



CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNVIC



**Adrielle Xenise Silva Melo
Júlia Ribas Machado Ramos
Nathália Caroline Alves Corrêa**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: desafios e
estratégias no ensino regular**

**Pindamonhangaba-SP
2022**



CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNVIC



**Adriele Xenise Silva Melo
Júlia Ribas Machado Ramos
Nathália Caroline Alves Corrêa**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: desafios e
estratégias no ensino regular**

Monografia apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Diploma de Licenciatura em Pedagogia do Curso de Pedagogia do Centro Universitário FUNVIC.

Orientadora: Profa. MSc. Marina Buselli

**Pindamonhangaba-SP
2022**

Melo, Adriele Xenise S.; Ramos, Júlia Ribas M.; Corrêa, Nathália Caroline A.

Alfabetização e letramento para crianças com Transtorno do Espectro Autista: Desafios e estratégias no ensino regular / Melo, Adriele Xenise S.; Ramos, Júlia Ribas M.; Corrêa, Nathália Caroline A. ; / Pindamonhangaba-SP : Unifunvic- Centro Universitário FUNVIC, 2022.

31 f. : il.

Monografia (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) UniFunvic-SP.

Orientadora: Profa. MSc. Marina Buselli

1. Letramento e Alfabetização. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Inclusão. 4 Ensino Regular. Adriele Xenise S. Melo; Júlia Ribas M. Ramos; Nathália Caroline A. Corrêa.



CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNVIC



**Adriele Xenise Silva Melo
Júlia Ribas Machado Ramos
Nathália Caroline Alves Corrêa**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: Desafios e estratégias no ensino regular**

Monografia apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Diploma de Licenciatura em Pedagogia do Curso de Pedagogia do Centro Universitário FUNVIC.

Data: ___/___/ 2022

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.

Assinatura _____

Prof.

Assinatura _____

Prof.

Assinatura _____

Dedico este trabalho ao Natan Apolinário, meu noivo, com amor, admiração e gratidão por sua compreensão, carinho, presença e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho. (Júlia Ribas Machado Ramos)

Dedico este trabalho a todos os alunos de inclusão que passaram por mim durante esses anos, me ensinando tanto a cada dia e despertando esse amor por essa profissão tão linda e gratificante. (Nathália Caroline Alves Corrêa).

Dedico este trabalho aos meus colegas de curso, que assim como eu encerram uma difícil etapa da vida acadêmica, dedico também a todos que atuam na área da Educação! Esse é o futuro!! (Adriele Xenise Silva Melo)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por mais este feito. Agradeço imensamente ao meu noivo, meu primo César Augusto e irmão Rafael que me incentivam todos estes anos em que estive na faculdade. A professora MSc. Marina Buselli, pela sabedoria e determinação com que me orientou durante a realização deste trabalho. (Júlia Ribas Machado Ramos).

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me sustentado e me guiado durante esses anos. Agradeço imensamente a minha mãe, ao meu pai, a minha irmã, minha vó Maria, meu tio Thiago e a minha tia Natália, sem vocês eu não teria conseguido concluir essa etapa tão importante da minha vida. Agradeço a Ana Marin e a Juliana Torri, por terem me ensinado tanto e, principalmente, por acreditarem em mim, me ajudando a me tornar a profissional que eu sou. A professora MSc. Marina Buselli, por todo o acolhimento, paciência e ensinamentos durante esses anos, sem a senhora nada disso estaria acontecendo. A minha amiga e companheira dessa linda jornada Júlia Ribas, sem a nossa parceria todos esses anos teriam sido bem difíceis, obrigada por não ter permitido que eu desistisse, e por todas as trocas que tivemos. (Nathália Caroline Alves Corrêa).

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades. A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior. A nossa orientadora Profa. Ms. Marina Buselli, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos. Ao meu marido João, pelo apoio e incentivo, que não me permitiu desistir e me inspira todos os dias. Em especial a minha mãe, minha heroína, que me ensinou a ser quem sou. E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte de minha formação, o meu muito obrigado. (Adriele Xenise Silva Melo)

“INCLUSÃO É A NOSSA CAPACIDADE DE ENTENDER
E RECONHECER O OUTRO E, ASSIM, TER O PRIVILÉGIO DE
CONVIVER E COMPARTILHAR COM PESSOAS DIFERENTES
DE NÓS.”

Maria Teresa Mantoan, pesquisadora e professora da Unicamp.

RESUMO

Este trabalho apresenta um olhar sobre a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, principalmente durante o processo de letramento e alfabetização. Seu objetivo foi identificar quais as estratégias mais eficazes no processo de Alfabetização e Letramento para crianças com o TEA matriculadas no ensino regular. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, especialmente em periódicos e *sites* publicados no período entre 2000 a 2021. Foram utilizados, também dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para a busca de índices específicos sobre o aumento de crianças autistas matriculadas no ensino regular. Pode-se concluir que, atualmente, o autismo é caracterizado como um transtorno neuropsicológico e o seu diagnóstico precoce é de suma importância para o desenvolvimento das crianças com TEA. O processo de letramento e alfabetização dessas crianças precisa ser concomitante entre família, escola e equipe multidisciplinar, para se ter avanços nas relações ensino e aprendizagem, assim como garantir a sua autonomia para seguir com qualidade de vida na fase adulta. Percebeu-se, ainda, que existem diversos desafios diante desse processo de ensino e aprendizagem, como a falta de preparo do corpo docente e das instituições de ensino para receber esses alunos, as próprias características peculiares e particulares de cada indivíduo com autismo, e como agir para que tenhamos um bom resultado, por meio de diferentes métodos de ensino que melhor se adapte com a criança.

Palavras-chave: Letramento e Alfabetização. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Ensino Regular.

ABSTRACT

This research provides a perspective on the inclusion of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in regular education, especially during the literacy process. Its objective is to identify the most effective strategies in the literacy process for children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) enrolled in regular education. Bibliographical research was carried out, especially in journals and websites published between 2000 and 2021. Data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) was also used for specific indexes on the increase in autistic children enrolled in regular education. It can be concluded that, currently, autism is characterized as a neuropsychological disorder and its early diagnosis is of primary importance to the development of autistic children. Also, that only when the literacy process is concomitant between family, school, and a multidisciplinary team, the progress in the teaching and learning of students will be achieved, as well as the autonomy to pursue a quality of life in adulthood. It was also noticed that there are several challenges facing this teaching and learning process, such as the lack of preparation of the teaching staff and educational institutions to receive these students, the peculiar and particular characteristics of each autistic individual, and how to act to so that we have good results through different teaching methods that best adapt to the children.

Keywords: Literacy process. Autistic Spectrum Disorder. Inclusion. Regular Education.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 MÉTODO | 11 |
| 3 REVISÃO DA LITERATURA | 12 |
| 3.1 O que é transtorno do espectro autista? | 12 |
| 3.2 Autismo e o ambiente familiar | 15 |
| 3.3 Autismo e o ambiente escolar | 16 |
| 3.4 Processo de alfabetização e letramento para crianças autistas | 18 |
| 3.5 Possíveis desafios e estratégias na alfabetização dos alunos autistas | 19 |
| 3.5.1 ANÁLISE APLICADA DO COMPORTAMENTO (ABA) | 21 |
| 3.5.2 MÉTODO TEACCH | 22 |
| 3.5.3 SISTEMA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA POR FIGURA (PECS) | 23 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 25 |
| REFERÊNCIAS | 27 |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o processo de alfabetização e letramento de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) que se encontram matriculadas no ensino regular, abordando assim as possíveis melhores estratégias e os maiores desafios sentidos pelos docentes em sala de aula.

É de suma importância a inclusão integral de todos os alunos no ensino regular, acolhendo-os todos sem exceção, tanto os alunos que possuem patologias quanto os que não possuem, pois isso é um direito garantido pelo acordo estabelecido com a Declaração de Salamanca, de 1994 (UNESCO, 1998).

O processo de alfabetização e letramento para as crianças com o Transtorno do Espectro Autista deve ocorrer de maneira concomitante entre família, escola e equipe multidisciplinar. O contexto familiar exerce um papel fundamental no avanço funcional da criança, pois, como ainda há muitos preconceitos construídos pela sociedade em que estamos inseridos, a aceitação dos familiares facilita esta jornada.

A partir disto, a pesquisa centrará na seguinte pergunta: Quais as estratégias mais eficazes no processo de Alfabetização e Letramento para crianças com o TEA matriculadas no ensino regular?

Compreendendo-se que a inclusão integral das crianças com TEA é um grande desafio, tem-se que as maiores dificuldades encontradas pelo docente do ensino regular para a inclusão das crianças com TEA envolve a falta de permanência de rotina dessas crianças, devido a repetições e restrições de comportamentos. Portanto, apresenta-se como hipótese que o apoio da equipe multidisciplinar (composta por: professores, psicólogos, psicopedagogos, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, neuropediatra, entre outros), a formação do docente, a compreensão da maturação neurobiológica do educando, o respeito às limitações e habilidades e a utilização de material didático lúdico, apresentam-se como as principais fontes de estratégias no processo de alfabetização e letramento dessas crianças.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é identificar, dentre essa gama de recursos, quais as estratégias mais eficazes no processo de Alfabetização e Letramento para crianças com o TEA matriculadas no ensino regular.

2 MÉTODO

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, em livros e periódicos de *sites* especializados, principalmente o Scielo e o Google Acadêmico como ferramenta de pesquisa. As palavras-chave que nos guiaram foram autismo, letramento e alfabetização, Espectro Autista e educação inclusiva. Os principais autores que fundamentaram este estudo foram Silva, 2020; Brites, 2019; Cavalcante 2022; Serra, 2010.

A pesquisa dedicou-se especialmente a periódicos e *sites* publicados no período entre 2000 a 2021. Foram utilizados dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a busca de índices específicos sobre o aumento de crianças autistas matriculadas no ensino regular.

Com isso, obteve-se os conhecimentos necessários para conduzir este estudo, mantendo-se um olhar crítico ao posicionamento dos teóricos estudados e das pesquisas consultadas, em busca de se encontrar os desafios enfrentados por docentes de escolas regulares e as melhores estratégias para sua superação.

3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1 O que é transtorno do espectro autista?

Os primeiros conceitos sobre o que é Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram dados pelo psicólogo norte Americano Leo Kanner, em 1943, no artigo intitulado: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (Autistic disturbances of affective contact), na revista *Nervous Children*, número 2, páginas 217-250. Segundo os primeiros estudos de Kenner, em 1943, o sintoma fundamental para obter o diagnóstico era o “isolamento autístico”, no qual este sintoma estaria presente na criança desde o nascimento, ou seja, este distúrbio era inato (KANNER, 1943).

Atualmente, o estudo do Transtorno do Espectro autista é caracterizado como um transtorno neuropsicológico, conseqüentemente prejudicial em três principais fases do desenvolvimento: dificuldade de interação social, déficit de comunicação social e comportamentos repetitivos e restritos-(BRITES, 2019b).

Silva (2020, p. 14) afirma que:

Recebe o nome ‘Espectro’, porque envolve situações e apresentações muito diferentes umas das outras, numa graduação de leve à severa. Todas, porém, em menor ou maior grau apresentam atrasos no desenvolvimento, mesmo que possuam inteligência superior, como atrasos na interação, no brincar e nos interesses, ou seja, dificuldades qualitativas de comunicação, relacionamento social e padrão de comportamento restritivo e repetitivo.

Gadia, Tuchman e Rotta (2004) defendem que as dificuldades na interação social em TID¹ podem manifestar-se como isolamento ou comportamento social impróprio; pobre contato visual; dificuldade em participar de atividades em grupo; indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto; falta de empatia social ou emocional.

No período de 1940 a 1950, acreditava-se que o autismo era de origem psicológica causada por pais emocionalmente desestruturados. Após 40 anos, nos Estados Unidos, o autismo foi reconhecido pela Associação Americana de psiquiatria como algo além de psicose infantil. Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) (2014), nenhuma criança com TEA é igual, portanto, deve ser realizado um diagnóstico individualizado. O TEA poderá ser notado desde a infância e na maioria dos casos as condições são aparentes nos cinco primeiros anos de vida.

¹ O autismo é o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) mais conhecido. “As manifestações comportamentais que definem o autismo incluem déficits qualitativos na interação social e na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades.” (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

Os indivíduos com o Transtorno do Espectro Autista frequentemente apresentam outras condições concomitantes, incluindo epilepsia, depressão, ansiedade e déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Com o passar dos anos, Gillberg (1990), publicou que o autismo é uma disfunção multifatorial, que o autismo deve ser visto como algo biológico, tais fatos são exaustivamente citados pelo autor quando fala que "[...] é altamente improvável que existam casos de autismo não orgânico", dizendo, ainda, que "[...] o autismo é uma disfunção orgânica e não um problema dos pais - isso não é matéria para discussão. O novo modo de ver o autismo é biológico". (p. 81).

De acordo com Cavalcante (2022), este tipo de transtorno também pode ser conhecido como um transtorno neuropsicológico, porque o cérebro de uma criança autista possui algumas características próprias, tais como o tamanho, que é maior do que o de uma criança típica. É importante também ressaltar que a macrocrania (aumento da caixa craniana) é encontrada em 25 a 30% das crianças com TEA entre as idades de dois a três anos de vida, conseqüentemente há vários lugares do cérebro que podem apresentar comprometimentos.

O diagnóstico de TEA é realizado por meio de testes clínicos, conversa com os pais e observação ativa com relação ao comportamento da criança. O DSM-V- Manual de Diagnóstico dos Transtornos Mentais (American Psychiatric Association, 2014) - exige alguns critérios para a elaboração e efetivação do diagnóstico, sendo eles: déficits na reciprocidade sócia emocional e na comunicação não verbal; dificuldades no contato visual e na linguagem corporal; déficits nas interações sociais; comportamentos estereotipados/repetitivos; aderência inflexível a rotinas, padrões ou comportamentos ritualizados; interesses restritos e fixos e hiper ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais, entre outros.

Para conseguirmos um diagnóstico precoce do autismo é necessário que haja algumas observações e percepções sobre o comportamento da criança. Laznik (1997, p. 78) propõe o uso de "[...] sinais de detecção precoce", ou seja, de "[...] elementos clínicos que fazem parte de um conjunto metapsicológico² coerente, relacionado com as condições de constituição de todo sujeito humano". De acordo com Brites (2019a), o diagnóstico de uma criança autista é feito por meio de observações do comportamento e clínico, entretanto se os exames genéticos estiverem normais, não mudará o diagnóstico de autismo. Apesar disto, apenas 15% dos pacientes costumam dar positivo para comprometimentos genéticos, ou seja, se uma criança possui síndrome de Down, ela poderá também apresentar um diagnóstico de autismo. A

² A Metapsicologia é a teoria desenvolvida por Freud para descrever a organização e o funcionamento do psiquismo. Fonte: SANAR (2020).

avaliação genética só é feita como uma forma de medida protetiva, para averiguar a existência ou possibilidade de mutações ou anomalia genética.

Como não há exames específicos para o diagnóstico de crianças com TEA, muitas vezes eles são compreendidos tardiamente, sendo assim, podem apresentar diferentes tipos de manifestações, mas a família deve estar sempre em observação ativa perante a alguns sinais, como os apresentados no Quadro 1.

Quadro 1- TEA: Indicadores precoces de recém-nascidos até 14 meses

| Crianças típicas | Crianças atípicas |
|---|---|
| Crianças de RN- 6 meses | |
| ▪ Viram a cabeça quando chamadas | ▪ Não reagem quando chamadas |
| ▪ Seguem a direção do olhar da mãe quando ela olha para um alvo visível | ▪ Não respondem a “pistas” sociais, a não ser com estímulos muito repetidos |
| ▪ Começam a desenvolver atenção compartilhada | ▪ Demonstram respostas afetivas mínimas |
| ▪ Respondem a demonstração de afeto de outros e a emoções | ▪ Mais passivas e quietas |
| Crianças de 7- 12 meses | |
| ▪ Começam a demonstrar atenção compartilhada | ▪ Maior incidência de posturas anormais |
| ▪ Demonstram referência social (procuram na face do adulto informação emocional quando em situações incertas) | ▪ Necessitam de mais estímulos para responder ao nome |
| ▪ Comunicação vocal simples | ▪ Hiperorais (põem tudo na boca) |
| ▪ Início de capacidade imitativas | ▪ Aversão ao toque social |
| | ▪ Prestam pouca atenção ao desconforto de outros |
| | ▪ Falta de sorriso social e de expressão facial apropriada |
| Crianças de 13-14 meses | |
| ▪ Comunicação | ▪ Atenção compartilhada muito limitada |
| ▪ Receptiva/ expressiva | ▪ Ausência de funções pré-linguística (apontam) |
| ▪ Maior incidência de “faz de conta” | ▪ Falta de empatia |
| ▪ Exibem atenção compartilhada | ▪ Não demonstram jogo imaginativo |

Fonte: Cavalcante (2022, p. 63)

Os pais das crianças com TEA são os que notam estes sinais primeiro, conseqüentemente começam buscar por ajuda. Schulman (2002) afirma que, assim que o diagnóstico é comunicado, é importante dirigir os pais aos recursos úteis, o que auxilia na sensação de que existe algo para fazer, trazendo-os segurança e empatia.

Rolland (2001) ressalta também a importância do auxílio aos pais neste momento, permitindo que estes pais busquem entender as manifestações comportamentais de seus próprios filhos e encorajá-los a tirar qualquer dúvida, bem como a realizar leituras sobre o assunto.

Segundo o Ministério da Saúde, calculava-se que aproximadamente 1% da população mundial possuía algum traço do Transtorno, atingindo com maior relevância meninos, no entanto, ainda não havia comprovação científica com exatidão para esses números (BRASIL, 2011). De acordo com a matéria da folha BV, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima, neste ano de 2022, que dois milhões de brasileiros entram para a contabilização deste índice, constituindo-se, então, um desafio à saúde pública (FOLHA WEB, 2022).

3.2 Autismo e o ambiente familiar

A família tem papel fundamental e decisivo no processo de inclusão. Serra (2010, p. 23) afirma que “a família pode colaborar de maneira muito especial para o desenvolvimento da criança portadora de autismo na escola, principalmente fornecendo aos profissionais informações sobre as formas de comunicação da criança.”.

De acordo com Brites (2018), neuropediatra do Instituto Neurosaber, ao comunicar o diagnóstico da criança autista é necessário cuidado por parte do profissional, pois se trata de uma situação que trará alguns efeitos no contexto familiar. Podemos citar três deles, como: a) qualidade de vida, porque muitas vezes os pais deixam de ter um convívio social ativo e se cercam apenas de pessoas em que confiam e que lhes traga segurança; b) há também grandes índices de separação matrimonial e isto interfere na estrutura familiar, afetando o emocional de todos, principalmente da criança; c) e, por último, mas não menos importante, há grandes riscos de aquisição de problemas emocionais, como depressão, ansiedade e algumas síndromes relacionadas devido à rotina intensa. Portanto, é preciso sempre se atentar ao autocuidado, não apenas da criança, mas de todos os membros envolvidos, pois são de suma importância à sua união e harmonia.

Buscaglia (1993) ressalta que toda família é atingida pela notícia do diagnóstico de autismo, impactando assim a rotina de todos os envolvidos principalmente sobre o aspecto financeiro, pois um dos cônjuges normalmente reduz a carga horária da jornada de trabalho ou pede demissão para cuidar exclusivamente da sua criança autista. Glat (2004) alerta que muitas vezes os membros da família perdem sua identidade e esta perda se centraliza na pessoa com deficiência (a irmã do menino surdo, a mãe do autista, o pai do aluno com paralisia cerebral etc.).

Para Krynski (1985), a família passa por algumas fases logo após o recebimento da notícia, como por exemplo, a fase do alarme, do estresse, da angústia, da rejeição e da revolta. O autor também destaca para posição temporal e cronológica do deficiente na família, pois se é o primeiro filho, pode alterar o desejo do casal em ter mais filhos, ou se a pessoa com deficiência for segundo ou terceiro filho, passa a ser filho de todos e altera as expectativas de futuro e autonomia, uma vez que pressupõe-se que um dia os irmãos típicos cuidarão dos irmãos com deficiência.

Segundo Serra (2010, p. 44):

Cada membro da família vive a presença do deficiente de uma forma diferente, mas, de acordo com nossas observações, é muito comum a sobrecarga emocional e das tarefas estarem sobre a mãe do indivíduo. As mulheres costumam paralisar inclusive a vida profissional e/ou acadêmica e passam a viver em função do filho autista.

Conforme preconiza Baptista (2002), a família precisa estar inserida no tratamento da criança em dois aspectos, um relacionado ao campo do instrumental, ou seja, trabalhar as questões do desenvolvimento perceptivo e motor da criança, e o outro, relacionado ao resgate psíquico da família, proporcionando o seu lugar dentro do núcleo dos papéis parentais e exigências externas.

3.3 Autismo e o ambiente escolar

Na década de 1990, ocorreram grandes mudanças na Política Educacional Brasileira e neste contexto começou o movimento sobre a inclusão educacional para todos. Conforme apontam Garcia e Michels (2011, p. 106), nos anos 1990,

[...] a Educação Especial tinha como orientação o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial (1994), o qual apresentava como fundamentos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

A inclusão educacional das crianças com TEA é uma responsabilidade social, política e pedagógica, que defende os direitos de todos os alunos estarem inseridos no contexto escolar, sendo que, em ~~seu~~ geral, “[...] a inclusão da pessoa com deficiência é um processo ligado ao desenvolvimento das teorias científicas em prol da humanidade.” (RAMOS, 2016, p. 19).

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 7) estabelece que os alunos com deficiência devem ser incluídos nas redes regulares de ensino, recebendo atendimentos especializados e individualizados.

Conceição (2019, p. 3) defende que “[...] sem uma visão individualizada, com profissionais qualificados e métodos alternativos, estaremos negando o direito à educação dos alunos com autismo e quadros similares.”

A terminologia da educação especial se tornou efetiva por meio de leis que asseguram os direitos destes alunos, sendo elas: Declaração Universal dos direitos Humanos, de 1948 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mas, a lei que propôs a inclusão íntegra dos alunos no ensino regular foi a Constituição de 1998, sob a influência das declarações de Jomtien, ocorrida em 1990 e a de Salamanca, em 1994 (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013, p. 3).

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, no artigo 208, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2008, p. 7).

Para que as crianças com Transtorno do Espectro Autista sejam inclusas e tenham um bom desempenho escolar, com bom desenvolvimento pedagógico, são necessários vários fatores, destacando-se a dedicação do corpo docente, gestão escolar e cooperação entre a instituição de ensino, equipe multidisciplinar e a família. (CONCEIÇÃO, 2019, p. 3). Isso é, a parceria entre a escola, a família e a equipe multifuncional é de fundamental importância para o sucesso do ensino-aprendizagem do autista.

É imprescindível o acolhimento da família no contexto escolar, uma vez que a família é o principal pilar das crianças atípicas. A cooperação dos familiares e responsáveis junto à escola é fundamental para o processo evolutivo dessa criança, pois é uma forma de conseguirmos obter muitas informações significativas para sua adaptação.

A escola precisa estar em permanente interlocução com a família. Além de todos os benefícios interessantes a essa interlocução, isso poderá contribuir para que, juntos, a família e os profissionais da escola possam compreender mais rapidamente os motivos para eventuais retomadas pela criança de reações que já haviam sido superadas (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 25).

Segundo Mori e Candido (2007), o sujeito com TEA possui algumas dificuldades funcionais, que devem ser consideradas no planejamento educacional, como o foco excessivo em detalhes, dificuldade em se organizar, dificuldade na compreensão de conceitos linguísticos

simbólicos ou abstratos, dificuldade na generalização, entre outros. As autoras também abordam a necessidade de um investimento nas qualidades e potencialidades dessas crianças, sendo necessário e indispensável à adaptação para a sala de aula, do currículo escolar, atendendo às necessidades do educando.

Camargo e Bosa (2009) ressaltam que é interessante ter em mente atividades alternativas para o educando com TEA, principalmente quando há muita demanda simbólica. Jogos de encaixe e manipulação de livros, por exemplo, permitem um envolvimento da criança com a sua turma dentro da sala de aula.

Obadia (2016, p. 39) afirma que:

Estruturar e organizar bem o ambiente em que o autista está inserido proporcionando-lhe padrões de referências essenciais ao seu dia a dia, como por exemplo, utilizar rotinas, dicas visuais, organizar um ambiente com poucos estímulos, facilita muito o ensino desse aluno.

3.4 Processo de alfabetização e letramento para crianças autistas

Existem diversos desafios que envolvem o ensino e a aprendizagem dos educandos com TEA, principalmente na rede regular de ensino. As redes de ensino (tanto pública, quanto privada) precisam investir na estrutura física de suas instalações institucionais, formação inicial e continuada de professores e profissionais da área da educação, visando melhor qualidade do ensino e aprendizagem desse estudante (BRASIL, 2008, p 11).

O processo de alfabetização por si só já é algo complexo e desafiador. Para um aluno com autismo, esse processo pode ser ainda mais complicado, precisando, assim, do empenho e da dedicação de todos à sua volta. Para Santos, Araújo e Costa (2018, p. 2),

[...] o processo de alfabetização é algo complexo e que deve ser contextualizado e problematizado juntamente com as crianças, partindo da realidade em que o aluno está inserido, ou seja, o de leitura do mundo no qual os autores denominam de letramento, já o processo de decodificação de sílabas, muitos autores defendem como alfabetização, em sentido restrito.

A alfabetização e o letramento caminham lado a lado e se trata de um processo muito importante na vida da criança, principalmente do aluno com autismo, pois sua aquisição irá permitir que ele interaja com o mundo à sua volta, entenda a sua realidade e consiga agir perante todas as barreiras que a sociedade lhe impõe. Para que o aluno se desenvolva adequadamente, o processo de alfabetização e letramento deve ocorrer com diversas estratégias de ensino, o que exige que o docente tenha uma postura inovadora.

Segundo Bastos (2017), a aquisição do código de escrita é uma forma terapêutica de tratar a criança com TEA, pois ao fazê-lo, ela se sujeita a uma nova forma de linguagem com o mundo e com outro, o que é uma maneira de construir modos mais flexíveis de entendimento da linguagem e aumenta a possibilidade de desenvolver vínculos sociais por meio da escrita e, assim, reordenando o campo simbólico. O autor também considera que o professor não precisa necessariamente ser um especialista, mas sim saber tratar o aluno. Compreender como tratar essa criança, como cuidador e auxiliá-la a encontrar formas de se expressar.

3.5 Possíveis desafios e estratégias na alfabetização dos alunos autistas

Atualmente, há possíveis desafios a serem vencidos com relação à inclusão escolar das crianças com TEA. Esses desafios não se resumem apenas nos direitos dessas crianças de permanecerem inclusas no ensino regular, mas a como educadores podem fornecer uma educação adequada que atenda às necessidades educativas especiais garantindo, assim, progresso e permanência das crianças na escola (MATOS; MENDES, 2015).

A grande maioria dos professores não está preparada para as exigências da inclusão educacional, apesar de o seu papel ser fundamental para que aconteça a inclusão de forma efetiva. Os professores se sentem despreparados, pois falta a eles uma melhor compreensão acerca da proposta inclusiva pedagógica da escola, o que leva os especialistas a concordarem que há necessidade de formação continuada para os professores e condições mais favoráveis de trabalho nas escolas (BOSA, 2006; SCHIMIDT, 2016).

Por ser o sujeito que compartilha o dia a dia do aluno em sala de aula, o professor se torna o principal responsável em tornar possível a socialização de uma criança com diagnóstico em autismo. Nesse processo, o planejamento e a adaptação curricular também se fazem muito importantes. Diante da grande diversidade dentro das unidades escolares do ensino regular, os docentes são obrigados a aprender novas ferramentas e estratégias pedagógicas para desenvolver com seus alunos. Além disso, os professores podem utilizar as metodologias ativas para então sugerir e planejar a adaptação curricular, cuja finalidade seja o aprendizado do aluno e sua participação ativa e construtiva. (MORAN, 2015).

Devido às peculiaridades e características de uma criança autista, o processo de aprendizagem dos alunos com TEA requer adaptações que contrapõem o método tradicional, ou seja, impõem desafios e dedicação dos professores da rede de ensino regular (DUTRA, 2008).

A partir do conhecimento do diagnóstico individual de cada criança, o professor deverá buscar as habilidades e potencialidades do seu aluno incluso, sendo assim as atividades deverão ser oferecidas e correspondidas de acordo com a necessidade de cada um, atribuindo diversos graus de dificuldade para serem feitas de diferentes maneiras, procurando também usar o mesmo conteúdo em diferentes áreas como por exemplo: gamificação, oficina, projeto, entre outros. (BLANCO, 2004).

Para as crianças com TEA, assim como para qualquer outra criança, a alfabetização é uma fase desafiadora.

Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 125) afirmam que:

A alfabetização precisa ter uma função, um objetivo para a criança com o funcionamento autístico e, para isso, é preciso que tenhamos muita criatividade para adaptar materiais e inserir as letras na vida delas, de forma atraente e estimulante. A utilização de computadores e tablets como plataforma de motivação e ensino tem apresentado bons resultados, pois os recursos de cores, sons e jogos auxiliam o foco dessas crianças. Devido à facilidade de abstração, a escolha de materiais concretos e visuais torna a alfabetização mais efetiva.

Segundo Maia e Jacomelli (2019), cada criança tem seu tempo, nem sempre elas estarão no mesmo momento de aprendizagem de leitura e escrita. Para os alunos com TEA, a alfabetização irá ocorrer de acordo com o seu nível, de sua aptidão para a aprendizagem, além da metodologia utilizada pelo docente. É importante que durante o processo de alfabetização, o docente consiga identificar o que a criança autista gosta, seu hiperfoco, caso ela possua, e utilizar essas preferências a seu favor, criando e direcionando atividades voltadas para essas elas.

Silva (2020) defende que existem vários métodos para a alfabetização, não sendo possível afirmar qual o melhor para se utilizar no ambiente escolar com o aluno autista, mas é importante conhecer esses métodos para apontar qual promoverá e facilitará o processo de ensino e aprendizagem, além do processo de inserção social do aluno com TEA. Isto posto, apresentaremos os métodos mais conhecidos e utilizados por docentes durante esse processo de suma importância, que é a alfabetização e o letramento.

3.5.1 ANÁLISE APLICADA DO COMPORTAMENTO (ABA)

O termo ABA vem do inglês “Applied Behavior Analysis” que pode ser traduzido para o português como “Análise do Comportamento Aplicada”. Análise do Comportamento é uma

ciência que fornece estudos comprovados cientificamente de como e por que o comportamento acontece.

Para Camargo e Rispoli (2013, p. 642), a ABA, também pode ser “[...] definida como uma tecnologia que é aplicada em situações de vida reais, onde comportamentos apropriados e inapropriados podem ser melhorados, aumentados ou diminuídos”.

Diversos autores afirmam que o método de intervenção ABA tem sido o mais pesquisado e adotado (principalmente no Estados Unidos), na busca para oferecer uma ampla qualidade de vida para pessoas com TEA (GILLIS; BUTLER, 2007; HOWARD et al., 2005; LANDA, 2007; LOVAAS, 1987; VAUGHN et al., 2003; VIRUÉS-ORTEGA, 2010).

O método ABA tem como características gerais a identificação de comportamentos e habilidades que necessitam melhorias (como por exemplo a interação social, a comunicação com os responsáveis e professores, entre outros), seguido por selecionar e escrever objetivos para claramente criar uma intervenção contendo estratégias comportamentais exaustivamente estudadas e comprovadamente efetivas. Outra característica importante do ABA, é a coleta de dados que ocorre, antes, durante e após a intervenção, para apresentar o progresso individual da criança e auxiliar nas decisões em relação à continuidade da intervenção e estratégias que melhor se adequam às aquisições das habilidades particularmente necessárias de cada criança. (BAER, WOLF; RISLEY, 1987). Por conter uma abordagem individual e estruturada, o ABA se constitui num método de intervenção bem-sucedido para crianças com TEA, que têm como característica responder bem a rotinas e orientações claras e bem planejadas (SCHOEN, 2003).

Para Ribeiro e Blanco (2016), a intervenção ABA é realizada em quatro fases. A primeira consta em uma avaliação comportamental, a segunda fase é composta pela criação de metas e objetivos, principalmente em relação ao desenvolvimento da comunicação e conseqüentemente o comportamento social. A terceira fase é o desenvolvimento do método no qual são estabelecidos os comportamentos a serem ensinados e a fase final (quarta fase) é a efetivação das intervenções realizadas.

Silva (2020, p. 30) afirma que:

Essa terapia busca estimular a autonomia e o conhecimento de forma lúdica e com materiais concretos, a fim de promover um avanço no desenvolvimento conceitual e abstrato do indivíduo. Diante do exposto, a terapia ABA pode auxiliar o professor a observar os comportamentos inadequados do aluno autista, identificar os fatores que os influenciam e realizar as interferências necessárias para a superação destes comportamentos.

3.5.2 MÉTODO TEACCH

O método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), traduzido para o português “Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relativos à Comunicação”, segundo Bosa (2006), foi um método criado a partir de um projeto de pesquisa que procurou observar em situações e estímulos diversificados como crianças com autismo se comportavam.

O método TEACCH foi idealizado no período de 1960, no departamento de psiquiatria da faculdade de medicina de Carolina do Norte, nos Estados Unidos, pelo Dr. Eric Schoppler, psicólogo americano com doutorado em autismo, e tem por principal objetivo ajudar as crianças com autismo a crescer da melhor forma possível, para que estimule ao máximo a autonomia na fase adulta. (FORTUNATO, 2015).

O objetivo do TEACCH é capacitar os indivíduos com autismo para chegar à vida adulta com o máximo de independência possível e isto inclui ajudar o indivíduo a compreender o mundo, a adquirir habilidades de comunicação para favorecer a interação com as outras pessoas. (SERRA, 2010, p. 165-166).

Este modelo, desde 1996, tem sido utilizado nas escolas do ensino regular e em jardins de infância em Portugal e, por sinal, com grande sucesso no desenvolvimento das crianças com TEA (DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008).

As principais vantagens da metodologia TEACCH segundo Lima (2012, p. 48) são:

- a) respeitar e adequar-se às características de cada criança;
- b) centrar-se nas áreas fortes encontradas no autismo;
- c) adaptar-se à funcionalidade e necessidades de cada criança;
- d) envolver a família e todos os que intervêm no processo educativo;
- e) diminuir as dificuldades ao nível da linguagem recetiva;
- f) diminuir os problemas de comportamento;
- g) aumentar as possibilidades de comunicação e
- h) permitir diversidade de contextos.

Com a evolução tecnológica e científica, este método passou ser compreendido como uma grande estratégia para a melhora dessas crianças, proporcionando mais autonomia e eficácia no processo de ensino aprendizagem.

3.5.3 SISTEMA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA POR FIGURAS (PECS)

O PECS (Pictures Exchange Communication System), traduzido para o português como Sistema de Comunicação por troca, foi criado por Andy Bondy e Lori Frost, em 1985, nos Estados Unidos (VIEIRA, 2019).

Cortes (2015) defende que o método PECS tem como principal objetivo estimular a comunicação e diminuir problemas comportamentais por intermédio de um contexto concreto e muito bem estruturado. Trata-se de um dos métodos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), utilizado em sua maioria por autistas e pessoas com dificuldade de fala.

Para Ozonoff, Rogers e Hendren (2003, p. 160), é de suma importância que se ensine o sistema de comunicação alternativa e ampliada, para crianças não verbais o mais cedo possível, pois:

Julga-se que a ausência de capacidades funcionais de comunicação contribui de forma significativa para os comportamentos problemáticos que algumas crianças com perturbação do espectro do autismo manifestam. Atualmente, as melhores práticas para lidar com os comportamentos indesejados concentram-se em ensinar à criança estratégias de comunicação alternativas e aceitáveis para atingirem os objetivos que os comportamentos não desejados habitualmente lhes permitem obter.

Segundo Bondy e Frost (1994), o método precisa de seis fases para ser aplicado: Primeira: Realizar pedidos através da troca de figuras, pelos itens desejados. Segunda: Se dirigir até a tábua de comunicação, retirar uma figura e entregar em mão a um adulto. Terceira: distinguir figuras. Quarta: Pedir coisas utilizando palavras em frases simples. Quinta: Conseguir responder à pergunta “o que você quer?”. Sexta: Realizar comentários espontâneos.

Ramos (2011, p. 37) defende que “Crianças utilizando PECS podem aprender a se comunicar primeiro com figuras isoladas, mais tarde, porém, aprendem a combinar imagens para assimilar diversas estruturas gramaticais, relações semânticas e funções comunicativas”.

De acordo com Silva (2020), os materiais concretos e/ou figuras são equivalentes à voz do indivíduo e é necessário que cada um possua uma pasta com as PECS. O aluno deve ser orientado a sempre levar consigo essa pasta, para sua comunicação, e para que seja efetivo o desenvolvimento, a equipe deve realizar atividades que despertem o interesse e que façam parte da realidade do educando.

Macedo e Orsati (2011) destacam os benefícios da utilização do método PECS para crianças com o Transtorno do Espectro Autista, como o bom aprendizado através desse tipo de intervenção, a melhoria do comportamento sócio comunicativo, complexidade gramatical e aumento da linguagem verbal, além da generalização de habilidades comunicativas.

Silva (2020) defende que:

O PECS é muito útil para o professor interagir com o aluno autista que possui dificuldade em se expressar pela fala, com o uso de imagens o docente conseguirá apresentar a rotina de sala de aula, as atividades que serão realizadas e oportunizar que o aluno se expresse e interaja com o mundo a sua volta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo bibliográfico foi identificar, dentre a gama de recursos existente de estratégias, quais seriam as mais eficazes no processo de alfabetização e letramento para crianças com o TEA matriculadas no ensino regular. É importante que qualquer que seja a estratégia, ela esteja totalmente atrelada à rotina em que o sujeito está inserido, pois assim facilitará a aprendizagem e a apropriação do conhecimento proposto.

Nos primeiros estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista, acreditava-se que o autismo era um distúrbio inato. Entretanto, nos tempos atuais sabemos e compreendemos que o autismo é algo neuropsicológico e que consiste em um comprometimento cerebral, demonstradas principalmente por três características de comportamento, sendo elas: dificuldade de interação social, déficit de comunicação social e comportamentos repetitivos e restritos.

A fim de se realizar uma experiência exitosa com uma criança com autismo, é de suma importância o seu diagnóstico precoce, para que então ela receba as intervenções necessárias desde cedo, o que é extremamente benéfico para seu desempenho escolar e social. Neste contexto, é considerável planejar a forma em que será transmitido esse diagnóstico à família, para poder manter uma relação dialógica compreensiva entre os envolvidos (família, escola e rede multidisciplinar), com o intuito de facilitar o fluxo de informações. Além disto, conforme visto em Schulman (2002), além do diagnóstico, é importante dirigir aos pais os recursos úteis para o tratamento efetivo, trazendo assim segurança e esperança.

Um atendimento consciente não deve acontecer apenas nos âmbitos social e escolar, a família tem o poder decisivo e importante no desenvolvimento funcional da criança autista, sendo de suma importância para potencializar as habilidades e também oportunizar a construção da sua própria independência. Vale a pena ressaltar a necessidade de conscientização da sociedade em geral em relação a essas crianças e seus familiares, pois trata-se de famílias que experimentaram dores e decepções.

A Constituição Brasileira de 1988, garante os direitos das pessoas com deficiência e seu atendimento especializado, mas com a ótica da sociedade capitalista as pessoas com deficiência, seja ela qual for, são consideradas incapazes, improdutivas e normalmente não consumidoras trazendo então apenas “gastos” ao poder público. Todavia, a Constituição prevê que a pessoa com deficiência tem o direito ~~sim~~ de ser totalmente incluída na sociedade, inclusive no ambiente escolar. A inclusão educacional das crianças com Transtorno do Espectro Autista deve acontecer de maneira flexível e respeitosa, pois, este momento poderá ser extenuante. Portanto,

o espaço educacional deve ser agradável e acolhedor, para, então, se tornar significativo. Para que a inclusão ocorra de forma assertiva, é necessário a coparticipação da família com a escola, cujo principal objetivo é obter informações significativas para melhor adaptação da criança autista.

Cada criança, seja ela atípica ou não, possui características e particularidades no momento da aprendizagem da leitura e escrita, criando-se então hipóteses em relação a decodificação dos símbolos do meio em que se encontra. Essas hipóteses são construídas a partir da qualidade das interações que cada criança constrói com a leitura e escrita, desde que nasce até os dias atuais, sendo indispensável para todos que fazem parte de uma sociedade letrada. Para obtenção do sucesso nesse processo de alfabetização e letramento, é necessário que se desenvolvam algumas estratégias, como adaptação do planejamento escolar e do projeto político pedagógico à realidade do educando com autismo, incluindo-o nas atividades da escola e na interação social com os colegas presentes em sala de aula. Dentro do planejamento, deve-se destacar a importância da adaptação dos objetivos dos conteúdos ministrados, do ambiente em que esse aluno está inserido, dos materiais utilizados (lembrando sempre da importância do uso do material concreto, para que essas crianças tenham uma melhor visualização do conteúdo que está sendo aplicado, de maneira lúdica e interativa) e da avaliação.

A participação do professor nesta fase nem sempre tem sido da melhor forma, devido ao grande despreparo que acontece dentro do ambiente escolar, sendo este um desafio que pode ser vencido por meio da formação continuada de qualidade. Ademais, é importante, que o professor conheça seu aluno e suas principais especificidades, como por exemplo seu hiper foco, empregando-o ao seu favor. Sendo assim, cabe ao docente promover e facilitar o processo de ensino e aprendizagem da criança autista.

Reforçamos que cada criança mantém seu tempo de aprendizagem e isto não acontece de forma diferente com as crianças autistas. Para efetivação do conteúdo proposto é necessário desviar-se dos métodos tradicionais de ensino, procurando sempre outras alternativas. Dentre os métodos a serem utilizados no processo de alfabetização e letramento das crianças atípicas, porém, não é possível afirmar qual é o melhor método a ser aplicado, sendo que os mais conhecidos e utilizados são a Análise Aplicada do Comportamento (ABA), o Método TEACCH e o Sistema de Comunicação Alternativa por Figuras (PECS). Esses três principais métodos têm como objetivo desenvolver habilidades cognitivas e sociais, trazendo assim mais autonomia e confiança para a própria criança, tornando-a pertencente à sociedade.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de Transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/ManualDiagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Some current dimensions of a applied behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 1, n. 1, p. 91-97, 1968.
- BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Some still currente dimensions of a applied behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 20, n. 4, p. 313-327, 1987.
- BAPTISTA, C. R. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (Ed.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BASTOS, M. B. **Tratar e educar: escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) Concepções e proposições em Psicologia e Educação**. São Paulo: Blucher, 2017.
- BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BONDY, A. S.; FROST, L. A. **The picture exchange communication system training manual**. Cherry Hill: Pyramid Educational Consultants, 1994.
- BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. 47-53, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular: Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: normas orientadoras**, p. 29-95, Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. p. 1-19. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **2 de abril: Dia Mundial de Conscientização do autismo**. Brasília: CNS, abri 2011. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2011/01_abr_autismo.html#:~:text=No%20mundo%2C%20segundo%20a%20ONU,para%20uma%20menina%20com%20autismo.> Acesso em 17 mai 2022.

BRITES, C. **Mentes únicas:** aprenda como descobrir, entender e estimular uma pessoa com autismo e desenvolva suas habilidades impulsionando seu potencial. São Paulo: Gente, 2019.

BRITES, C. Os efeitos que o autismo traz nas famílias | 5 minutos. **Neurosaber**. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eT5Iny_wwFU>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRITES, C. Autismo: como o cérebro funciona? **Neurosaber**. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WqzvBnTn44A&t=44s>>. Acesso em: 25 mar. 2022

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais:** um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro, RJ: Record. 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Spicione, 1998.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 642, 2013.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CAVALCANTE, J. Aprofundamento em neurodesenvolvimento. **Instituto Neurosaber**, Apostila. p. 63, 2022.

CONCEIÇÃO, F. C. **Estratégias para uma verdadeira inclusão escolar:** capacitando o (a) mediador (a) escolar. Nova São Pedro: Escola em tempos de conexões. v. 1, 2019.

CORTES, Clarice das Chagas. **Comunicação Alternativa**. 2015. 44 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) -Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC (Centro de Informações das Nações Unidas), 2009 [1948]. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> > Acesso em: 10 abr. 2022.

DUTRA, C. P. Colóquio. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 18-32, 2008.

FOLHA WEB. **Censo do IBGE levanta dados sobre autismo pela 1ª vez.** Boa Vista, Roraima. 02 ago. 2022. Disponível em: <<https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Censo-do-IBGE-levanta-dados-sobre-autismo-pela-1a-vez/89074>> Acesso em: 17 set. 2022.

FORTUNATO, A. R. **A importância do método TEACCH na inclusão de uma criança autista:** Estudo de caso. Faro, Universidade do Algarve. 2015. p. 17-18.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, p. 1-12, abr. 2004.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma Análise da produção do gt15. **Revista de Educação Especial da ANPED**, Marília. n. 17, p. 105-124, ago. 2011.

GILLBERG C. Infantile autism: diagnosis and treatment. **Acta Psychiatr Scand**, p. 81-209, 1990.

GILLIS, J. M.; BUTLER, R. C. Social skills interventions for preschoolers with Autism Spectrum Disorder: a description of single-subject design studies. **Journal of Early & Intensive Behavior Intervention**, v. 4, n. 3, p. 532-547, 2007.

GLAT, R. Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. CONGRESSO ESTADUAL DAS APAES DE MINAS GERAIS. 9. **Anais...** Publicado em CD-ROM, Belo Horizonte, 2004.

HOWARD, J. S. et al. A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatments for young children with autism. **Research in Developmental Disabilities**, v. 26, n. 4, p. 359-383, 2005.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contanto afetivo. **Revista Nervous Children**, v. 2 n. 2, p. 217-250, 1943.

KRYNSKI, S. (Org.). **Dinâmica Familiar e o abuso da criança**: a criança maltratada. São Paulo: Artmed, 1985.

LANDA, R. Early communication development and intervention for children with autism. **Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews**, v. 13, n. 1, p. 16-25, 2007.

LAZNIK, M. C. **Rumo palavra**: três crianças autistas em psicanálise. Tradução: Mônica Seincman. São Paulo: Escuta, 1997.

LIMA, C. B. **Perturbações do espectro do autismo**: manual prático de intervenção. Lisboa: Lidel, 2012.

LOVAAS, O. I. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 55, n. 1, p. 3-9, 1987.

MACEDO, E. C.; ORSATI, F. Comunicação Alternativa. In: SCHWARTZMAN, J. S. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011.

MAIA, M. S.; JACOMELLI, M. K. A importância do ensino especializado, na sala de recursos, como estratégia de aprendizagem na formação da criança com TEA. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 8, n. 11, p. 320-336, jul. 2019. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/2681/1071/4393>> Acesso em: 01 out. 2022.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas dos professores e inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015.

MORAN, J. M.; In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T Mudando a educação com metodologias ativas (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens.** (Coleção Mídias Contemporâneas), v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

MORI, N. N. R.; CANDIDO G. A. Autismo e atendimento educacional: o método Teacch. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). **Infância e Práticas Educativas.** Maringá: Eduem, 2007.

NUNES, P.; AZEVEDO, D. R. Q. O.; SCHMIDT M. C.: Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, set./dez., p. 557-572, 2013. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128786005.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2022.

OBADIA, S. A. Desvendando o autismo e a educação. **Estação Científica** (UNIFAP). Macapá, v. 6, n. 2, p. 33-41, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/2231>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Folha informativa. **Transtorno do Espectro Autista.** 201. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

OZONOFF, S.; ROGERS, S.; HENDREN, R. **Perturbações do espectro do autismo: perspectivas da investigação atual.** Lisboa: Climepsi Editores, 2003.

RAMOS, C. D. Comunicação e PECS (Picture Exchange Communication System). **Revista Autismo.** São Paulo, n. 1. abr. 2011. Disponível em: <<https://www.revistaautismo.com.br/RevistaAutismo001.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

RAMOS, R. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva.** 3. ed. São Paulo: Summus, 2016.

RIBEIRO, E. M. A.; BLANCO, M. B. Um estudo sobre as propostas de intervenção com crianças autistas em sala de aula. In: PARANÁ. Secretária de estado da educação. Superintendência de educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016.** Curitiba: SEED/PR.,2016 Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uenp_elzamarialves.pdf> Acesso em: 08 nov. 2022.

ROLLAND, J. S. Doença crônica e o ciclo de vida familiar. In: CARTER, B., MCGOLDRICK, M. (Org.). **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar.** Porto Alegre, RS: Artmed. 2001. p. 373-392.

- SANAR, psicólogo. Psicanálise: da metapsicologia à técnica. **Sanar saúde**. 2020. Disponível em: <<https://www.sanarsaude.com/portal/residencias/artigos-noticias/psicanalise-metapsicologia-tecnica-psicologia>>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- SANTOS, A. T. S. S.; ARAÚJO, D. K. P. de; COSTA, M. V. G. **Possibilidades e desafios da alfabetização: relato de experiência de uma docente dos anos iniciais do ensino fundamental**. III CINTEDI. 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA16_ID1930_25072018101317.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prá.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, abr., 2016
- SCHOEN, A. A. What Potential Does the Applied Behavior Analysis Approach Have for the Treatment of Children and Youth with Autism? **Journal of Instructional Psychology**, v. 30, n. 2, p. 125, 2003.
- SCHULMAN, C. Bridging the process between diagnosis and treatment. In: GABRIELS, R.; HILLS, D. **Autism: from research to individualized practice**. London: Kingsley Publishers, 2002. p. 25-45
- SERRA, D. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular: quando o campo é quem escolhe a teoria. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 1 n. 2, p. 163-176, jul./dez, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/66>>. Acesso em: 11 out. 2021.
- SERRA, D. Autismo, família e inclusão. **Polêmica**. v. 9, n. 1, p. 40-56, jan./mar. 2010. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693>>. Acesso em: 1 abr. 2022
- SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B; REVELES, L. T. **Mundo Singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- SILVA. S. P. **Um olhar sobre a inclusão e as práticas inclusivas para a alfabetização e letramento do autista**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994**. UNESDOC. 1998. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 11 out. 2021.
- VAUGHN, S. et al. Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities. **Remedial & Special Education**, v. 24, n. 1, p. 2, 2003.
- VIEIRA, S. PECS. **Revista Autismo**. 2019. Disponível em: <<https://www.canalautismo.com.br/artigos/pecs/>>. Acesso em: 11 nov. 2022
- VIRUES ORTEGA, J. Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: meta-analysis, meta-regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes. **Clinical Psychology Review**, v. 30, n. 4, p. 387-399, 2010.

Autorizamos cópia total ou parcial desta obra, apenas para fins de estudo e pesquisa, sendo expressamente vedado qualquer tipo de reprodução para fins comerciais sem prévia autorização específica do autor. Autorizamos também a divulgação do arquivo no formato PDF no banco de monografias da Biblioteca institucional.

Adrielle Xenise S. Melo; Júlia Ribas M. Ramos;
Nathália Caroline A. Corrêa

Pindamonhangaba, dezembro de 2022.