

UMA ANÁLISE DE PESQUISAS CIENTÍFICAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA PARA CRIANÇAS AUTISTAS

Lavynea Lorena Carvalho (Estudante de Pedagogia/UFLA)¹

Josiane Marques da Costa (Orientadora/UFLA)²

RESUMO

Com a implementação das políticas de inclusão, observa-se o crescente número de estudantes autistas matriculados no ensino regular. Com isso, tal implementação trouxe vários desafios para professores/as que atuam na educação básica, sobretudo no processo de ensino de leitura para alunos com autismo. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo investigar em artigos científicos as estratégias didáticas/metodológicas utilizadas por professores/as na alfabetização de crianças com autismo. Para alcançar os objetivos, a metodologia utilizada, aqui, foi qualitativa e bibliográfica. Inicialmente, realizamos pesquisas de teses, dissertações e artigos científicos nos sites do *Sciello* e *Google acadêmico*, utilizando as palavras-chave: *alfabetização; autismo; ensino de leitura para crianças com autismo; e práticas de leitura para autistas*. Ao final das pesquisas identificamos 3 artigos científicos que faziam parte do escopo deste trabalho. Em seguida, por meio dos resultados das 3 pesquisas, analisamos as estratégias didática/pedagógicas utilizadas, em sala de aula, por professores/as, para o ensino de leitura de criança autistas. Com base nas análises realizadas nos trabalhos, é possível constatar que há poucas produções sobre as práticas pedagógicas, para o ensino de leitura direcionado às crianças autistas.

Palavras-chave: Autismo. Alfabetização. Leitura. Metodologia de Ensino. Educação Inclusiva.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. E-mail: lavynea.carvalho@estudante.ufla.br

² Professora da Universidade Federal de Lavras. E-mail: josiane.cosa@ufla.br

INTRODUÇÃO

É incontestável que, a inclusão sempre foi necessária em todos os espaços, em especial no ambiente escolar, visto que esse é um espaço promissor para que os estudantes desenvolvam suas experiências e vivências sociais, porém, ela foi inviabilizada e ignorada. Nesse contexto, a inclusão é mais do que integrar o aluno com deficiência no ambiente escolar, mas proporcionar a este uma verdadeira inclusão com uma preparação dos profissionais e das escolas que devem ser apropriadas para alcançar uma educação inclusiva que é garantida pela lei.

Pode-se observar que a inclusão de crianças com autismo no ensino regular é, ainda hoje, um grande desafio para os/as professores/as que atuam com esse público. Além disso, é possível constatar a existência de uma ideia estigmatizada acerca dos alunos com autismo, o que os leva a um lugar de desvantagem no processo de aprendizagem.

Desse modo, é de fundamental importância compreender que autismo é considerado um transtorno de desenvolvimento, na qual as pessoas podem apresentar interesses restritos e comportamentos repetitivos, bem como dificuldades nas interações sociais e na comunicação. Porém, essas manifestações variam de acordo com o diagnóstico e com o grau de autismo, que pode ser feito precocemente ou no início da infância.

Nesse contexto, o tema desta pesquisa surge a partir de um interesse pessoal advindo de percepções sobre o processo de escolarização de crianças com autismo e dos possíveis desafios institucionais em tal processo. Isto posto, este trabalho tem como foco compreender a inclusão de crianças com autismo no ensino regular e nas estratégias pedagógicas, utilizadas por professores/as, para o ensino de leitura para esse público baseado em análises de artigos científicos.

Uma vez que, a educação inclusiva é um direito conquistado, essa temática foi levantada pelas eventuais lacunas que existem na efetivação das garantias propostas na realidade escolar das crianças autistas, buscando também identificar as conquistas no ensino inclusivo e a indispensabilidade de conhecer melhor sobre o assunto e suas políticas de atuação. Com isso, buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais as estratégias didáticas de leitura para crianças autistas são abordadas em pesquisas científicas?

O presente trabalho tem como objetivo investigar as estratégias didáticas/metodológicas utilizadas por professores/as no ensino da leitura de crianças com autismo que

são abordadas em pesquisas científicas. Já os objetivos específicos são: (i) apresentar legislações que evidenciam o processo de inclusão; (ii) identificar em pesquisas científicas quais as estratégias pedagógicas abordadas para o ensino de leitura de crianças com autismo.

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa a metodologia utilizada foi qualitativa e bibliográfica, visando um estudo analítico do objeto de estudo por meio de artigos, livros, teses e dissertações.

Dividimos o presente trabalho da seguinte forma: a primeira trata-se da introdução na qual é apresentado a justificativa do tema escolhido e os objetivos. Em seguida, como parte do referencial teórico é retratada dois capítulos: o primeiro diz respeito às caracterizações do autismo, bem como as conquistas legais para esse público, e no segundo exploramos questões sobre o ensino de leitura para pessoas com autismo. Por fim, apresentamos a metodologia, as análises dos dados e as considerações finais.

1. Referencial teórico

1.2. Legislações: da educação especial à educação inclusiva para pessoas com autismo

A escola assume um papel fundamental ao trabalhar com o intuito de orientação e transformação para a inserção dos indivíduos na sociedade. Além disso, esse espaço apresenta um diferencial que é a concentração da diversidade e diferenças no mesmo ambiente de forma tencionada. Dessa forma, “a educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de uma pessoa conviver com qualidade na sociedade, tendo, portanto, um caráter cultural acentuado, viabilizando a integração do indivíduo com o meio.” (ROGALSKI, 2010, p. 3).

A educação especial, entrou em expansão em 1970. Esta era compreendida como um sistema de ensino paralelo, de atendimento segregado ao ensino regular e mantinha restrito aos alunos com necessidades especiais (GLAT e FERNANDES, 2005). Nesse contexto, a educação especial, a princípio, foi implementada como um modelo de atuação clínico e médico, que segundo Glat e Fernandes (2005) possuíam um trabalho voltado para terapias individuais, por acreditarem que as atividades acadêmicas não eram relevantes, nem possíveis de serem trabalhadas com aqueles que possuíam alguma deficiência.

De acordo com Rogalski (2010), esse modelo de educação passou a ser bastante questionado por considerar que sua ação ainda contribuía para com a exclusão que a sociedade já pregava. Tais questionamentos deram forças para o avanço do sistema de ensino

inclusivo, na qual os alunos com deficiência teriam a possibilidade de ingresso nas escolas regulares, recebendo, assim, toda a acessibilidade, recursos e métodos de ensino específicos para cada tipo de deficiência, com a oportunidade de uma participação ativa tanto nas atividades educacionais quanto sociais. Com esse movimento de fomentação da expansão de alternativas pedagógicas para alcançar o acesso e a educação de qualidade, nos anos 90, a Educação Inclusiva veio como resultante, sendo firmada pela legislação e pelas políticas públicas educacionais, ou seja,

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial* (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade. (GLAT; FERNANDES, 2005, p.4)

Contudo, antes da expansão e afirmação das políticas de educação inclusiva para as pessoas com deficiência, é possível observar que ocorria uma integração escolar para esse público. Assim, torna-se necessário fazer uma breve distinção entre a integração e a inclusão escolar.

Nos dias atuais, a palavra integração é empregada para apontar atos de segregações, visando o agrupamento das pessoas com deficiência na sociedade. Em vista disso, a “integração é um processo. Integração é um fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em contato com os outros. É parte da assistência que compreende todos os aspectos de um processo de inclusão” (SANTIAGO, 1999, p.3 *apud* RODRIGUES e OLIVEIRA, 2016, p.65). Já no contexto escolar, “refere-se a uma escola mais aberta e mais flexível para acolher uma diversidade de alunos com diferentes interesses, motivações e capacidades de aprender.” (SANTIAGO, 1999, p.24 *apud* RODRIGUES e OLIVEIRA, 2016, p.3).

Mantoan (2003) explica que a inclusão se opõe a integração, porque esta pressupõe uma inserção completa e global de educandos no ensino regular, sem que haja uma exclusão dos mesmos. Logo ela considera que

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p.16)

Para Arantes (2006, p.45 *apud* por RODRIGUES e OLIVEIRA, 2016, p.4)

A inclusão escolar prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social [...]. Assim além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária.

Nesse sentido, Wesselovicz e Cazini (2019, p.180) explica que:

A educação inclusiva permite lançar o olhar para múltiplas direções e provoca uma mudança epistemológica, na qual a visão tradicional do conhecimento, da relação entre sujeito-objeto e a aprendizagem seja reavaliada, e tenha uma nova significação.

Dito de outro modo, a política de inclusão dos educandos no ensino regular não corresponde apenas à permanência física daqueles que necessitam de uma educação especial, mas sim da valorização e do respeito à diversidade. Diante disso, “a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função coloca-se a disposição do aluno” (CARVALHO, 2004, p.1).

É importante destacar que várias legislações foram de fundamental importância para a efetivação da educação inclusiva. Inicialmente, as discussões sobre a educação inclusiva tomaram como base a Constituição Federal de 1988 que garante o direito à cidadania e a dignidade tratando-os em seu artigo 1º e a igualdade no artigo 5º. No que diz respeito a educação, assegura que:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Já em 1996, foi promulgada a Lei 9.394 conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu capítulo V sobre Educação Especial, fica determinado no artigo 58 que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Diante dos artigos dispostos, fica como dever de qualquer instituição escolar atender a todos e todas, sem que haja exclusão, incluindo aqueles e aquelas que possuem algum tipo de

deficiência, transtornos ou pessoas sem deficiência, tendo em vista a universalização da educação.

Ainda nesse processo para a efetivação da Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca teve um papel fundamental e de referência, intitulado o surgimento do conceito de Educação Inclusiva como um compromisso mundial. Isso porque a Declaração propõe, dentre outras questões, que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (MEC, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1).

Nesse sentido é possível afirmar que a Declaração de Salamanca consolidou a ideia de que as crianças com necessidades educacionais especiais estejam incluídas efetivamente no ensino regular, tornando-se a escola um espaço para todos de forma que a diversidade seja favorecida e respeitada. Isso porque, a Declaração considera que todos os alunos podem ter alguma necessidade educacional em algum momento da vida escolar e estas devem ser beneficiadas pela escola independente de algum motivo e possuir condições necessárias no processo de aprendizagem.

Esse documento compreende a diferença como algo que não engloba somente a deficiência, mas todas as diferenças, seja ela econômica, racial ou social. Logo, para esse documento as instituições de ensino devem atender a todos com respeito e sem impedimento de acesso ao ensino formal.

Com a disseminação de políticas de educação inclusiva nas escolas regulares, foi lançado também a Política Nacional de Educação Especial em 2008, determinando que os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) bem como aqueles com altas habilidades ou superdotação e deficientes matriculados no ensino regular, a garantia de receber no contraturno o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos nas escolas públicas e privadas, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas por esses educandos nas salas do AEE devem diferenciar se daquelas realizadas na sala comum, não sendo substitutivas à escolarização, mas sim complementar e/ou suplementar ao processo de aprendizagem dos alunos. (NUNES et al. 2013, p. 4)

Além disso, em 2015 houve a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A Lei tem como objetivo

a garantia dos direitos da pessoa com deficiência de forma que ela possa viver plenamente em sociedade. No capítulo IV, do Estatuto, é abordado o acesso à educação, trazendo no que tange a isso avanços significativos, como por exemplo, a implementação de recursos de acessibilidade, um sistema educativo incluso em todos os níveis, aprendido ao longo de toda vida, e até mesmo um profissional de apoio escolar.

Para tanto, é possível perceber que as políticas públicas, antes conhecidas somente no papel, tornaram-se realidade em muitas escolas brasileiras, onde os princípios da educação inclusiva deram início ao processo de reestruturação do ensino para atender a todos os alunos. Hoje ainda, é possível perceber muita resistência por parte de alguns professores/as por não se sentirem preparados, mas o desenvolvimento humano se dá através da educação e da interação social, por isso se faz necessário a busca pela educação inclusiva como uma oportunidade do rompimento de barreiras no que diz respeito a aceitação da diversidade.

Dessa maneira, após discorrer sobre a expansão da educação inclusiva para as pessoas com deficiência, nos atentaremos para o processo de inclusão de alunos com autismo, nas escolas regulares.

Além do entendimento sobre o processo de educação inclusiva, é importante não só entender o que é deficiência como também os transtornos globais do desenvolvimento. Assim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência afirma que:

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

Entretanto, Cunha e Barbosa (2012) apontam que o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) é uma tradução da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) que em uma de suas revisões define o TGD como:

Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. (CID-10 2003, p.84 *apud* CUNHA e BARBOSA, 2012, p. 286)

Assim, a CID-10 tem oito condições que são consideradas transtornos, o que inclui o autismo e recebe o nome de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, Cunha e Barbosa (2012), a respeito a origem do termo autismo, se fundamentam em Eugen Bleuler (1857-1939) que foi o primeiro estudioso a utilizar o termo, descrevendo o autismo como

Estado de desligamento da realidade acompanhado de uma predominância da vida interior, condicionado à dificuldade ou à impossibilidade de se comunicar com outros, ou seja, é uma forma particular de “ser-no-mundo”, referindo-se a inicialmente como um modo de funcionamento mental característico da esquizofrenia. (BLEULER, 1911, *apud* CUNHA e BARBOSA, 2012, p. 288)

As autoras também chamam a atenção para o psiquiatra austríaco Léo Kanner (1894-1981) que em sua pesquisa, com onze crianças, descreveu pela primeira vez o comportamento característico desse transtorno como: (i) a dificuldade de estabelecer relações desde o início da vida, daí o isolamento e até mesmo a solidão, e (ii) a falta da linguagem tanto verbal quanto não verbal. Isso ocorre por um distúrbio do desenvolvimento neurológico que, segundo Kanner, pode se manifestar desde o nascimento, caracterizado como autismo primário e o secundário que começa a se manifestar após alguns anos de vida.

No entanto, com o passar do tempo os estudos apresentados por Kanner sofreram diversas alterações, a partir de novas pesquisas e perspectivas. Dessa forma, atualmente o autismo é compreendido como

Um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas, apresentado condições com características comportamentais muito específicas, como: perturbações das relações afetivas, ecolalias, solidão ao extremo, inabilidade no uso da linguagem para comunicação e estereotipadas; em outras palavras, é um distúrbio no desenvolvimento em que ocorre uma ruptura nos processos fundamentais de socialização, comunicação e aprendizado. (BASTOS, 2016, p. 14)

Condicionante a isso, Cool (1995) explica que o sintoma mais habitual nas crianças autistas é a passividade, por manifestar uma pequena sensibilidade para com as pessoas e objetos que a circundam, mantendo-se abstraída e isolada do âmbito em que está introduzida. Tal isolamento pode ser justificado devido o comprometimento na comunicação e na afetividade (BASTOS, 2016). Mas, apesar desse e de outros estudos relevantes ainda não há conclusões sobre a causa do autismo.

De acordo com essas características, Nunes *et al* (2013) também salienta que a escola é um recurso essencial para desenvolver as experiências sociais, a interação, o comportamento

e as aprendizagens das crianças com TEA. Dito de outro modo, “a inclusão educacional escolar, no Brasil, é uma ação política, cultural, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando” (BRASIL, 2007 *apud* NUNES et al, 2013, p.558).

Após as discussões apresentadas nessa seção, sobre a Educação Inclusiva, as legislações e as características que as pessoas com autismo apresentam, a seguir discutiremos o processo de alfabetização e letramento para as crianças com autismo, com o foco voltado para o processamento e desenvolvimento da leitura.

1.3. Alfabetização: o ensino de leitura para crianças com autismo

O ato de ler não é manifestado apenas por meio da escrita, mas também pelas artes e pelos sons. É através da leitura que adquirimos conhecimentos diversos, pois com o desenvolvimento da leitura é que acessamos à inúmeras informações .

Nesse contexto, sobre a aprendizagem da leitura, Gough e Tunmer (1986 *apud* NUNES e WALTER, 2016) enfatizam o *Modelo Simples de Leitura* que, por sua vez discute os componentes da leitura. De acordo com as autoras, esse modelo, aborda a compreensão de leitura como um resultado da correlação entre decodificação de palavras e o entendimento de seus significados. A decodificação provém da conversão das unidades gráficas (escritas) em unidades sonoras (leitura). Já a compreensão leitora leva o leitor a criar significados e entender o que está sendo representado nas informações.

Para descrever esse processo de reconhecimento das palavras, Frith (1985 *apud* NUNES; WALTER, 2016) aponta que esse desenvolvimento se ocorre em três fases: a logográfica, a alfabética e a ortográfica.

Na fase logográfica, a leitura da criança acontece de forma visual direta, onde a palavra tem sua identificação baseada por um símbolo ou um padrão visual, dando pouca atenção para as letras que as formam. Dessa maneira, o reconhecimento das palavras e a realização da leitura depende do contexto, das formas e cores dos textos, ou seja, ocorre por memorização. A fase alfabética é caracterizada pelo processo de decodificação, associando grafema-fonema para o reconhecimento da palavra, isso quer dizer que, o significado das palavras é atribuído através dos sons e não de uma dimensão visual, porém o sujeito só faz leituras de palavras regulares.

Com isso, na fase final, a leitura ocorre de forma automática, devido o sujeito já dispor de um léxico mental ortográfico. Com outras palavras, nesse momento ocorre a união do reconhecimento instantâneo das palavras com a habilidade de análise sequencial, sendo elas respectivamente a fase logográfica com a alfabética, formando assim a fase ortográfica.

Além disso, a consciência fonológica, a consciência fonêmica e a fluência são elementos importantes para a realização da leitura (NUNES E WALTER, 2016). A primeira “pode ser definida como uma habilidade de manipular a estrutura sonora das palavras desde a substituição de um determinado som até a segmentação deste em unidades menores” (SANTAMARIA *et.al* 2004, p.238). A consciência fonêmica, por sua vez, refere-se a compreensão de que as palavras são formadas por fonemas, ou seja, menores unidades sonoras e a capacidade de segmentar sons isolados em palavras. Por fim, “a fluência é a habilidade de ler textos com velocidade, precisão e prosódia adequadas, de forma a estabelecer uma conexão entre o reconhecimento e a compreensão da palavra escrita.” (NUNES e WALTER, 2016, p.622).

Partindo disso, o ensino da leitura para autistas pode ser um desafio, visto que

Estudos indicam que embora a capacidade em reconhecer palavras escritas possa ser semelhante à de educandos com desenvolvimento típico, crianças com autismo tendem a apresentar déficits na integração das informações para depreender sentidos. Ou seja, elas têm dificuldades de recuperar e integrar significados necessários para a compreensão leitora, incluindo a capacidade de traçar relações entre o conteúdo lido com conhecimentos prévios e a capacidade em fazer inferências intra ou extratextuais (KLUTH; CHANDLEROLCOTT, 2008; WHALON; DELANO; HANLINE, 2013 *apud* NUNES e WALTER, 2016, p.623).

De acordo com Gomes (2015), as pessoas com autismo, ao aprender a ler, apresentam uma diferença no desenvolvimento da leitura oral em relação a leitura com compreensão. Essa população, de acordo com estudos apontados pela autora, tem maiores rendimentos na leitura oral do que na leitura que as exijam um entendimento do conteúdo. Assim, para um ensino mais eficiente aos alunos com autismo se faz necessário considerar métodos que beneficiem tanto a compreensão quanto a aprendizagem da leitura oral.

Para desenvolver essas habilidades de leitura, as crianças autistas, de preferência, precisam estar em idade escolar, sendo recomendado que o início de sua alfabetização aconteça com antecedência (entre 4 e 5 anos) em comparação às crianças sem autismo. Tal estratégia tem como objetivo proporcionar mais tempo para as crianças com autismo

aprenderem, aumentando a possibilidade delas acompanharem o conteúdo escolar, apresentarem progressos e de permanecerem na escola regular.

Gomes (2015) ressalta que “pessoas com autismo que falam apresentam mais chances de aprender a ler do que crianças com autismo que não falam.” (GOMES,2015, p.24). Assim, mesmo que a aprendizagem da leitura possua algumas limitações para essas pessoas, alguns autistas não falantes manifestam um interesse por palavras escritas dando abertura para o ensino de algumas dessas palavras acompanhadas de figuras do cotidiano, visto que, a maior dificuldade desses educandos é em “isolar os sons em palavras, assim como associar os sons à escrita” (NUNES; WALTER, 2016, p.626). No entanto, aprender a relacionar algumas palavras com o cotidiano pode tornar melhor suas interações sociais.

Gomes (2015) também chama a atenção para o fato de existir uma diferença no desenvolvimento dos alunos autistas em relação a leitura oral e à leitura com compreensão. Eles possuem uma maior dificuldade em desempenhar uma compreensão textual, e isso pode se referir também a alguns sintomas característicos do transtorno, como, por exemplo, dificuldades para interpretar o que observam, de associar palavras ao seu significado e fazer inferências.

Dessa maneira, a população autista demonstra dificuldades em aprender com metodologias convencionais, carecendo constantemente em adequações para as condições de seu ensino. Outro ponto importante a se considerar é o conhecimento do repertório dessa criança, de modo a contribuir para com o planejamento educacional, focando não em seus comportamentos atípicos, mas sim no objetivo final.

Bastos (2016) salienta que, mesmo que a inclusão escolar desses sujeitos ainda seja um desafio, ao trabalhar a alfabetização desses educandos no domínio escolar estarão favorecendo uma construção de referências para o laço social e para a linguagem.

Para as crianças com TEA, estar na escola cumpre uma dupla função, ambas com valor terapêutico: no âmbito educacional, promove a circulação e o laço social e, no âmbito da escolarização propriamente dita, o aprendizado da leitura e escrita promovem para essa criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico. (BASTOS, 2016, p.141)

Para tanto, o ingresso nas redes de ensino é de suma importância para o desenvolvimento das crianças não só pelo aprendizado, como também pela formação humana como um todo, sendo “possível garantir uma educação de qualidade a todos, desde que sejam consideradas as especificidades de cada aluno, ou seja, as limitações e as potencialidades”

mesmo com as adversidades ocasionadas pelo transtorno (ZANELATO; POKER *apud* BARBERINI, 2016, p.54).

2. Metodologia

2.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa é qualitativa e bibliográfica. A pesquisa qualitativa tem como objetivo proporcionar uma melhor análise do contexto abordado, na qual o próprio ambiente gera os dados e os objetos de estudo, sem nenhuma manipulação intencional do pesquisador (PRODANOV; FREITAS, 2013). Dito de outro modo, por meio desse tipo de pesquisa, a construção do referencial são encontrados em textos, entrevistas, imagens e vídeos e trabalhado a partir de um fenômeno social, não procurando por respostas objetivas e estatísticas, mas sim construir um conhecimento significativo em resposta ao problema de pesquisa.

Já a pesquisa bibliográfica é considerada como uma fonte de coleta de dados, em que as informações são provenientes de referenciais teóricos, a partir de um material já publicado, isto é, “a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55)

Para cumprir os objetivos do presente trabalho, o de investigar através de pesquisas científicas as estratégias didáticas/metodológicas utilizadas por professores/as no ensino de leitura de crianças com autismo, realizamos inicialmente pesquisas nos sites do *Sciello* e *Google acadêmico*, utilizando as palavras-chave: *alfabetização; autismo; ensino de leitura para crianças com autismo; e práticas de leitura para autistas*. Os dados coletados foram extraídos de *publicações* de artigos, teses e dissertações, publicadas entre os anos 2015 a 2022, isso porque em 6 de julho de 2015 foi legitimada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146).

Foram identificados 6 artigos científicos que abordavam questões sobre a alfabetização e ensino de escrita e de leitura. Dos 6 artigos, apenas 2 tratavam das estratégias utilizadas por professoras para o ensino de leitura de crianças autistas.

Por meio das pesquisas iniciais, identificamos o trabalho de Almeida (2022) que teve como objetivo analisar as proposições das práticas pedagógicas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir das produções acadêmicas. Em sua pesquisa foram

apresentados 272 trabalhos. Na base de dados do trabalho de Almeida (2022), foram encontradas 4 produções relacionadas ao ensino de leitura para crianças autistas, mas somente 2 abordavam sobre as práticas de ensino, sendo eles: *Ensino de Sílabas Simples, Leitura Combinatória e Leitura com Compreensão para Aprendizizes com Autismo* e *Ensino de Habilidades Rudimentares de Leitura para Alunos com Autismo*. Após todas as pesquisas e análises dos artigos a serem objetivos do presente estudo, selecionamos 3 artigos os que apresentavam o foco nas estratégias utilizadas, por professores/as, para o ensino de leitura artigos, a saber:

TÍTULO	ANO
Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizizes com autismo	2016
Ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com autismo	2019
Requisitos para leitura com autistas	2021

A seguir apresentaremos os dados extraídos dos artigos científicos e discutiremos as principais estratégias utilizadas pelas professoras no processo de ensino de leitura para autistas. Os critérios para análise dos dados foram: (i) a identificação de práticas pedagógicas no ensino de leitura e (ii) as possíveis atividades didáticas utilizadas no ensino de leitura.

2.2 Dados e análises

A seguir apresentaremos a descrição e análise das estratégias didáticas/pedagógicas utilizadas no processo de ensino de leitura para crianças com autismo.

Dos artigos analisados, o primeiro, intitulado *Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizizes com autismo*, de Gomes e Souza em 2016, teve como objetivo “verificar os efeitos de um procedimento de leitura, que envolveu o ensino direto de nomeação de sílabas e o ensino de nomeação de figuras, com o intuito de estabelecer leitura combinatória com compreensão” (GOMES e DE SOUZA, 2016, p.234). Assim, a metodologia utilizada foi um estudo de caso, na qual foram selecionados, para a pesquisa, três participantes autistas, do sexo masculino, estudantes de escolas regulares. Com eles, foram feitos alguns procedimentos de ensino de nomeação de sílabas simples e de nomeação de figuras.

Em análise às estratégias utilizadas nessa pesquisa, de estudo de caso, a primeira foi de utilizar um caderno para o ensino das sílabas. As sílabas eram escritas de diferentes cores para

marcar as vogais e as consoantes. A primeira era escrita de cor vermelha e a outra de cor preta, sendo ambas escritas dentro de um quadrado de cor azul e com letras maiúsculas, em que o educando deveria nomear oralmente o fonema da consoante e a vogal, caso ele não conseguisse a pesquisadora falava e solicitava a repetição do aluno. É importante destacar que a estratégia descrita acima é fundamental para alunos com autismo que estão aprendendo a leitura, visto que estes precisam aprender a nomear as vogais para conseguir realizar a pronúncia das sílabas. Essa estratégia auxiliará no reconhecimento das consoantes e, conseqüentemente, na compreensão das sílabas, sobretudo para autistas que não usam a oralidade, ou seja, não falam, e utilizam-se apenas de recursos visuais para se comunicar (GOMES, 2015).

Ainda na pesquisa de Gomes e Souza (2016), quando o estudante já conseguia nomear as sílabas na sequência ensinada (exemplo: pa, pe, pi, po, pu), ele é instruído a nomear em ordem aleatória (exemplo: po, pe, pu, pa, pi) e quando apresentava 100% de acertos iniciavam o ensino das palavras, mantendo padrão de cores e letras. Para o ensino das palavras, a pesquisadora utilizou a estratégia de emparelhamento multimodelo, composto por três estímulos modelo e de comparação distribuídos simultaneamente. Esses estímulos eram palavras ensinadas no primeiro momento, só que impressas. Para realizar essa atividade, foi feito um fichário com velcro nos estímulos, assim de um lado da página ficavam os estímulos modelo contendo palavras no mesmo padrão aprendido no caderno (consoantes pretas, vogais vermelhas e com borda azul) e do outro lado estavam os estímulos de comparação que também se moviam e eram com as mesmas palavras do estímulo modelo, mas seu diferencial era a escrita totalmente preta e sem bordas, com intuito de ensinar aos estudantes que a leitura das palavras eram as mesmas independente das características colocadas.

Por fim, na última etapa ela demonstra o método de apresentação de figuras para que os alunos aprendessem a nomeá-las oralmente até que o aluno conseguisse 100% de acertos.

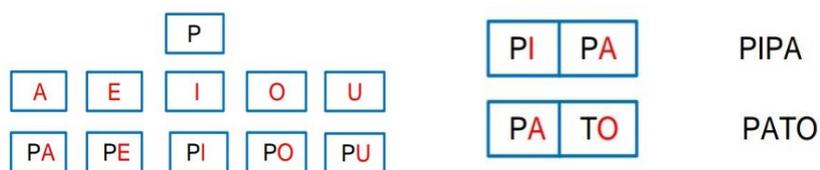


Figura 1- Exemplo do primeiro passo i) apresentação de consoante escrita de cor preta, vogal escrita de cor vermelha enquadradas por borda de cor azul e escritas em letra maiúscula, ii) apresentação da sílaba formada iii) apresentação da palavra formada pelas sílabas, iiiii) emparelhamento multimodelo com a mesma palavra, porém com características diferentes.

Fonte: adaptação do texto (2016, p. 240)

Outro artigo que analisamos, *Ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com autismo*, das autoras Ana Elisa Millan e Lidia Maria Marson Postalli (2019), teve como objetivo analisar as relações de dois procedimentos de emparelhamento³ para o ensino da leitura, baseado nos estudos de Gomes (2008) e seus cooperantes. A metodologia utilizada nesse trabalho foi um estudo de caso em que as pesquisadoras buscaram avaliar em forma de testes o repertório dos estudantes.

O primeiro trata-se de um emparelhamento adaptado/multimodelo, na qual o educando recebe um estímulo e faz sua comparação ao respectivo estímulo modelo, tendo como exemplo: são apresentadas aos participantes da pesquisa algumas imagens (vela, pato e um carro) e seus nomes impressos, para que eles possam fazer a relação da imagem com o respectivo nome. O segundo, por sua vez, trata-se do emparelhamento típico/padrão, na qual é apresentado um estímulo modelo e mais de um estímulo de comparação. Dessa forma, o aluno deve apontar qual estímulo de comparação corresponde ao estímulo modelo, por exemplo: o aluno deve apresentar como estímulo modelo uma figura (bolo) e mais de uma palavra impressa (bola, gato e bolo) como estímulo de comparação para que o aluno possa mostrar a palavra correspondente. Com base nisso, as autoras realizaram a replicação do emparelhamento multimodelo com dois alunos autistas, indicados por uma instituição de ensino especial no interior do Estado de São Paulo.

Para tanto, essa estratégia de associação entre imagens e palavras pode trazer como benefício para o ensino de leitura, a aprendizagem da relação de identidade, em que o aluno desenvolve a habilidade de discriminar uma palavra da outra. Além disso, tal estratégia possibilita aumentar os estímulos para que a criança com autismo tenha maior possibilidade de refinar as habilidades já aprendidas, sendo isso, um passo fundamental para aprender a ler. (GOMES, 2015)



Figura 2- Exemplo do emparelhamento multimodelo, na qual as imagens são o estímulo modelo e as palavras o estímulo de comparação, devendo assim levar a palavra até a imagem.

Fonte: elaboração própria.

³ Os procedimentos de emparelhamento são utilizado para o ensino das relações entre figuras e palavras impressas, como também a nomeação das mesmas, sendo as figuras classificadas como estímulo modelo e as palavras estímulo de comparação.



GATO	BOLA	BOLO
------	------	------

Figura 3- Exemplo do emparelhamento padrão, na qual possui apenas uma imagem como estímulo modelo, e variadas palavras como estímulo de comparação, devendo assim levar até a imagem a palavra correta.

Fonte: elaboração própria.

O terceiro artigo analisado, *Requisitos para leitura com autistas*, de Maia e Becker (2021), teve como objetivo compreender os requisitos necessários para que autistas possam adquirir a leitura. A metodologia utilizada para tal pesquisa foi bibliográfica. As autoras levaram em consideração pesquisas que apresentavam os requisitos para aquisição da leitura do ano de 2001 até o momento da escrita (2021). As estratégias enfatizadas em Maia e Becker (2021) foi o trabalho com o contato visual, como pré-requisito para adquirir a linguagem verbal. As autoras também identificaram três métodos mais utilizados para o ensino de leitura para autistas. A primeira estratégia identificada por Maia e Becker (2021), teve como base o trabalho de Bandeira, Assis e Souza (2016). Maia e Becker (2021) evidenciam a estratégia de compreensão da palavra impressa-figura, na qual ocorre a apresentação de uma palavra impressa como modelo, solicitando que o educando dê a resposta textualmente em voz alta, mesmo que seja ou não de correspondência ao estímulo.

Outro método abordado é o emparelhamento com modelo padrão e multimodelo, assim como abordado no artigo anterior, na qual o emparelhamento com modelo padrão deve ocorrer através da apresentação de um estímulo modelo, seja ele auditivo ou visual (figuras ou palavras impressas), e mais de um estímulo de comparação, como por exemplo: estímulo modelo (imagem de um carro) e estímulo de comparação (palavras: bota, mesa, carro) e o segundo ocorre pela mesma quantidade de estímulo modelo e de comparação onde esse deve ser pareado com o estímulo modelo, por exemplo: estímulo modelo (imagens: moto, barco, copo) e estímulo de comparação (palavras: moto, barco, copo). Nesse processo é importante que o aluno seja elogiado diante uma resposta correta, e caso seja incorreta é necessário oportunizar uma nova tentativa, repetindo a palavra e dando uma dica visual (apontar o estímulo visual), como também fazer o uso gradativo de dificuldade. O terceiro e último método tratado no trabalho de Maia e Becker, 2021, diz respeito a leitura com emoção, pois segundo as autoras, a emoção estimula as crianças autistas. Assim, “é indicado que o professor deve, enquanto lê para estas crianças, parar nas partes mais emocionantes,

solicitando-as a ler a frase seguinte. Dessa forma, os aprendizes autistas estarão praticando a leitura sem que se sintam pressionados.” (MAIA E BECKER, 2021, p. 15).

As estratégias utilizadas, nos artigos apresentados reafirmam a eficácia do uso desses modelos para que as crianças com autismo possam aprender a ler. Gomes (2015) ressalta que o uso desses modelos é fundamental para que a criança com autismo aprenda a nomeação, sendo isso uma forma de corresponder à fala da criança, ou seja, saber nomear os estímulos é considerado um recurso de comunicação. Além disso, tais métodos têm como vantagem descobrir se o aluno consegue fazer apenas a leitura oral ou também chegam à compreensão do que está lendo, pois se ele consegue ler uma palavra, mas não a identifica na imagem, ele apenas aprendeu a fazer a leitura oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho discutimos as estratégias utilizadas para o ensino de leitura de autistas. Na primeira parte apresentamos uma fundamentação teórica que teve o intuito de discutir os ganhos e legislações em prol da inclusão escolar. Além disso, discorreremos sobre as características das pessoas com autismo. Na segunda parte, apresentamos questões relacionadas à leitura por autistas, bem como as especificidades desse público. Em seguida, apontamos os procedimentos metodológicos, os dados da pesquisa e as análises.

Ao longo dessa pesquisa podemos inferir que a leitura tem um papel importante na vida das pessoas com autismo, pois é uma das condições essenciais para se desenvolver na escola e na vida por ser a forma de acesso a informações e ao conhecimento, já que os textos que circulam socialmente estão escritos em língua portuguesa, no caso do Brasil. Vale destacar que, o conceito de leitura é empregado, na maioria das vezes, como a decodificação de códigos linguísticos, contudo tal conceito também abarca uma formação social e se expressa de diversas maneiras, seja pelo som, pela arte e até mesmo pela escrita.

Crianças com autismo podem apresentar dificuldades de aprender habilidades de leitura devido ao baixo desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva. Assim, quando aprendem a ler apresentam um desempenho melhor na leitura oral de um texto do que na de compreensão, por isso estratégias de ensino devem abranger o favorecimento tanto de uma quanto da outra.

Nesse sentido, esse processo de aprendizagem de leitura é ainda mais importante para essa população, pois é através dela que serão aprimoradas outras capacidades e para isso

precisam ser estimuladas de maneiras diversas, considerando suas particularidades e necessidades. No entanto, apesar de possuírem leis que asseguram o acesso desses estudantes em escola regular podemos observar uma precarização de sua escolarização devido a pouca produção sobre o ensino, as práticas pedagógicas e o envolvimento dos professores/as e da escola com esses sujeitos. Isso porque, ao longo da nossa pesquisa, foi possível identificar a falta de trabalhos e investigações sobre o ensino de leitura e até mesmo a incompreensão das linguagens produzidas pelos autistas.

Por fim, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) procuram, com a educação, alcançar uma maior independência, e para superar essas dificuldades se faz necessário um acompanhamento especializado e com métodos que desenvolvam suas habilidades cognitivas e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rafaela Machado. **Práticas Pedagógicas desenvolvidas com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na produção acadêmica brasileira**. Florianópolis, 2022.

BARBERINI, Karize Younes. **A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas**. vol.16, n.1, pp. 46-55, 2016.

BASTOS, Jessica Bassi Ramos. **Ensino de leitura para crianças autistas, por meio de um instrumento informatizado**. São Paulo, 2016.

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

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, p. 176, 2004.

CUNHA, Claudia; BARBOSA, Andrea Gomide. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. FERREIRA, Juliene Madureira; DECHICHI, Claudia; DA SILVA, Lázara Cristina. **Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

- GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, Rio de Janeiro, nº 1, 2005.
- GOMES, Camila Graciella Santos. **Ensino de Leitura para Pessoas com Autismo**. Editora Appris, Curitiba, 2015.
- GOMES, Camila Graciella Santos; DE SOUZA, Deisy das Graças. Ensino de Silabas Simples, Leitura Combinatória com Compreensão para Aprendizes com Autismo. **Rev. Bras.**, ed especial, Marília, v.22, n. 2, p. 233-252. Abr-jun, 2016.
- MAIA, Silvia Maria Coluciuc; BECKER, Thiana Maria. **Requisitos para leitura com autistas**, 2021.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MILLAN, Ana Elisa; POSTALLI, Lidia Maria Marson. Ensino de Habilidades Rudimentares de Leitura para Alunos com Autismo. **Rev. Bras.**, Bauru, v. 25, n.1, p. 133-154, jan-mar, 2019.
- NUNES, Debora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v.26, n. 47, set-dez, 2013.
- NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: Um Estudo de Revisão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, Outubro-Dezembro, 2016.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013.
- ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do Surgimento da Educação Especial, **Revista de Educação do Ideau**. Rio Grande do Sul, vol. 5, n 12, Julho – Dezembro, 2010.
- RODRIGUES, Penha Sebastião da Silva; DE OLIVEIRA, Gislene Farias. A integração e inclusão do sujeito com deficiência, no âmbito social e educacional. **Rev. Psic**, v.10, n. 31, Setembro-Outubro, 2016.
- SANTAMARIA, Viviane Laure; LEITÃO, Patricia Barros; FERREIRA, Vicente José Assencio. A consciência fonológica no processo de alfabetização. **Revista CEFAC**. São Paulo, v.6, n.3, 237-41, jul-set, 2004.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. São Paulo: Artmed Editora. 2004.
- WESSELOVICZ, Glauca; CAZINI, Janaina. **Diálogos sobre Inclusão**. Paraná: Atena, v.2, 2019.