mas com abordagens diferentes, sempre levando em consideração as diferentes esferas: questões sociais, econômicas e políticas.

De acordo com Sores, (2000, p.25):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição de sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonemas grafemas, isto 423 é, em dependência da alfabetização.

Basenado-se nas experiência vivida em campo no decorrer de sua pesquisa Limeira et al (2022),enfatizam que o papel da alfabetização e letramento evoluí a medida que sua importância e relevância mostra-se,

através de suas conquistas efetivas. Para tanto é necessário que o educador e a escola continuem despertando e motivando em seus educandos o desejo de conhecer o mundo mágico das aprendizagens.

Uma ferramenta muito importante para que essa motivação e encantamento pelo mundo da aprendizagem aconteça é apresentada por Ferreira e Albrecht (2021), que nos falam a respeito do lúdico como método de alfabetização. As autoras discutem a respeito da importância de um planejamento estratégico para alcançar a criança e da realização de atividades com objetivos e para que verdadeiramente obtenha resultados significativos. Destacam que o uso de atividades lúdicas no processo de alfabetização deve ser sempre orientado: brincar por brincar pode ser bem divertido, mas não necessariamente agrega ao processo de ensino-aprendizagem. É necessário desenvolver estratégias de forma lúdica, seja através dos jogos, da música, das brincadeiras, das atividades manuais ou do entrosamento da turma para elaborar alguma atividade.

As pesquisadoras salientam, ainda, a importância da busca por conhecimento e a reflexão sobre a prática docente, na intenção de garantir que todos os alunos alcancem seus objetivos. Talvez em alguns momentos seja necessário utilizar métodos e estratégias diversificados, mas, com segurança, intenção e objetivos bem definidos.

Para que um professor introduza o lúdico no dia-a-dia de sua turma, é imprescindível que ele acredite que brincar é essencial para adquirir conhecimentos, desenvolver a socialização e construir a identidade. Mediador, observador, pesquisador, afetivo e estudioso, são sem dúvida, algumas das características de um bom alfabetizador. A alfabetização torna-se mais atraente, divertida e informal. Quando o aluno brinca e, dessa forma, constrói seu aprendizado, fazer as atividades torna-se prazeroso e gratificante (Ferreira e Albrecht, 2021),

As autoras concluem que, junto com o imaginário, a ludicidade oferece caminhos alternativos para o desenvolvimento dos alunos tornando-os mais criativos, autônomos, críticos e, com isso, promove um aprendizado com significado. Assim sendo, possibilita uma observação mais exploratória do mundo e do outro, possibilitando o aprendizado em todas as dimensões humanas e levando ao progresso na alfabetização e letramento.

Notou-se que o conceito de alfabetização e letramento esteve presente em quase todos os artigos analisados. Ferreira e Albrecht ,2021,Limeira et al (2022). Ainda que Teixeira e Porto (2021) não enfatizem esses dois processos, tratam sobre o processo de aquisição da língua escrita,embasandos em contribuições de autores como: Uzêda(2019), Silva (2011), Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), Tetzchner e Martinsen (2000) , Azevedo (2006), o Soares (2005, p. 23).Todos os autores consultados e teorias conversam entre si.

É unanime entre todos os artigos aqui analisados, a idéia de que o processo de aprendizagem da língua oral e escrita para qualquer indivíduo, se trata de um processo complexo, que envolve as particularidades de cada sujeito. Assim, independentemente de suas limitações cada aluno aprende de uma forma e no seu tempo. Compreende-se de modo geral que o processo de alfabetização e letramento são processos distintos que se complementam e se fazem necessário para uma participação ativa em todos os aspectos sociais, culturais e politicos, levando o educando a não só ler e escrever, mas participar e exercer suas funções sociais ativamente.

Todavia, é preciso destacar que o processo de alfabetização não é inato, algo natural, ou seja, precisa ser construído, mediado. Sendo esse o papel do professor mediar a caminhada, as descobertas partindo do histórico, do contexto, cultura, do que a criança já sabe.

4.2 Dificuldades encontradas pelos educadores no processo de alfabetização de alunos com autismo

Atuar como docente, diante da diversidade de uma sala de aula, atentando para as particularidades de todos os alunos é um grande desafio. A caminhada em direção à educação inclusiva vem avançando nos últimos tempos e é cada vez mais comum encontramos em nossas salas de aula alunos em situação de inclusão. Essa realidade sugere grandes mudanças, reestruturações físicas, comportamentais, sociais e pedagógicas. Atualmente existe uma maior acesso à informação, algumas discussões são tecidas em relação à inclusão escolar diante deste novo cenário.Já avançamos consideravelmente, porém ainda há muito a ser feito para que cada sujeito em situação de inclusão tenha seu direito preservado e sua liberdade de ser quem é independente de sua patologia.

Ao buscarmos nos artigos selecionados a respeito das dificuldades encontradas pelos educadores no processo de alfabetização de alunos com autismo nos deparamos com a necessidade urgente de formação continuada. Quando um professor recebe um aluno em situação de inclusão em sala de aula, é invadido por muitos questionamentos e insegurança. É necessário conhecer seu aluno e, independentemente da patologia, olhar para o sujeito e compreendê-lo em sua subjetividade para, então, construir práticas pedagógicas intencionais, que irão ao encontro da realidade e necessidades do aluno. Para tanto é imprescindível a busca por conhecimento.

Ferreira e Albrecht (2021) destacam que é extremamente importante que os educadores busquem, continuamente, atualizar e ampliar seus conhecimentos e que reavaliem frequentemente sua prática. É importante garantir que todos os alunos alcancem seus objetivos, mesmo que para isso tenham que utilizar métodos e estratégias diversificados, mas com segurança, intenção e objetivos bem definidos.

Santos, Teixeira e Porto (2021) nos levam a refletir sobre qual o papel do professor e sobre o que fazer quando o aluno não está aprendendo, uma vez que toda a criança aprende, cada uma em seu tempo e de seu modo. Nesse sentido, Martínez e Tacca (2011) ponderam que, quando há alunos com dificuldade na aquisição da aprendizagem e, conseqüentemente, não conseguem aprender, o professor deve fazer uma investigação das formas de como funciona o cognitivo e o psicológico do aluno, para assim permitir que ele (o professor) acompanhe os nexos e o interfuncionamento da unidade cognição-afeto e obtenha a capacidade de direcionar a intervenção pedagógica.

Limeira et al (2022), destacam a importância do educador e a escola continuar despertando e motivando em seus educandos a conhecer o mundo mágico das aprendizagens. Para tanto, esse profissional deverá ser qualificado conhecendo o nível conceitual e as capacidades cognitivas de seus educandos.

Quando recebemos um sujeito com autismo na escola não podemos desconsiderar suas características e limitações, principalmente as que afetam a linguagem, sendo esse um aspecto importante na aquisição da escrita. Segundo a autora Silva (2009, p. 14):

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, causando o comprometimento de funções como habilidades sociais, habilidades comunicativas, presença de comportamentos repetitivos e perda de interesse pelo seu meio. Demonstrem dificuldades em se relacionar logo nos primeiros anos de vida.

Limeira et al (2022), abordam a importância de olhar nosso aluno como sujeito histórico, sendo fundamental acreditar em sua capacidade de interferir e provocar mudanças na sua própria história e na de outros. As autoras não sugerem que as características e seus comprometimento sejam ignorados, mas essas fragilidades que se tornam um dos desafios no processo de alfabetização, precisam ser consideradas, estimuladas, respeitando seu tempo. É sumamente importante a evidência de que a orientação e forma de abordagem junto ao educando, tanto pelos educadores quanto pela instituição escolar, deverá ser feita de forma a analisar que toda criança é um ser histórico social.

As principais dificuldades destacadas nos artigos analisados tratam da falta de formação docente dos educadores o que, conseqüentemente, reflete no aprendizado do educando, pois interfere em sua prática pedagógica. O conhecer as características, os contextos e as potencialidades dos educandos resultam em práticas direcionadas às necessidades do educando.

Ao receber um aluno com autismo em sala de aula, o educador fica apreensivo, pois em sua graduação, não obteve um aprofundamento a respeito do autismo. Em geral o que se sabe é o conhecimento de senso comum, algumas características baseadas no DSM-5 ou CID-11, que fala da patologia e não do sujeito. O que fazer como ensinar essa criança? São questionamentos que surgem, devido a ênfase que é dado, à aquilo que o sujeito “não pode”. Infelizmente o conhecimento ainda, não é acessível a todos, o que considera-se de suma importância para que o aprendizado realmente aconteça, respeitando o tempo, limites e modo de ser de cada aluno, sem a partilha do conhecimento a inclusão torna-se cada dia mais distante e os educadores mais inseguros e até adoentados.

Não encontra-se com facilidade, atualmente programas, projetos de formação de docente a respeito da educação especial e sua diversidade, nem

tão pouco redes de apoio que possam prestar informações e auxiliar famílias. A barreira que separa a comunidade e a escola, das fontes de conhecimentos precisa ser extinta. Temos hoje muitas pesquisas e materiais produzidos que, têm o poder de potencializar a caminhada rumo a inclusão, porém essas precisam ultrapassar os muros das universidades e alcançar a população. Conhecimento que não é partilhado não dá frutos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contribuir para o ingresso de qualquer sujeito no mundo da leitura e da escrita é convidá-lo a ocupar seu lugar no mundo, é fornecer ferramentas para que ele possa romper com o silêncio. Tomamos como exemplo as palavras de Higashida (2014, p.48): “[...] tendo começado a me comunicar por texto, agora sou capaz de me expressar através da prancha de alfabeto e de um computador, e, por poder compartilhar o que sinto, percebo que eu também existo neste mundo como um ser humano”.

Esta pesquisa nasceu de uma inquietação em relação à alfabetização de alunos com autismo, que possivelmente poderiam adentrar em minha sala de aula. Impulsionada por meus questionamentos, quanto à alfabetização, procurei em primeiro lugar conhecer quem é esse sujeito, que corriqueiramente ouve-se falar que nada pode. Busquei, então, em autores da Psicanálise conhecer o sujeito, para além de sua patologia.

Fez-se necessário, sim, compreender como se constituem, como se apresentam no mundo, de acordo com os manuais, até mesmo para buscar na Psicanálise a maneira de auxiliar, compreender esse sujeito. Essa busca transformou meu olhar que, até então, não ultrapassava a barreira da patologia, do biológico. Descobrir que existe um sujeito capaz, dotado de potencialidades, desejos que usa das mais diversas maneiras para se comunicar, expressar-se, foi libertador.

Como o objetivo principal desta pesquisa era conhecer quais práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas no processo de alfabetização de alunos com autismo, primeiramente precisei compreender o que é o processo de alfabetização e letramento. Compreendi, então, que esses são distintos, mas processos simultâneos, em que a alfabetização é o processo de apropriação da tecnologia da escrita e o letramento capacita o uso da escrita para inserir-se no mundo social. Entender a importância do processo de alfabetização e letramento me faz considerá-los, uma ferramenta para, mediar a inserção de meus alunos no mundo.

Porém, o processo de alfabetização de crianças com autismo proporciona um estudo peculiar, pois cada sujeito reage, compreende,

desenvolve-se e assimila o conhecimento de formas diferentes. Dessa forma, buscou-se descobrir quais são as práticas pedagógicas mais frequentes no processo de alfabetização de alunos com autismo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, em que foram selecionados três artigos que tratavam da temática. Então, verificou-se que não existe um método único, uma receita. Cada aluno tem suas particularidades, fragilidades e aprendem de formas variadas, sendo necessário um olhar atento, investigativo e sobretudo sensível do educador em relação a seu educando para que este possa ser alcançado.

O trabalho como docente é de fundamental importância, porém existem grandes desafios quando se trata de uma educação inclusiva, que visa alcançar a todos. Diante de tal realidade surgiu o questionamento sobre as dificuldades encontradas pelos educadores no processo de alfabetização de alunos com autismo. Ao analisar os artigos, destacou-se a falta de formação de professores, que causam inquietações, dúvidas e nos distanciam da real educação inclusiva que tanto almejamos.

Concluiu-se, por meio desta pesquisa, que a criança com autismo pode alfabetizar-se, através de metodologias que atentem e contemplem suas necessidades. A defasagem na formação dos docentes para trabalhar com esses sujeitos é bastante preocupante. Constitui-se um desafio substancial, em que a falta de conhecimento acaba por distanciar o professor das práticas inclusivas.

A temática aqui abordada é ampla e não esgota-se aqui, sugiro para futuras pesquisas, um olhar para a prática do educador, um olhar minucioso não com a intenção de apontar ou julgar mas sim destacar a potencialidade deste educador. Sabemos que não existe método ideal ou receita pronta na ação educativa, cada prática esta relacionada a uma realidade é resultante de observações e esta embasada em particularidades, então por que não destacar as construções resultantes desta prática? Aproximando-se do olhar da psicanálise levando-o para sua sala de aula, quais resultados encontra-se?

A pesquisa a formação continuada é de extrema valia e faz-se necessária, mas não podemos ignorar as produções, o conhecimento construído diariamente por esses profissionais nos mais variados espaços de sala de aula, existe muita dedicação e riquezas dentro das salas de aula, não seria

interessante resgatarmos ,lapidarmos estas praticas em vez de buscarmos por metodos milagrosos?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D; O advento da escrita em alunos com autismo: um olhar sobre as práticas escolares. Santa Maria: UFSM,2019

Azevedo, P. M. M. & Nicolau, R. F. (2017). Autismo: um modo de apresentação do sujeito na estrutura de linguagem. *Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas*, 22(1), 12-28. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i1p12-28>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDERS.. In: **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 4. ed. Washington: DC: American Psychiatric Association, 1994.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDERS.. In: **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 3. ed. Washington: DC: American Psychiatric Association, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. SCHIZOPHRENIA.. In: **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 2. ed. Washington: DC: American Psychiatric Association, 1968.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. SCHIZOPHRENIC REACTIONS. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Washington: DC: American Psychiatric Association, 1952.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BERLINCK, M. T. *Psicopatologia Fundamental*. São Paulo: Escuta, 2000

BOHRER, K. *O ensino personalizado e o protagonismo de uma criança com*

autismo em processo de alfabetização. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa De Pós-Graduação Em Letras, Universidade Feevale, Nova Hamburgo, 2020.

BRUNO, Daniele L. D. F. Síndrome De Asperger: práticas inclusivas no processo de alfabetização/letramento. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2016.

CANOLLA, C. (2001). *A Trama dos Sentidos: uma abordagem de leitura de metáfora poética*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARARA, Mariane Lemos. Dificuldade de Aprendizagem e Vulnerabilidade Social sob a Percepção da Comunidade Escolar. Universidade do Sul de Santa Catarina. Pós graduação em Educação e Direitos Humanos, 2016.

CAVALCANTI, Anna Elizabeth; ROCHA, Paulina. Autismo: construções e desconstruções. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2001, 1ª edição.

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

Cortez, 2007. SILVA, De Plácido e. Vocabulário Jurídico. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2004. 1.501p

BLEULER, Eugen. Dementia Praecox ou o grupo das esquizofrenias. Lisboa: Edição portuguesa – Climepsi editores, 2005.

EIZIRIK, Marisa. Educação e escola: a aventura institucional. Porto Alegre: AGE, 2001.

HERMANN, Nadja. Pluralidade e ética em educação. Rio de Janeiro: DP&A,

2001

FACION, J. R. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento associados a graves problemas do comportamento: reflexões sobre um modelo integrativo. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

FACION, José Raimundo. Transtornos do desenvolvimento e do comportamento. Curitiba: Intersaberes, 2013.

Ferreira, T., & Vorcaro, A. (2017). O tratamento psicanalítico de criança autista: Diálogo com múltiplas experiências. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

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

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didática de alfabetização:** história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/GaE/UFMG, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967.

Ferreira, Ana Paula da S. Martins. "Transtorno do espectro autista: O lúdico como ferramenta na alfabetização." (2021).

FERREIRO, Emilia. *com todas as letras.* São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001

FLÔRES, O. C.; GABRIEL, R. Da relação pensamento e linguagem ao estudo interdisciplinar da mente. Linguagem em (Dis) curso, v. 12, n. Ling. (dis) curso, 2012 12(1), jan. 2012. acessado 25/07/2022 as 21:39 min

GIRALDELLO, Ademir; LONGHI, Ulisses. (Des) encontros entre abordagens de Aquisição de Linguagem. Joaçaba. ACHS, 2016a.

Jerusalinsky, A. (2012). *Psicanálise do autismo*. São Paulo, SP: Instituto Langage.

JERUSALINSKY, A. Dossiê autismo.1 ed, São Paulo: Instituto langage,2015.

JERUSALINSKY, Julieta. Que rede nos sustenta no balanço da web? o sujeito na era das relações virtuais. In: BAPTISTA, Angela; JERUSALINSKY, Julieta. *Intoxicações eletrônicas: o sujeito na era das relações virtuais*. Salvador: Ágalma, 2017.

Laznik, M. C. (2004). *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. (Cláudia Fernandes Rohenkolet al., trad.). Salvador, BA: Ágalma.

Limeira, M. da S. Xavier, S. I. Barros, E. T. de. & Borba, P. da C. . (2022). RELATOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO ENSINO INFANTIL AO FUNDAMENTAL MAIOR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM ALTAMIRA – PARÁ - DAS ALEGRIAS AS FRUSTRAÇÕES. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 8(10), 4639–4650. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i10.7684>

PAPIM. Angelo Antonio Puzipe ;ARAÚJO. Mariane Andreuzzi; PAIXÃO. Kátia de Moura Graça; SILVA. Glaciélma de Fátima. *Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas*

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade*, v. 18, n. Educ. Soc., 1997 18(60), dez. 1997. Acessado:25/07/22 as 17h19min

SANTOS, Jéssica; MACHADO, Letícia Vier; DOMINGUES, Eliane. Um olhar psicanalítico acerca do autismo: revisão bibliográfica. **Estilos clin.**, São Paulo

, v. 25, n. 2, p. 322-338, ago. 2020 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282020000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 Jan. 2023. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i2p322-338>.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação, outubro de 2003.

SOARES, Magda. Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

Meireles, Eloisa. Métodos de alfabetização. editaprimeiraimpressao.com/indec
<http://altnativas.blogspot.com/2009/04/metodos-de-alfabetizacao.html#:~:text=M%C3%A9todo%20Misto%20ou%20Ecl%C3%A9tico%20ora,d/a%20leitura%20e%20da%20escrita%2C> acessado 25/07/2022
 as 21:24 min

Laurent, É. (2014). A batalha do autismo: da clínica à política. (Claudia Berliner, Trad.) (1a ed.). Zahar.

LAURENT, E. O que nos ensinam os autistas. In: MURTA, A.;

MALEVAL, J.-C. Os objetos autísticos complexos são nocivos. Psicologia em Revista, v. 15, n. 2, p. 223-254, 2009b.

Maleval, J-C (2017, agosto). De la estructura autística [Conferência]. Bogotá.

MEIRELES, Eloísa. Métodos de alfabetização editaprimeiraimpressao.com/indec

MORETO, Vasco Pedro: Construtivismo. A produção do conhecimento em aula. 5.ª edição. Editora Lamparina: Rio de Janeiro, 2011.

"O analfabetismo funcional na América Latina: Algumas características a partir de uma pesquisa regional." *In*: Encontro latino-americano sobre educação de

jovens e adultos trabalhadores. Brasília, Inep, 1994^a

OLIVEIRA, Marta K. de. Vygotsky aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PAULO, Ricardo. A Teoria de Vygotsky. Santa Maria.UFSM, 2012a. SCARPA, Ester. Aquisição da Linguagem. Cortez.

PEREIRA, Tatiane; GALUCH, Maria. O Garoto importância das relações sociais e da educação no processo de desenvolvimento humano. Florianópolis: Perspectiva, 2012a.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade*, v. 18, n. Educ. Soc., 1997 18(60), dez. 1997. Acessado:25/07/22 as 17h19min

Santos, Simone Martins, Zenaide Dias Teixeira, & Marcelo Duarte Porto. "Alfabetização e letramento: um olhar para o processo de aprendizagem de crianças com o transtorno do espectro autista (TEA)." *Revista Linguística* [Online], 17.2 (2021): 316-332. Web. 27 Jan. 2023

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo:

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007. SILVA, De Plácido e. Vocabulário Jurídico. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2004. 1.501p

TUSTIN, F. Autismo e Psicose Infantil (1972). Rio de Janeiro: Imago, 1975.

TUSTIN, F. Autistic States in Children. London: Routledge and Kegan Paul, 1981.

Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto,

2017. *E-book*.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo. Ática, 2002. *E-book*.

UNESCO. **Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. Repensando a alfabetização.** Brasília, 2014.

VOLCARO,A;LUCERO,A. Os objetos e o tratamento da criança autista.2015