

REVISANDO ESTUDOS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA EM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

REVIEWING STUDIES ON WRITTEN LANGUAGE LEARNING IN STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne¹
Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby²

Resumo: o estudo teve como objetivo investigar os resultados das pesquisas brasileiras realizadas sobre a aprendizagem da leitura e escrita em estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), entre 2008 e 2019. Foram selecionados artigos publicados nas plataformas CAPES, LILACS e SCIELO, com os descritores, linguagem escrita e autismo, leitura, escrita e autismo, autismo e aprendizagem. Foi realizada uma pesquisa de análise qualitativa, cujos resultados revelaram que os estudos selecionados investigaram as estratégias de ensino individualizado, estímulos visuais com fotos ou desenhos e pareamento de imagens, estimulação de vocabulário, flexibilização curricular e aplicação de projetos de intervenção onde determinados programas de ensino foram avaliados. Os estudantes com TEA apresentaram dificuldades na aprendizagem da leitura, na comunicação oral e escrita, e no domínio da compreensão leitora. Conclui-se que há necessidade de investimento em formação de professores, metodologias alternativas, e na produção acadêmica sobre a temática.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Linguagem Escrita; Aprendizagem

Abstract: the study aimed to investigate the results of Brazilian research conducted on learning to read and write in students with Autism Spectrum Disorder (ASD), between 2008 and 2019. Articles published on the CAPES, LILACS and SCIELO platforms were selected, with the descriptors, written language and autism, reading, writing and autism, autism and learning. A qualitative analysis research was carried out, the results of which revealed that the selected studies investigated individualized teaching strategies, visual stimuli with pictures or drawings and image pairing, vocabulary stimulation, curricular flexibility and application of intervention projects where certain teaching programs were evaluated. Students with ASD had difficulties in learning to read, in oral and written communication, and in the domain of reading comprehension. It is concluded that there is a need for investment in teacher training, alternative methodologies, and in the academic production on the subject.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder; Written Language; Learning.

Resumen: el estudio tuvo como objetivo investigar los resultados de una investigación brasileña realizada sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), entre 2008 y 2019. Se seleccionaron artículos publicados en las plataformas CAPES, LILACS y SCIELO, con los descriptores, lenguaje escrito y autismo, lectura, escritura y autismo, autismo y aprendizaje. Se realizó una investigación de análisis cualitativo, cuyos resultados revelaron que los estudios seleccionados investigaron estrategias de enseñanza individualizadas, estímulos visuales con imágenes o dibujos y emparejamiento de imágenes, estimulación de vocabulario, flexibilidad curricular y aplicación de proyectos de intervención donde se evaluaron determinados programas de enseñanza. Los

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, Paraná, Brasil. paloma.ratuchne@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-9129-9057>

² Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, Paraná, Brasil. anambarby@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-4481-2276>.

estudiantes con TEA tuvieron dificultades para aprender a leer, en la comunicación oral y escrita y en el dominio de la comprensión lectora. Se concluye que existe la necesidad de invertir en formación docente, metodologías alternativas y en la producción académica sobre el tema.

Palabras-clave: autismo; literatura; aprendizaje.

INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista (TEA) atinge o desenvolvimento global da criança, se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida. Esse transtorno se caracteriza por um conjunto variado de sintomas que afetam principalmente as áreas da socialização, comunicação e do comportamento. (KLIN, 2006; ORRÚ, 2012; GUEDES, TADA, 2015; BRAGA, 2018).

Os primeiros estudos sistemáticos publicados sobre grupos de crianças com sintomas atribuídos ao TEA foram realizados por Kanner (1943) e Asperger (1944). Desde então, vários pesquisadores se dedicaram a investigar mais detalhadamente o desenvolvimento dessa população, o que resultou na descrição de uma ampla variedade de comportamentos atribuídos ao TEA e, também, na proposição de vários termos e classificações (CZERMAINSKI; BOSA; SALLES, 2013).

Entre 2012 e 2013, foi lançada a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM – V), onde o quadro para o autismo foi configurado como um “Transtorno do Neurodesenvolvimento”, ou seja, com origem neurobiológica que gera grande variabilidade (espectro) de respostas linguísticas, comportamentais e motoras peculiares, que dificultam a adaptação da pessoa com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ao meio em que está inserido (GUEDES; TADA, 2015; BRAGA, 2018).

Nas últimas décadas a disseminação de conhecimentos sobre o TEA e a maior

eficiência nos encaminhamentos e procedimentos avaliativos têm resultado num crescente número de casos diagnosticados precocemente. Beck (2017) relata vários estudos de rastreamento realizados em diversos países que mostram o aumento no número de casos de TEA em crianças e adolescentes.

Diante desse cenário, muitos pesquisadores se preocuparam em obter mais informações sobre a temática. Beck (2017) buscou os estudos realizados entre os anos de 2000 a 2012 diretamente relacionados ao TEA, identificando 16.741, o triplo dos registros descritos entre os anos de 1940 a 1999. Os temas investigados nesses estudos, segundo Beck (2017), versam principalmente sobre questões relacionadas à área da saúde, enquanto na educação as pesquisas são mais recentes e menos numerosas.

No Brasil, as pesquisas com dados quantitativos sobre os casos de TEA também são recentes. O estudo realizado por Beck (2017, p. 7) abrangendo a região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), encontrou uma prevalência “estimada em 3,85/10.000 habitantes, sendo 3,31/10.000 no estado do Rio Grande do Sul, 3,94/10.000 em Santa Catarina e 4,32/10.000 no Paraná”. No entanto, esses dados precisam ser analisados com cuidado pois participaram da amostra analisada apenas 5 municípios do Paraná (399 existentes), 41 de Santa Catarina (295) e 20 do Rio Grande do Sul (497).

A partir das experiências vivenciadas com os estudantes com TEA em ambientes escolares inclusivos, surgiram vários desafios

próprios do processo de ensino-aprendizagem, e dentre os múltiplos aspectos que englobam o universo dos conteúdos acadêmicos destaca-se a aprendizagem da linguagem escrita e suas especificidades nos anos iniciais.

As temáticas relacionadas à educação e inclusão dos estudantes com TEA no ensino regular ainda são pouco frequentes no Brasil, sobretudo, as investigações a respeito dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, as adaptações metodológicas, e os projetos com aplicação de programas específicos de ensino.

Diante desse contexto, a aprendizagem da leitura e da escrita em estudantes com TEA foi escolhida para o presente estudo por três aspectos principais, o primeiro por se tratar de um conhecimento essencial no início da escolarização dos estudantes e manter relações intrincadas com o desempenho nos demais conteúdos escolares. O segundo está relacionado ao papel central da linguagem escrita na comunicação e autonomia individuais nas sociedades letradas atualmente. Como esclarece Maluf e Guimarães (2008, p. 81) o conhecimento da linguagem escrita "(...) é considerado, por um lado, o responsável pelo sucesso escolar e, por outro, como origem de vários problemas que afligem os estudantes brasileiros." E o terceiro aspecto diz respeito aos desafios relatados por professores dos anos iniciais no processo de ensino da linguagem escrita aos estudantes com TEA.

Além das questões postas, Silva, Walter, Nunes (2019, p. 16) reforçam que "há ainda poucos estudos sobre essa temática, tanto na literatura internacional como na nacional, faz-se necessário que mais pesquisadores procurem investigar como estão sendo elaboradas ou como implementar programas interventivos de

leitura para crianças com TEA [...]." As autoras se referem ao pequeno número de estudos brasileiros sobre a aprendizagem da leitura e escrita entre os estudantes com TEA.

A partir do cenário descrito questiona-se: o que os estudos nacionais mostram sobre o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita em português brasileiro nos estudantes com TEA?

Como objetivo principal buscou-se identificar os principais aspectos discutidos nos artigos nacionais sobre as práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita do português brasileiro em estudantes com TEA.

Com relação aos objetivos específicos procurou-se descrever as práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita aplicadas a estudantes com TEA no Brasil. E investigar as temáticas discutidas nos estudos sobre a alfabetização de estudantes com TEA no Brasil.

A pesquisa foi bibliográfica de análise qualitativa e teve caráter exploratório em que buscou-se coletar as informações em três bases de dados, no SCIELO (<https://scielo.org/>), LILACS (<https://pesquisa.bvsalud.org/>) e CAPES (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>), utilizando-se os termos leitura, escrita e autismo, linguagem escrita e autismo, e ainda, autismo e aprendizagem, com recorte temporal entre os anos de 2008 a 2019. Optou-se por esse recorte temporal porque a publicação de artigos sobre o ensino-aprendizagem da leitura e escrita em estudantes com TEA no Brasil é recente, sendo encontrados raros estudos sobre a temática em períodos anteriores. A investigação de Guedes, Tada (2015, p. 303) investigou "A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação"

entre os anos de 2007 a 2012, e encontrou apenas 2 trabalhos sobre habilidades acadêmica enfocando o “ensino da adição e da subtração a crianças com autismo e no ensino da leitura e da escrita como fim para a organização cognitiva, numa perspectiva psicanalítica.” (GUEDES; TADA, 2015, p. 307)

Para o presente estudo, os artigos foram selecionados inicialmente pelos títulos

e conteúdo dos resumos, e posteriormente os textos escolhidos foram lidos na íntegra. Adotou-se como critério de seleção os artigos que tratassem dos aspectos educacionais da aprendizagem da leitura e escrita em crianças com TEA, nos primeiros anos escolares. (Quadro 1)

Quadro 1. Produções encontradas sobre a aprendizagem da linguagem escrita em estudantes com autismo entre os anos de 2008 e 2018.

Plataforma	Palavras-chave			Artigos selecionados
	Linguagem escrita e autismo	Leitura, escrita e autismo	Autismo e aprendizagem	
CAPES	81	70	128	4
LILACS	2	4	35	1
SCIELO	0	2	22	3

Fonte: dados da pesquisa.

Destaca-se que alguns artigos, no momento da combinação se palavras se repetiram, inclusive entre as plataformas. E ainda, que foram consideradas apenas produções brasileiras.

O trabalho está organizado em três seções principais, na primeira é apresentado o histórico da descoberta, caracterização e classificações da área do TEA, com base nos estudos de Klin (2006); Silva e Mulick (2009); Ferrari (2012); Guedes e Tada (2015); Orrú (2016); Beck (2017); Braga (2018).

Na segunda faz-se uma análise geral do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em crianças com TEA, utilizando-se estudos de Maluf e Guimarães (2008) Cardoso-Martins (2008, 2010), Lamônica (2013), Guedes e Tada (2015), Nunes e Walter (2016).

Na terceira são apresentados os resultados dos artigos investigados nas bases selecionadas, com base em Santos, Chiote (2016), Nunes, Walter (2016), Paixão, Assis (2018), Aporta, Lacerda (2018), Gomes, De

Souza (2016). Por fim, realiza-se a discussão das principais questões relacionadas à aprendizagem da leitura e escrita no TEA abordadas nos estudos brasileiros entre os anos de 2008 e 2019.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO - TEA

Etimologicamente, o termo ‘autismo’ vem do grego *autós*, que significa ‘de si mesmo’ (FERRARI, 2012). Porém a palavra ‘autista’ foi empregada para descrever as características peculiares de um grupo de pessoas pela primeira vez em 1906, pelo psiquiatra Plouller, ao verificar padrões de isolamento social e dificuldades de linguagem em alguns de seus pacientes com o quadro de esquizofrenia (BRAGA, 2018).

Segundo Braga (2018), com a introdução do termo autismo, entre 1908 e 1911, para representar as falhas no ‘contato com a realidade’, Eugen Bleuler, dedicou seus estudos à descrição das especificidades

desses comportamentos que ficaram conhecidas como os quatro “As” de Bleuler,

[...] *autismo* (comportamento com tendência a voltar-se para si mesmo, fechar-se em si mesmo, ensimesmamento), *avolição* (ausência de vontade, incapacidade de iniciar e persistir funcionalmente em atividades dirigidas a um dado objetivo), *ausência de afeto* (dificuldades de expressar, compreender e receber afetos) e *afrouxamento dos nexos associativos* (ideias que são associadas de forma errada) [...]. (BRAGA, 2018, p. 26).

Mesmo que Bleuler tenha aprofundado seus estudos, em 1940 ainda não havia um quadro de características delimitadas para a identificação do TEA. Dessa forma, as pessoas que possuíam tal condição eram tratadas como “débeis mentais profundos” ou portadores de doença mental como esquizofrenia (BRAGA, 2018, p. 26).

Neste cenário Kanner (1943), médico austro-húngaro, interessou-se em estudar as características de 11 crianças que apresentavam comportamentos semelhantes aqueles descritos por Bleuler. A partir da investigação desse grupo particular de crianças, constituído por 8 meninos e 3 meninas, Kanner (1943) escreveu seu primeiro artigo sobre o TEA intitulado ‘Distúrbios autísticos do contato afetivo’, apontando a prevalência de comportamentos estereotipados, obsessividade e ecolalia. Kanner considerou como eixo principal do diagnóstico a solidão e a insistência obsessiva em padrões repetitivos durante a infância. (KLIN, 2006; ORRÚ, 2016; BECK, 2017; BRAGA, 2018).

Outras características descritas por Kanner (1943) estão relacionadas à incapacidade em estabelecer relações

afetivas com as pessoas, atrasos e alterações no uso da linguagem, certa obsessão em manter o ambiente intacto, não responder a estímulos. (BRAGA, 2018).

Dispondo das informações empíricas advindas do pequeno grupo estudado, Kanner associou as alterações provocadas pelo TEA ao relacionamento dessas crianças com suas mães (mulheres da classe média americana), que segundo o autor eram frígidas e distantes com seus filhos. E em 1955, Kanner considerou que a conduta dos pais e suas personalidades deveriam ser o fator principal para o desenvolvimento do autismo (ORRÚ, 2016). Porém, essa explicação se tornou insuficiente no decorrer dos anos, quando vários outros fatores que interferem no desenvolvimento da criança no espectro do autismo foram identificados e descritos.

Nesse período, Asperger (1944), psiquiatra e pesquisador, distinguiu um montante de crianças com atraso no desenvolvimento que diferiam daquelas descritas por Kanner (1943), nomeando essa condição de “psicopatia autística” e caracterizando-a, principalmente,

[...] pela falta de capacidade empática, baixa aptidão para relações sociais e vínculos de amizade, falas focadas em conversações unilaterais, presença de hiperfoco (intenso foco ou interesse repetitivo – interesse monotemático) em assuntos de interesses particularizados e possível presença de movimentos pouco coordenados. (BRAGA, 2018, p. 28).

Todavia, as crianças observadas por Asperger, diferentemente das descritas por Kanner, tinham aparência saudável, mantinham a linguagem oral, não tinham indícios de déficit cognitivo, possuíam habilidades e memórias excepcionais,

pareciam apresentar uma forma abrandada de autismo.

Nesse contexto, foi criada a Associação Americana de Psiquiatria (APA) em 1952, e editada a primeira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM I). Nesse documento (DSM-I) “o autismo é descrito como um tipo de sintoma da reação esquizofrênica” (BRAGA, 2018, p. 29).

Em 1967, Bettelheim retoma a Teoria da Mãe-Geladeira abordada num primeiro momento por Kanner (1943). Porém, Schopler³ (1969) alerta para a possibilidade do TEA ter origem biológica. (BRASIL, 2015; SCHOPLER, 1969 apud BRAGA, 2018).

O DSM–II, publicado em 1968, descreve o TEA como “Esquizofrenia Tipo Infantil”, mantendo a concepção de doença mental. Somente em 1980, configura-se a terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM – III), enquadrando o TEA como “Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD” (BRAGA, 2018).

Nesse mesmo período, a médica inglesa Wing, identificou comportamentos relacionados ao TEA em sua filha, e percebeu uma grande singularidade no seu desenvolvimento intelectual. Investigando os estudos realizados por Asperger (1940), nomeou outros casos semelhantes de ‘Síndrome de Asperger’, popularizando o termo e instigando o interesse por essa forma diferente de TEA. Os sinais descritos

por Wing (1981) para designar essa condição particular de TEA englobam “dificuldades na fala e na comunicação, dificuldades na interação social e presença de comportamentos com atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados”, esta classificação ficou conhecida como ‘Tríade de Wing’. (BRAGA, 2018, p. 35).

Em 1985, Bondy e Frost, criam *Picture Exchange Communication System - PECs* (Sistema de Comunicação pela troca de figuras), utilizado como forma alternativa de comunicação não verbal para pessoas com TEA com graves restrições na linguagem oral. De acordo com Braga (2018, p. 36), esse tipo de comunicação qualifica “sua inclusão social e vida mais funcional, pois se entende que a comunicação favorece o processo de socialização, e isso promove aprendizagens formal e não formal”.

Na década de 90, Frith e Baron-Cohen, desenvolvem a ‘Teoria da Mente’ que explana e investiga a respeito da capacidade de empatia entre os indivíduos, algo que as pessoas com TEA encontram muitas dificuldades. Além disso, de acordo com Braga (2018), alguns cientistas italianos aprofundaram suas pesquisas de forma a compreender o funcionamento dos neurônios-espelho, e descobriram que eles podem ser menos ativos em pessoas com o transtorno.

Os neurônios-espelho estão em várias áreas cerebrais, e sua função é,

[...] reproduzir a ação mecânica realizada por alguém [...]. Conforme se processam o desenvolvimento e a maturação cerebral, esses neurônios passam gradativamente a promover na criança a capacidade de interpretação desses gestos e movimentos realizados pela imitação, levando-a a interpretar a

³ Criador do projeto “Programa Comportamentalista” TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Handicapped Children* (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação), desenvolvido com o intuito de incluir as crianças no programa de reabilitação, acreditando que aos estímulos têm maior potencialidade nos contextos domiciliar e social (BRAGA, 2018, p. 31).

intenção de quem realizou tais ações. (BRAGA, 2018, p. 37).

Em 1994 é publicada a quarta edição do DSM-IV, e mantém o TEA como TGD, porém, são admitidos alguns subtipos: Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI). Nessa edição, amplia-se as probabilidades do espectro do autismo, pois várias são as situações implicadas no diagnóstico, com a condição de que a tríade de Wing esteja presente (APA, 1994 apud BRAGA, 2018).

Autores como Klin (2006), Bragin (2011), Silva, Gaiato, Reveles (2012), Papim, Sanches (2013); Guedes, Tada (2015); Orrú (2016); Beck (2017) e Brito (2017), concordam que o TEA afeta principalmente, as áreas da socialização, da comunicação e do comportamento do indivíduo, e se manifesta antes dos três anos de idade.

Em 2013, foi lançada a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V), nela o quadro diagnóstico do TEA configura-se como um "Transtorno do Neurodesenvolvimento". A origem do transtorno é atribuída a alterações neurobiológicas que geram respostas linguísticas, comportamentais e motoras diferentes e socialmente pouco adequadas. E o termo utilizado passa a ser,

[...] TEA – Transtorno do Espectro do Autismo, classificado não mais pelos subtipos, mas pela gravidade de sintomas em escalas: Nível 1 (*leve*), exigindo apoio; Nível 2 (*moderado*), exigindo apoio substancial; e Nível 3 (*severo*), exigindo apoio muito substancial (BRAGA, 2018, p. 40 - 43).

No DSM-V, a tríade de Wing (DSM-IV), passa a ser entendida como a "Díade de Wing", pois para a realização do diagnóstico

positivo, é necessário que a criança apresente dificuldades "na comunicação social (dificuldades na fala, na comunicação e nas interações sociais) e presença de comportamentos com atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados" (grifos do autor, BRAGA, 2018, p. 43).

3. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E ALFABETIZAÇÃO.

Em muitos países a preocupação com a universalização da alfabetização passou a fazer parte das políticas públicas apenas no último século e atualmente vários ainda convivem com altas taxas de analfabetismo e buscam estabelecer estratégias para a democratização do acesso à leitura e escrita (MALUF, 2003)

Essa situação se deve, em parte, ao fato da leitura e escrita terem assumido um papel essencial na busca pela autonomia, participação social e acesso aos bens culturais nas sociedades modernas (MALUF; GUIMARÃES 2008).

A leitura e a escrita desempenham um papel de grande relevância na busca pela autonomia, assim como, na participação social e acesso aos bens culturais nas sociedades tecnológicas. Concordando com Maluf (2003, p. 11), não se pode "[...] negar o acesso à linguagem escrita, ou aceitar passivamente a exclusão de indivíduos e grupos que vivem em sociedades letradas e são privados dos mais importantes direitos de cidadania implicados nessa dimensão da aprendizagem." Além dos aspectos sociais a aprendizagem da linguagem escrita é fundamental para o desenvolvimento cognitivo individual e apropriação de muitos conteúdos acadêmicos ao longo da formação inicial e continuada.

O domínio da linguagem escrita é uma habilidade aprendida de forma sistemática pelo ensino escolar ministrado aos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, algumas crianças apresentam mecanismos peculiares de aprendizagem da leitura e escrita, Lamônica et al. (2013, p. 392) descreve casos de crianças que adquirem de maneira “[...] espontânea e precoce da habilidade de leitura, manifestada antes dos cinco anos de idade, na ausência de instrução formal.” Essa habilidade denominada de hiperlexia está relacionada ao excepcional desenvolvimento visoperceptivo, foco de interesse restrito e obsessivo em letras e números, além de capacidade superior de memória. Porém, estudos realizados com crianças hiperlêxicas revelaram que grande parte delas apresenta limitações na compreensão da leitura.

Segundo Cardoso-Martins e Silva (2008) as crianças hiperlêxicas podem se beneficiar da aprendizagem da leitura por meio do processamento gradativo das palavras utilizando a correspondência entre fonemas e grafemas. Porém, Lamônica et al (2013) e Nunes, Walter (2016) discutem as dificuldades de compreensão leitora geralmente encontradas em crianças hiperlêxicas nos anos iniciais de ensino e associam parte dessas dificuldades aos déficits na linguagem oral e no processamento auditivo, elementos necessários à leitura fonêmica.

De acordo com Nunes e Walter (2016, p. 621) “entre 5 e 10% das pessoas com TEA apresentam habilidades de decodificação expressivamente superiores às de compreensão leitora”. Alguns fatores observados nessa situação estão relacionados a dificuldades na linguagem expressiva, receptiva e comunicação, problemas com a semântica, alterações na

interação social e na percepção do contexto, alterações na linguagem pragmática(NUNES, WALTER, 2016; LAMÔNICA, ET AL, 2013).

No entanto, os estudantes com hiperlexia representam uma pequena parte do grupo com diagnóstico de TEA. O espectro é bastante variado e inclui estudantes que apresentam grande defasagem na linguagem oral, sendo que uma parte desses não utiliza a fala para se comunicar. O mesmo ocorre com relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, com estudantes que aprendem a ler com idades mais avançadas e outros que não chegam a se alfabetizar mesmo após vários anos de escolaridade.

Vale ressaltar que os estudos nacionais sobre a aprendizagem da linguagem escrita entre os estudantes com TEA são recentes, pouco frequentes, e geralmente resultam de relatos de estudos de casos, ou da organização e aplicação de programas de intervenções com grupos muito reduzidos de participantes, o que dificulta a generalização dos achados. Para Mascottiet al (2019, p. 3), “os programas de intervenção voltados ao TEA são diversos e consideram uma multiplicidade de fatores para sua elaboração, como a idade, os comportamentos alvos da intervenção e as estratégias a serem utilizadas.” E complementam afirmando que “a importância das intervenções tem sido reiterada como forma de aperfeiçoar o atendimento dessa população e seus familiares, de forma a impactar no desenvolvimento subsequente”.

Lamônica, et al (2016) alertam para a grande heterogeneidade nas habilidades de leitura dos estudantes com TEA pesquisados e nas metodologias usadas na condução dos estudos, esses fatos dificultam a interpretação dos resultados.

Em estudantes com graves prejuízos ou ausência de fala funcional é possível inferir que as habilidades de consciência fonológica e de manipulação fonêmica estejam prejudicadas e possam interferir no desenvolvimento da leitura alfabética. Nesse caso, alguns autores propõem que parte das crianças com TEA podem ter alguns benefícios com o ensino global de palavras no início da alfabetização. Porém, devido a heterogeneidade dos casos e o baixo número de estudos em âmbito nacional, faz-se necessário ampliar e aprofundar essa discussão a partir do desenvolvimento de novas pesquisas investigando a temática no português brasileiro.

4. ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA EM ESTUDANTES COM TEA.

Foram realizadas buscas sistemáticas em três plataformas (CAPES, LILACS e SCIELO), com recorte temporal de 11 anos (2008 a 2019), utilizando como palavras-chave: linguagem escrita e autismo; leitura, escrita e autismo; e autismo e aprendizagem. Estas últimas não estavam previstas, porém, devido ao baixo número de estudos localizados optou-se por ampliar as buscas. Foram incluídos os artigos publicados em periódicos nacionais que tiveram como foco a discussão dos processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita no português do Brasil em estudantes do Ensino Fundamental com diagnóstico de TEA.

Inicialmente foram eliminados os artigos encontrados pelos descritores que estavam repetidos nas plataformas, depois organizou-se uma classificação com base nos títulos, em seguida foram lidos os resumos e finalmente os textos na íntegra dos estudos

escolhidos. Foram excluídos os artigos que não enfocavam especificamente o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita em estudantes com TEA, que não delimitavam os anos iniciais, que não estavam relacionados à área da Educação, que incluíram estudantes com TEA que sabiam ler, porém, apresentavam dificuldades na compreensão leitora e os artigos de hiperlexia, pois estes focavam na aprendizagem precoce da leitura, ocorrida na fase da Educação Infantil e em geral de forma autônoma.

Como resultado dessa pesquisa foram selecionados sete artigos que atendiam aos critérios de inclusão que são os seguintes: na Plataforma CAPES, Santos, Chiote (2016), Nunes, Walter (2016), Paixão, Assis (2018), Menotti, Domeniconi, Benitez (2019), no LILACS, Aporta, Lacerda (2018), e no SCIELO, Gomes, De Souza (2016), Millan, Postalli (2019), Silva, Walter, Nunes (2019). Ressaltando que parte desses estudos se repetiram nas plataformas pesquisadas. Desses, 3 artigos foram publicados pela Revista Brasileira de Educação Especial, 1 pela revista Interação em Psicologia e 1 pelo Journal of Research in Special Educational Needs, sendo 2 estudos de caso, 2 estudos de intervenção e 1 revisão bibliográfica que analisou 4 pesquisas estrangeiras sobre a temática abordada. Esses dados revelam que as pesquisas sobre a aprendizagem da linguagem escrita em estudantes com TEA no Brasil reúnem poucos participantes e tem baixa frequência, conforme se observa no quadro 2.

Quadro 2. Dados gerais dos artigos sobre linguagem escrita em estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo entre os anos de 2008 e 2018.

Autor	Título	Método	Revista	Ano
SANTOS; CHIOTE	Autismo e a pré-história da linguagem escrita.	Estudo de caso	<i>Journal of Research in Special Educational Needs</i>	2016
NUNES; WALTER	Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão.	Bibliográfica	Revista Brasileira de Ed. Especial	2016
GOMES; DE SOUZA	Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo	Comportamental	Revista Brasileira de Ed. Especial	2016
PAIXÃO; ASSIS	Efeitos do ensino via CRMTS sobre leitura e construção de sentenças para crianças com autismo	Comportamental	Interação em Psicologia	2018
APORTA; LACERDA	Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I	Estudo de caso	Revista Brasileira de Ed. Especial	2018
MILLAN; POSTALLI	Ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com autismo.	Comportamental	Revista Brasileira de Ed. Especial	2019
SILVA; WALTER; NUNES	Avaliação dos efeitos de um programa de leitura e comunicação para crianças com autismo.	Estudo de caso	Revista de Educação Especial de Santa Maria	2019
MENOTTI, DOMENICONI, BENITEZ	Atividades aplicadas pelos pais para ensinar leitura para os filhos com autismo.	Comportamental	Psicologia Escolar e Educacional.	2019

Fonte: dados da pesquisa

No primeiro artigo selecionado na plataforma CAPES, intitulado “Autismo e a Pré-história da linguagem escrita”, Santos, Chiote (2016) discutem os conhecimentos agregados pelas crianças com TEA antes do período da escrita formal tendo como foco do estudo o processo de simbolização por meio da brincadeira que se materializa pelo gesto e o desenho. Segundo as autoras, inicialmente a criança precisa compreender o sentido simbólico da brincadeira e de representação do desenho, e posteriormente esses conhecimentos são transferidos para a aprendizagem da escrita.

Para o desenvolvimento do estudo, Santos, Chiote (2016), utilizaram um recorte de dois projetos de mestrado que tiveram como metodologia o estudo de caso, o primeiro teve como foco o desempenho de um estudante da Educação Infantil (pré I), e o

segundo se refere a um estudante do Ensino Fundamental (4º ano). Os dados mostraram indicativos da existência de um período denominado ‘pré-história’ na escrita das crianças estudadas e apontaram a necessidade de adequação de condições e oportunidades de aprendizagem aos alunos com TEA.

Para Santos, Chiote (2016), a fase das brincadeiras, do desenvolvimento do imaginário, e da interação social são de grande relevância para a construção da pré-história da linguagem escrita. Porém, apesar das crianças com TEA conseguirem se desenvolver e aprender, apresentam dificuldades com a simbolização e imitação dos comportamentos sociais. Apesar dessas limitações não serem impeditivas do desenvolvimento elas impactam de forma negativa na qualidade e ritmo da

aprendizagem. Nesse sentido, as autoras ressaltam a importância de oferecer às crianças com TEA, oportunidades de desenvolvimento das habilidades de simbolização de forma precoce, como objetivo de estimular a aprendizagem da leitura e escrita, e destacam o papel da mediação segundo Vygotsky nesse processo.

O segundo artigo, "Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão", das autoras Nunes, Walter (2016), procuraram contrastar o processo de desenvolvimento da leitura oral com a compreensão textual em crianças com TEA. Para tanto, as autoras realizaram uma busca de artigos sobre a temática em periódicos científicos entre os anos de 2007 e 2014, onde analisaram as práticas interventivas em leitura a partir de 4 pesquisas estrangeiras publicadas em língua inglesa.

As pesquisadoras observaram que os estudos estrangeiros relatam dificuldades encontradas na proposição de estratégias pedagógicas que proporcionem efeitos positivos na aprendizagem dos educandos com TEA, incluindo a leitura e escrita. Além disso, relatam um estudo realizado nos Estados Unidos (EUA), em 1997, pelo Conselho Nacional de Pesquisa em Leitura para avaliar os programas de intervenção em leitura que resultou num relatório sugerindo que as melhores práticas de leitura seguem um roteiro composto de, "(1) a consciência fonológica; (2) consciência fônica; (3) a fluência; (4) o vocabulário; e (5) as estratégias de compreensão leitora" (NUNES; WALTER, 2016, p. 621).

Essas autoras citam a grande variabilidade de especificidades que caracterizam a aprendizagem dos estudantes com TEA, analisando os aspectos da compreensão da leitura desde a hiperlexia até a alfabetização no contexto dos estudantes

com TEA sem linguagem oral. Nunes, Walter (2016) descrevem o estudo de Spector (2011) apontando que os estudantes com TEA não verbais aprenderam a localizar palavras escritas por meio do método global ou sintético em decorrência das suas limitações no processamento fonêmico e das habilidades visuais mais desenvolvidas. Nos métodos sintéticos, a aprendizagem da leitura acontece pela identificação da palavra por meio visual, sem o processamento fonológico. Os aprendizes utilizam informações contextuais e a capacidade de memória visual para descobrir as relações entre fonemas e grafemas nas palavras, partindo "(...) do todo para as partes, o todo podendo ser um texto, parágrafo, sentença ou mesmo uma palavra-chave (Brasil, 2003, p.58). Porém, as estratégias utilizadas pelos estudantes com TEA no processo de aprendizagem da linguagem escrita ainda não são completamente conhecidas e apenas nos últimos anos têm sido alvo dos estudos sobre alfabetização em âmbito nacional.

Por fim, as autoras ponderam sobre a possibilidade dos professores de estudantes com TEA utilizarem os dois métodos, associados a um sistema de comunicação alternativa ou ao uso da fala interna, além de combinarem um ensino híbrido com algumas habilidades tradicionais, integrando signos linguísticos e imagéticos (NUNES; WALTER, 2016).

Paixão e Assis (2018), em seu artigo intitulado "Efeitos do ensino via CRMTS sobre leitura e construção de sentenças para crianças com autismo", tiveram como objetivo principal verificar os efeitos de um "procedimento de ensino por emparelhamento de acordo com o modelo", o *Constructed Response Matching to Sample* (CRMTS), no desenvolvimento da leitura

textual e compreensão de palavras (PAIXÃO; ASSIS, 2018, p. 2).

Participaram da pesquisa, três crianças com autismo moderado, verbais, capazes de seguir instruções. Com os resultados obtidos os autores constataram que as estratégias combinadas de graduação da dificuldade, reforçamento imediato e fornecimento de dicas, somadas ao estabelecimento de controle pelas sílabas, contribuíram para a aprendizagem da leitura entre os participantes.

Nesse estudo, foram utilizados como estímulos palavras dissílabas do tipo consoante-vogal-consoante-vogal (com exceção da palavra UVA), animações gráficas e figuras. Os autores destacaram que o levantamento de preferência para elaboração das atividades aumentou as chances de chamar a atenção da criança para realização do trabalho. O procedimento adotado por Paixão, Assis (2018) dividiu-se em três estudos, cada estudo com etapas predefinidas e discussões. Sendo o estudo 1 - 'Combinação e construção de sílabas e palavras, utilizando estímulos visuais e auditivos', o estudo 2 - 'Utilizando as palavras lidas com compreensão no estudo anterior, onde ensina-se as sentenças com estímulos visuais e auditivos', e o estudo 3 - 'expansão do estudo 2, inserção de novas palavras e novas sentenças, com estímulos na modalidade visual e auditiva'.

Para os registros das respostas obtidas nos três estudos, os autores utilizaram o computador com *touchscreen* (toque na tela) ressaltando a importância do ensino informatizado para os estudantes com TEA, por exigirem topografias de resposta simples e retorno imediato. Além disso, destacaram que o uso de dicas físicas e parciais parecem ter favorecido o aprendizado e a técnica de economia de fichas foi fundamental para

evitar comportamentos de fuga frente as repetições das tarefas (PAIXÃO, ASSIS, 2018).

Por fim, os autores sugerem novas pesquisas com estratégias que possam minimizar o controle restrito, e destacam a importância de se utilizar palavras com três ou mais sílabas e encontros consonantais para assegurar a eficiência do procedimento (PAIXÃO, ASSIS, 2018).

Na pesquisa intitulada "Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I" de Aporta e Lacerda (2018), selecionado na plataforma LILACS, as autoras elaboram um estudo de caso realizado em uma escola privada de São Paulo. Por meio de entrevista com a professora as autoras investigaram a forma de flexibilização curricular utilizada em sala de aula para ensinar um estudante com TEA, que foi alvo do estudo. Buscou-se conhecer alguns caminhos metodológicos que pudessem auxiliar para o trabalho escolar com alunos com as características do TEA.

Como resultado dessa pesquisa, as autoras constataram que as atividades e conteúdos precisam ser planejados de forma individualizada para atender as necessidades de cada aluno. Também destacaram que muitas vezes os educadores percebem a deficiência a partir do desenvolvimento biológico, sentindo certa insegurança em propor práticas pedagógicas diversificadas. Aporta, Lacerda (2018) ressaltam que é possível fazer adaptação do conteúdo para estudantes com TEA sem fugir do assunto estudado pelos demais alunos, e que essa flexibilização pode ser simples, sem precisar de materiais especiais. Mas, é importante que se faça uma sondagem inicial para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes.

Nesse sentido, Aporta, Lacerda (2018) sugerem que o professor organize seu trabalho a partir dos conhecimentos do aluno com TEA e utilizam a teoria de Vygotsky para explicar a respeito da Zona de Desenvolvimento Real (ZPD), que se refere a aquilo que a criança já conhece e realiza sozinha, e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), relacionada ao que a criança realiza com assistência hoje e que realizará sozinha no futuro, enfatizando o trabalho pedagógico pautado no desenvolvimento potencial do estudante com TEA.

Na plataforma SCIELO, foi selecionado o artigo “Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo” de Gomes e De Souza (2016), o qual enfatiza que algumas crianças com TEA podem apresentar dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. Por isso faz-se necessário estabelecer algumas estratégias para que a alfabetização seja funcional na vida desses estudantes. Nesse contexto, a pesquisa foi realizada com três alunos autistas não-alfabetizados que frequentavam o ensino regular e procurou estabelecer a leitura combinatória com compreensão, envolvendo o ensino direto de nomeação da sílaba e nomeação de figuras.

Os resultados mostraram que o procedimento favoreceu a aprendizagem dos estudantes com TEA se constituindo numa alternativa a ser utilizada pelos educadores para a alfabetização. As autoras ressaltaram a importância da utilização de reforçadores positivos para incentivar os acertos (brinquedos, alimentos, vídeos) e elogios, de acordo com o interesse do estudante. Além disso, reforçaram que os estímulos visuais como imagens e figuras contribuem para reforçar a aprendizagem da leitura nos alunos com TEA.

As autoras Millan e Postalli (2019) realizaram o estudo “O ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com autismo”, que foi conduzido sob a orientação teórica comportamental e direcionado a dois estudantes com TEA (6 e 7 anos) que frequentavam a Educação Especial. No estudo foi utilizada a metodologia do emparelhamento de palavras com multimodelo para ensinar as relações estabelecidas pelos estudantes entre figuras e palavras impressas, nomeação dessas palavras e relações entre palavras ditadas e impressas. Foram ensinadas 18 palavras compostas por sílabas simples, dispostas em 2 unidades com 9 palavras,

[...] Cada unidade foi composta por três blocos com o ensino de três palavras em cada bloco. Na primeira unidade, foram ensinadas as palavras: moto, suco e galo - Bloco 1; rato, dedo e faca - Bloco 2; e tapete, cavalo, e panela - Bloco 3. Na segunda unidade, foram ensinadas: cola, pipa e boca - Bloco 1; vaca, sapo e bola - Bloco 2; e janela, boneca e sapato. (MILLAN; POSTALLI, 2019, p. 9)

As sessões de intervenção foram individuais, e ao final os dois participantes conseguiram resultados positivos, e identificaram palavras que não foram ensinadas diretamente, além de letras e vogais. Porém, não apresentaram progressos nas tarefas com sílabas, as autoras ressaltaram que o ensino das sílabas não era objetivo do estudo, e recomendaram novas investigações com esse foco.

O sétimo artigo selecionado foi conduzido por Silva, Walter, Nunes (2019), foi realizado com a participação de 1 estudante com TEA de 5 anos de idade, e teve como título “Avaliação dos efeitos de um programa

de leitura e comunicação para crianças com autismo". O participante alvo do estudo estava na Educação infantil e recebeu um Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo (PROLECA) em sessões individuais ao longo de 16 sessões. Foram utilizadas estratégias de perguntas direcionadas, leitura e vocabulário, segundo Silva, Walter, Nunes (2019, p. 14) "O PROLECA consiste em um conjunto de técnicas oriundo da leitura compartilhada, dialógica, RECALL e de práticas de contação de história para crianças

com TEA sem fala funcional". O *Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning –RECALL*, reúne vários procedimentos de leitura compartilhada e dialógica para favorecer a compreensão leitora, atenção e comunicação em estudantes com TEA. Nessa técnica o adulto utiliza livros infantis para incentivar a criança a verbalizar sobre a história ou as figuras por meio de perguntas direcionadas e incentivos para a realização das atividades propostas. Podem ser realizadas "inferências como 'o que vai acontecer a seguir?', possibilitando que a criança realize interpretações além das que estão contidas no texto/ilustrações". (SILVA; WALTER; NUNES, 2019, p. 4)

Os resultados foram positivos, porém, as autoras perceberam dificuldades do participante em atribuir estados mentais aos personagens dos textos, sugeriram maior número de sessões em estudos futuros para que o trabalho com os textos possa ser mais aprofundado, e alertam para a necessidade de novos estudos sobre a temática, pois foi uma investigação de caso único.

Menotti, Domeniconi, Benitez (2019) conduziram o estudo "Atividades aplicadas pelos pais para ensinar leitura para filhos com autismo", para tanto, planejaram e aplicaram uma estratégia de ensino da leitura

de 15 palavras a 3 crianças com TEA, envolvendo os pais dos participantes na aplicação das sessões. As palavras foram ensinadas em grupos de 3 por vez, em 15 sessões com duração de 50 min e com o auxílio de jogos, ensino informatizado e jogo com os pais.

Os pais participaram efetivamente das sessões com as seguintes ações,

[...] fornecer instrução do jogo, fornecer consequências diferenciais para as respostas corretas de seus filhos, apontar os erros nas respostas de seus filhos e fornecer dicas. Durante as sessões de jogos, os pais foram instruídos pela pesquisadora sobre como deveriam proceder durante a realização do jogo com os seus filhos. Cada criança com TEA realizou cinco sessões com seus respectivos pais. Sendo assim, ao todo foram realizadas 15 sessões de jogos que contavam com a participação dos pais. (MENOTTI, DOMENICONI, BENITEZ, 2019, p. 5)

No geral os resultados foram positivos e as crianças tiveram ganhos na identificação das palavras ensinadas, os ganhos foram importantes na aprendizagem das habilidades básicas de leitura em estudantes com TEA. E os pais aprenderam dicas de como auxiliar os filhos.

4. DISCUSSÃO

De maneira geral os autores consultados concordam que crianças com TEA podem apresentar dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, e por esse motivo, destacam a importância dos estudos de investigação sobre estratégias individualizadas e diversificadas de promoção e incentivo das habilidades de aquisição da

linguagem escrita de forma funcional na vida desses estudantes. (SANTOS, CHIOTE, 2016; GOMES, DE SOUZA, 2016; NUNES, WALTER, 2016; PAIXÃO, ASSIS, 2018; APORTA, LACERDA, 2018).

Porém, a natureza das dificuldades apresentadas pelos estudantes com TEA na aprendizagem da linguagem escrita não está totalmente compreendida, isso se deve principalmente à variedade de características de comportamento e dificuldades na comunicação encontradas entre os participantes com TEA nos estudos realizados. Além da escassez de pesquisas sobre metodologias de ensino e práticas pedagógicas para essa população, e ao fato dos estudos publicados em quase sua totalidade terem sido realizados base em estudos de caso único ou poucos participantes, fato que dificulta a generalização dos dados obtidos.

Sobre essa questão, Aporta, Lacerda (2018), Gomes, De Souza (2018), Paixão, De Assis (2018) salientam que é preciso conhecer as especificidades e as necessidades de cada educando, para estipular estratégias interventivas eficazes. E que o emprego de estímulos visuais como figuras e imagens são promissores na aprendizagem da leitura e escrita de estudantes com TEA.

Além dos recursos visuais, Nunes, Walter (2016) salientam o emprego de práticas e programas de ensino que desenvolvem as habilidades fonológicas e fonêmicas como forma de estimular e ampliar a capacidade de ler palavras desconhecidas e generalizar os conhecimentos sobre a linguagem escrita nesses estudantes.

Aporta, Lacerda (2018), Nunes, Walter (2016), Santos, Chiote (2016), apontam a necessidade de capacitação dos professores

que atuam na Educação Inclusiva e de implementação de políticas públicas efetivas que promovam discussões sobre os processos de aprendizagem dos alunos com TEA. Outro aspecto enfatizado pelos autores está relacionado à necessidade de se propor roteiros de trabalho pedagógico planejados para desenvolver o potencial de aprendizagem desses estudantes em detrimento das suas dificuldades individuais.

No grupo de estudantes identificados com TEA foram observadas, pelos autores selecionados, diferenças importantes nas habilidades de leitura oral e de leitura com compreensão. Principalmente, entre a parcela que apresenta hiperlexia, que se caracteriza pela aprendizagem autônoma e precoce da leitura e os demais estudantes com TEA sem linguagem oral. Esses dados têm despertado discussões acerca da eficácia das metodologias de ensino pautadas na aprendizagem global das palavras ou no desenvolvimento das habilidades fonológicas na aquisição da leitura entre os estudantes com TEA.

Ressalta-se que os estudantes com hiperlexia apresentam linguagem oral bem desenvolvida com emprego de sentenças gramaticais corretas em idade precoce e aprendem a leitura oral com muita facilidade, porém, em geral, apresentam dificuldades na compreensão da mensagem escrita. Entre os estudantes com TEA com linguagem oral pouco desenvolvida e maior comprometimento intelectual, foram observadas dificuldades e atrasos em todas as fases de aprendizagem de linguagem escrita.

Diante dessas considerações, é difícil generalizar conceitos e estratégias de ensino da leitura e escrita, uma vez que o transtorno do espectro autista engloba grande variabilidade de características e

especificidades. Também os autores aqui analisados obtiveram seus resultados a partir de projetos com estudos de caso ou contaram com a participação de grupos pequenos de estudantes, onde os participantes apresentavam diagnósticos com pouca discrepância. A generalização desses achados é complexa e a cada estudo realizado sobre a temática novos dados influenciam a compreensão dos educadores sobre as formas de atuar com esses alunos.

Sella, Silva, Santos (2019, p. 15) investigaram os artigos de intervenção sobre o ensino de habilidades de escrita para estudantes com TEA. As autoras selecionaram 6 artigos publicados entre 2008 e 2018 sobre a temática, porém, nenhum deles foi publicado em plataformas brasileiras. “Este dado demonstra a necessidade de condução de pesquisas empíricas e sistemáticas para a produção de evidência para o ensino de escrita para pessoas com TEA no Brasil.” Assim, as autoras recomendam que as pesquisas nessa área sejam incentivadas possibilitando a obtenção de dados sobre a aprendizagem da escrita do português brasileiro em crianças com TEA. Tais informações são de grande relevância para formação docente e a proposição de práticas pedagógicas inclusivas mais assertivas.

Além das questões abordadas, Menotti, Domeniconi, Benitez (2019) alertaram para a necessidade de envolvimento dos pais no processo de ensino da leitura e escrita dos estudantes com TEA, oferecendo elementos para que possam auxiliar seus filhos nesse percurso.

Em geral os autores consultados conjecturam que as produções científicas com essa temática ainda são insuficientes, sendo necessário ampliar os estudos envolvendo números maiores de

participantes. Esse fato pode explicar parte das dificuldades observadas na inserção desses estudantes em sala de aula, no sistema regular de ensino. E revela que não há métodos específicos a serem seguidos, que atendam de forma incontestável as singularidades apresentadas pelos estudantes com TEA. (SANTOS, CHIOTE, 2016; NUNES, WALTER, 2016; PAIXÃO, ASSIS, 2018; APORTA, LACERDA, 2018; GOMES, DE SOUZA, 2016).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que atinge especialmente as áreas da comunicação, interação social e comportamento, se manifestando nos primeiros anos de vida da criança.

Os processos diagnósticos precoces, políticas públicas de inclusão escolar, compartilhamento de informações pelas mídias e investimentos na formação de profissionais em várias áreas, dentre outros fatores, se refletiram nos índices crescentes de estudantes com TEA incluídos nas escolas regulares de Ensino Fundamental nos últimos anos.

As crianças percebem regularidades e discrepâncias na linguagem oral precocemente, e de forma natural durante a aprendizagem da fala a partir de brincadeiras com rimas, trava-línguas e canções. Mais tarde, elas utilizam esse conhecimento como referência na aprendizagem da linguagem escrita que é ensinada de forma sistemática no ambiente escolar. (MALUF, 2003).

Porém os estudantes com TEA apresentam importantes alterações na comunicação oral e necessidades específicas e diferenciadas na aprendizagem da leitura e escrita. Este fato levou vários pesquisadores a se interessarem em investigar as formas

como os estudantes com TEA e seus professores estão buscando estratégias pedagógicas para desenvolver as habilidades de leitura e escritas nessa população.

O objetivo principal desse estudo foi o de identificar nas pesquisas publicadas, sob o formato de artigos, os principais aspectos discutidos em âmbito nacionais sobre as práticas de ensino e aprendizagem da leitura e escrita do português brasileiro em estudantes com TEA.

Os estudos aqui analisados apontaram muitas questões relevantes dentre as quais se destacam a necessidade de ensino individualizado, de organização de propostas de flexibilização curricular, oferta de apoio visual com imagens nas atividades de leitura, desenvolvimento de habilidades fonêmicas, uso de jogos e materiais com pareamentos de letras ou palavras e imagens, ensino estruturado, metodologias diversificadas e materiais adaptados, além de orientações às famílias e aos professores.

Essas são algumas das ações pedagógicas inclusivas que podem ser implementadas em classes regulares, nos anos iniciais do Ensino Fundamental que atendem estudantes com TEA. Porém, destaca-se também que o investimento em formação docente, identificação dos conhecimentos prévios e interesses dos educandos e procedimentos de ensino gradual dos conteúdos mais simples para os mais complexos, podem melhorar ou facilitar o desempenho nas atividades de leitura.

Destaca-se que as metodologias escolhidas precisam despertar o interesse do estudante com TEA, o que pode ser uma tarefa desafiadora para o professor tendo em vista que uma das características marcantes nesses estudantes é o hiperfoco ou interesses restritos por determinados assuntos. Nestes casos, os estudantes com TEA elegem

determinados personagens, assuntos ou áreas de estudo como centro de toda sua atenção e por vezes se recusam a realizar as atividades que não estejam diretamente relacionadas aos seus interesses. Dessa forma, é necessário conhecer cada estudante para propor formas mais eficazes de estimular a aprendizagem da leitura e da escrita respeitando os interesses e particularidades.

Esta pesquisa possibilitou conhecer um pouco sobre o atual cenário das produções científicas sobre a aprendizagem da leitura e escrita nos estudantes com TEA, e mostrou que os estudos sobre a temática são recentes e pouco numerosos. Sugere-se novas investigações, principalmente sobre as práticas pedagógicas, adaptações curriculares e projetos de intervenção com vistas à aprendizagem da leitura e da escrita entre os estudantes com TEA.

REFERÊNCIAS

- APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos/SP, v. 24, n. 1, p.45-58, jan./mar, 2018.
- BECK, Roberto Gaspari. **Estimativa do número de casos de Transtorno do Espectro do Autismo no sul do Brasil**. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Saúde] - Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, Tubarão, 68 p, 2017.
- BRAGA, Wilson. **Autismo: azul e de todas as cores: guia básico para pais e profissionais**. 1º Ed. São Paulo: Paulinas, 163p, 2018.
- BRAGIN, Josiane Maria. Antecedentes da Educação Autista no Brasil. Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y

Ciencias de la Educación, Universidad de la República. **Fermentario**, Montevideo, n.5, p.1-22, 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados Comissão de Educação e Cultura. **Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos. Brasília: 2003.

BRITO, Maria Claudia. **Estratégias práticas de intervenção nos transtornos do espectro do autismo**. São Paulo, 2017.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; SILVA, Juliane Ribeiro da. Como as crianças hiperlêxicas aprendem ler? um estudo de uma criança autista. **Revista Brasileira Psiquiatria**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 290-301, set, 2008.

CZERMAINDKI, Fernanda Rash; BOSA, Cleonice Alves; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Funções Executivas em Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo: Uma Revisão. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 4, p. 518-525, out./dez, 2013.

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil**: o que é e como tratar (Tradução por Marcelo Dias Almada). 4 ed. São Paulo: Paulinas, 188p, 2012.

GOMES, Camila Graciella Santos; DE SOUZA, Deisy das Graças. Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.22, n.2, p. 233- 252, abr./jum, 2016.

GUEDES, Nelzira Prestes da Silva; TADA, Iracema NenoCecilio. A produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Rondônia, v. 31 n. 3, p. 303-309, jul./set, 2015.

KLIN, Ami. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, Supplement1, p. 3-11, mai, 2006.

LAMÔNICA; Dionísia Aparecida Cusin; GEJÃO, Mariana Germano; PRADO, Livia Maria do; FERREIRA, Amanda Traqueta. Habilidades de leitura em crianças com diagnóstico de hiperlexia: estudo de caso. **CODAS**, Bauru/SP, v. 25, n. 4, p. 391-395, mar./jun, 2013.

MALUF, Maria Regina (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 218p., 2003.

MALUF, Maria Regina; GUIMARÃES, Sandra Regina (orgs). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 322p., 2008.

MASCOTTI, Thais De Souza; BARBOSA, Milena de Lima; MOZELA, Larissa de Oliveira; CAMPOS, Érico Bruno Viana. Estudos brasileiros em intervenção com indivíduos com Transtorno do Espectro Autista: revisão sistemática. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, 12 (1), 107-124, 2019.

MELLO, Ana Maria SarrajordiaRos de et al. **Retratos do autismo no Brasil**, 1ª ed. São Paulo: AMA, 174p, 3013.

MILLAN, Ana Elisa; POSTALLI, Lidia Maria Marson. Ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, Vol. 25, n. 1, p. 133-154, jan./mar, 2019.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Vol. 22, n. 4, p. 619-632, out./dez, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

PAIXÃO, Glenda Miranda da; ASSIS, Grauben José Alves de. Efeitos do ensino via CRMTS

sobre leitura e construção de sentenças para crianças com autismo. **Integração em Psicologia**, Belém, v. 22, n.1, p. 77-88, 2018.

PAPIM, AngeloAntonioPuzipe; SANCHES, Kelly Gil. **Autismo e inclusão**: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo. [Monografia em Psicologia- Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium], UNISALESIANO, Lins-SP, 84p, 2013.

SANTOS, Emilene Coco; CHIOTE, Fernanda Binatti. Autismo e a pré-história da linguagem escrita. **Journal of Research in Special Educational Needs – JORSEN**, Espírito Santo, v. 16, n. 1, p. 241-245, 2016.

SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan./abr, 2016.

SELLA, Ana Carolina; SILVA, Williany dos Santos; SANTOS, Isvânia Alves dos. Habilidades e procedimentos de ensino de escrita para crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 2-26, 2020.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando o Transtorno: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 29, n. 11, p. 116-131, 2009.

SILVA, StefhannyPaulimineytrick Nascimento; WALTER, CatiaCrivelenti de Figueiredo; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Avaliação dos efeitos de um Programa de Leitura e Comunicação para crianças com autismo. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 5-22, 2019.