

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA NO AEE PARA UMA CRIANÇA AUTISTA

Cláudia Solange Rossi Martins¹

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo descrever como as estratégias utilizadas pela professora do AEE podem promover a leitura e escrita de uma criança autista. Estudos publicados na literatura apontam para um desempenho acadêmico crítico de alunos autistas com déficits em leitura e escrita. Estratégias pedagógicas comumente utilizadas, têm produzido pouco efeito na aprendizagem de alunos autistas, incluindo as habilidades de leitura e escrita. O estudo sobre estratégias de ensino da leitura e escrita para crianças autistas é importante, para verificar como intermediações pedagógicas podem auxiliar na apropriação da leitura e escrita de alunos autistas. O sujeito objeto deste estudo foi uma menina (11 anos) com laudo de autismo desde os 4 anos. Este trabalho caracteriza-se como estudo de caso, de natureza básica, tipo descritivo, adotando uma abordagem qualitativa e o método dedutivo para a análise dos dados. A obtenção dos dados foi possível por meio de uma entrevista semiestruturada, utilizando-se de um roteiro de perguntas abertas, direcionadas à professora do AEE. Os resultados demonstraram respostas positivas de aprendizagem na leitura e escrita pela criança autista, destacando a relevância do uso de materiais concretos e das interações no espaço escolar.

Palavras-chave: Estratégias, Ensino, Autista, Leitura, Escrita.

INTRODUÇÃO

O termo Autismo é usado para descrever o transtorno do desenvolvimento do cérebro que atinge a primeira infância, sendo mais comum em meninos.

Suas características podem ser percebidas antes dos três anos de idade, tais como: dificuldades na fala, expressar ideias e sentimentos, mal-estar em meio aos outros, e pouco contato visual. Além destes, há padrões repetitivos e movimentos estereotipados, tais como ficar muito tempo sentado, rir em situações impróprias e inadequadas, agir de forma agressiva, gritar, chorar e fazer imitação dos outros (AUTISMO E REALIDADE, s.d.).

¹ Doutora em Educação Especial pela UFSCar - SP. Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. Pesquisadora do GEDHAT. E-mail: claudia_martins492@hotmail.com

Segundo a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela de síndrome clínica caracterizada nas seguintes formas: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; e II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Art. 1º, § 1º).

O Autismo pode ser identificado em três graus diferentes: Grau leve (Nível 1); Grau moderado (Nível 2); Grau severo (Nível 3). No nível 1 – quanto à interação social há falha no reconhecimento social. No nível 2 - a comunicação social fica prejudicada ao receber a linguagem verbal ou não verbal. No nível 3 - a imaginação e as habilidades de compreensão são afetadas pela falta de competência de copiar as ações de outras pessoas com a compreensão dos seus significados e os objetivos colocados para tal ação (LAMPRÉIA, 2004, p. 111).

Em cada grau de autismo há dificuldades na criança, com movimentos repetitivos, olhar fixo para um certo ponto e até mesmo impedimento na fala e locomoção. Dependendo do grau da criança autista haverá dificuldades na aprendizagem também (GOMEZ e TERÁN, 2014).

A identificação do Autismo precisa ser precoce, pois quanto mais cedo for o tratamento, mais avanços a criança poderá alcançar, tanto no seu desenvolvimento escolar quanto familiar. Neste sentido, ela será capaz de se socializar com as outras crianças sem apresentar muitas dificuldades na interação, além de possibilitar sua própria autonomia (TREVARTHEN e A AITKEN, 2001).

Quem identifica os primeiros sinais é a mãe da criança, justamente por ter mais contato com ela. Essa identificação precoce poderá minimizar o sofrimento de enfrentar obstáculos que podem impedir a criança de ter um desempenho melhor no seu percurso escolar, desta forma, pode contribuir para um desenvolvimento mais eficaz de seu aprendizado. Por isso é necessário que os pais levem o quanto antes em um especialista

para confirmar alguma suspeita do autismo, ao observarem modos incomuns de comportamento na criança (SILVA; ALMEIDA, 2012).

Pesquisadores (FÉLIX, et al, 2017) na área do TEA consideram de extrema importância que a família e a escola tomem conhecimento das habilidades comprometidas na criança autista, para que se possa fazer provisões no sentido de que sejam incluídos no contexto escolar e tenham seus direitos de aprendizagem assegurados.

Um dos obstáculos que ocorre no processo de desenvolvimento da criança autista é a falta de inclusão escolar, pois tem sido um desafio para professores e educadores de todo o país, já que não existe uma forma única e pré-estabelecida para realizá-la. Sabe-se que é um processo necessário e valioso, mas que ainda necessita de muito empenho e estudo dos profissionais envolvidos. Por outro lado, a inclusão de um aluno autista possui muitos desafios, no sentido de que assim como haverá conquistas, também haverá muitos retrocessos durante o processo (SILVA; ALMEIDA, 2012).

Para ajudar neste processo, Páez (2001) aponta a inclusão como meio de trazer benefícios incontestáveis para o desenvolvimento do aluno com deficiência, de modo que busque educar, sustentar, acompanhar, orientar, conduzir junto ao aluno.

Segundo a Lei nº 12.764/2012 que trata dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, é dever do Estado garantir a escolarização de qualidade para essas pessoas. Sendo assim, é dever da escola responder a essas necessidades desde os anos iniciais de escolarização.

Propostas adequadas para se lidar com crianças autistas em sala de aula, buscam materiais didáticos elaborados e adaptados, todos pensados no público alvo. Para o aluno autista, imagens ilustrativas com os nomes de formas bem simples e utilizando-se a escrita de forma compreensível à sua interpretação, são estratégias fáceis para serem utilizadas no dia a dia na sala de aula, que beneficiará não somente ao aluno autista, como aos demais alunos (OLIVEIRA, 2016).

Oliveira (2016) comenta que o desenvolvimento da criança autista será significativo e satisfatório, a partir do momento em que esse processo ocorrer de forma lúdica, com jogos, imagens visuais, que favoreça o sentir, o fazer e pensar pela criança. Desta forma, quando os objetivos previamente propostos forem alcançados com o seu progresso, mesmo que seja o mínimo de independência, já será de grande valia para o seu desenvolvimento.

Nunes e Walter (2016) ressaltam que o desempenho acadêmico de alunos autistas tem sido considerado crítico, e que esses indivíduos, tipicamente, evidenciam déficits no

processo de aquisição de competências em leitura. Para os autores, as estratégias pedagógicas comumente utilizadas pelos professores, têm produzido poucos efeitos na aprendizagem dos alunos autistas, incluindo as habilidades de leitura e escrita, indicando que pode haver um despreparo do corpo docente para ensinar a alunos autistas. Contudo, asseguram que, problemas de leitura podem ser remediados por meio de adaptações de estratégias utilizadas com alunos com desenvolvimento típico.

Menotti (et al, 2019), apresenta procedimentos de ensino baseados em uma concepção teórica de que os repertórios de leitura e escrita podem ser formados por uma rede de relações entre estímulos, que têm sido utilizados desde a década de 1970, como uma alternativa eficaz para o ensino de leitura de palavras isoladas a pessoas com diferentes perfis de aprendizagem e desenvolvimento. Tais procedimentos envolvem: figuras, palavras ditadas e palavras impressas. No quesito estímulo-resposta, são utilizados, por exemplo: nomeação de uma palavra, seleção de uma figura condicionalmente a um nome, etc.

Estratégias para o ensino da leitura e da escrita a crianças autistas são descritos na literatura, a partir de procedimentos de ensino eficazes que envolvem inclusive a família.

Neste sentido, Menotti (et al, 2019) realizou um estudo com três crianças autistas e seus pais buscando avaliar a eficácia de um pacote instrucional para o ensino de leitura de quinze palavras dissílabas (isoladas) para crianças com TEA, baseado no modelo de leitura como rede de relações. Segundo os autores, em cada etapa de ensino eram ensinadas três palavras diferentes e compostas por: 1 - o ensino de um jogo com a pesquisadora, 2 - o ensino informatizado e 3 - a realização de um jogo com os pais. Os resultados apontaram ganhos na leitura das palavras ensinadas às crianças e os pais aprenderam a utilizar reforço e dica durante os jogos.

O estudo sobre estratégias de leitura e escrita a crianças autistas é importante para mostrar as intermediações pedagógicas que professores podem utilizar, que visam estabelecer vínculos de comunicação entre os pares. A atenção às necessidades de saúde da pessoa com autismo, incentiva a formação e a capacitação de profissionais especializados para este atendimento.

A partir deste contexto, foram propostos os seguintes objetivos para este estudo: Objetivo Geral - descrever como as estratégias utilizadas pela professora do AEE podem promover a leitura e escrita de uma criança autista. Objetivo Específico - apontar as estratégias utilizadas pela professora do AEE para promover a leitura e escrita de uma criança autista.

METODOLOGIA

De natureza básica, esta pesquisa buscou obter conhecimentos novos e promover informações possíveis, sem uma aplicação de prática e limitação de tempo (GIL, 2002). A pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso, por investigar um caso particular com maior profundidade, dentro de um contexto real (YIN, 2001). Quanto aos objetivos, a pesquisa adotou o modo descritivo, para trazer os fatos e fenômenos de uma determinada realidade (TRIVIÑOS,1987).

A análise dos dados se deu pelo dedutivo, visto que o mesmo é utilizado em explicações de fenômenos particulares (GIL, 2002). A abordagem qualitativa possibilitou a interpretação de um fenômeno específico de forma analítica e descritiva (Gil, 2002).

Quanto à técnica de pesquisa para a coleta dos dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro de perguntas abertas, direcionadas à professora do AEE onde frequenta a criança autista, sujeito objeto deste estudo. O roteiro consistiu nas seguintes perguntas à professora: (Q.1) Quais dificuldades uma criança autista enfrenta na sala de aula?; (Q.2) Quais estratégias são utilizadas para promover a leitura e escrita da criança autista?; (3) Que resultados podem ser vistos das estratégias utilizadas em promover a leitura e escrita de uma criança autista?

A seleção da amostra se deu de forma direcionada, pelo fato de um dos pesquisadores ter o conhecimento de uma família com uma criança autista. A mãe permitiu que sua filha fosse objeto de pesquisa, fornecendo informações e dados sobre a criança. Assim também informou o nome da professora do AEE - Atendimento Educacional Especializado, que faz o acompanhamento na escola.

O sujeito objeto deste estudo é uma criança autista com idade de onze anos. Começou a estudar aos três anos de idade, em uma escola particular, permanecendo ali apenas seis meses, pois chorava muito e não gostava das outras crianças (segundo o relato da professora). Retornou à escola aos quatro anos, após ter recebido o laudo CIDF840 identificando-a como autista. A partir de então, passou a necessitar de acompanhamento multiprofissional. Atualmente, a criança está sendo acompanhada por profissionais da saúde: fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicólogo e neurologista. O local da coleta dos dados foi em uma instituição de ensino fundamental e médio da rede pública do município de Belém – PA, que oferece sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da Educação para Jovens e Adultos (EJA). A obtenção das informações foi obtida com a professora da criança

autista, que aceitou participar do estudo, após tomar ciência dos objetivos e cuidados éticos adotados, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscando descrever como as estratégias utilizadas pela professora do AEE podem promover a leitura e escrita de uma criança autista, seguem as respostas obtidas com a professora do AEE, considerando os seguintes aspectos: 1 - dificuldades que a criança autista enfrenta na sala de aula; 2 -estratégias utilizadas para promover a leitura e escrita da criança autista; 3 - resultados vistos das estratégias utilizadas no AEE em promover a leitura e escrita de uma criança autista.

Sobre dificuldades que uma criança autista enfrenta na sala de aula, no caso desta criança autista, segundo a professora do AEE:

a socialização e a interação, são a maior dificuldade nela, dentro da sala, a escola precisa, por exemplo, a professora da escola regular dela fazer atividade adaptadas, mas tem que centrar uma força maior nessa atividade de interação na turma e é aí que precisa, fui fazer uma visita na escola dela, e quando cheguei ela foi para o recreio com as crianças, ela estava brincando com duas meninas, mas não estava com sua boneca, mas quando ela tá com a boneca ela só interage com a boneca, ela estava tendo uma interação com as meninas ela fala bem , mas só responde quando perguntam, quando não perguntam ela não responde, ela responde a comandos, mas a interação é importante para ela, mas se passar algo no quadro ela copia, ela tem uma boa caligrafia (PROFESSORA DO AEE).

Percebe-se que a maior dificuldade da criança autista é a sua socialização e interação com os demais alunos da sala. Neste contexto, a professora sugere que sejam feitas atividades adaptadas na sala de aula regular, que possibilitem envolver todos os alunos nestas atividades, de modo que possam interagir, trocar, construir juntos.

O autismo compreende uma condição que afeta as principais áreas do desenvolvimento humano, como as interações sociais e a linguagem. As manifestações dessas dificuldades poderão variar de acordo com o nível de desenvolvimento e a idade cronológica da criança, entre outros fatores. Quanto maior for o comprometimento cognitivo, maior será a tendência para o isolamento e a falta de comunicação (SANINI, et al, 2013).

Para Sanini e seus colaboradores (2013), as áreas de desenvolvimento que sofrem maior comprometimento, têm sido da habilidade de atenção compartilhada, no quesito iniciativa para buscar e manter a interação de forma recíproca e espontânea. Sobre essa

tendência ao isolamento social pela criança autista, os autores sugerem ser decorrente da dificuldade na compreensão do que se quer dela (SANINI, et al, 2013).

Crianças autistas apresentam de forma acentuada *déficits*² nas relações sociais, que se manifestam pela inabilidade no uso de comportamentos não-verbais (contato visual, expressão facial, disposição corporal, gestos, dentre outros) e verbais, manifestados pela dificuldade de manter relacionamentos com seus pares, pela falta de interesse, de participação e de reciprocidade social. Neste sentido, comprometimentos na comunicação podem existir, acarretando, inclusive, no atraso ou ausência total do desenvolvimento da fala (FÉLIX et al 2017).

A esse respeito, Félix (et al, 2017) ponderam que, além do comprometimento da comunicação verbal, a comunicação não verbal também pode estar comprometida na criança autista, pela dificuldade de interpretar sinais sociais e as intenções dos outros, em certas situações no ambiente em que vivem.

A fim de promover o desenvolvimento de aptidões sociocognitivas, Almeida (1997) sugere a prática de interações com pares, a fim de propiciar experiências que irão constituir a base para o autoconhecimento e a aprendizagem em geral. Hartup (1989) sugere dois tipos de interações, como promotoras da competência social: 1 – a vertical, que ocorre entre a criança e alguém com maior poder social e conhecimento, como pais, irmãos e professores, trazendo-lhe segurança e proteção; e 2 – a horizontal, que ocorre pela igualdade e reciprocidade entre companheiros da mesma idade, favorecendo o desenvolvimento de aspectos sociais que são vivenciados a partir da cooperação, do respeito às diferenças, dentre outros.

Neste sentido, experiências de interação social, vivenciadas no ambiente por relações mais próximas e íntimas, constitui a base para a aprendizagem de habilidades sociais, tão necessárias para o desempenho social do indivíduo, em uma situação qualquer nas relações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Em se tratando de interação social, insere-se o referencial teórico-prático das habilidades sociais, utilizado para referir-se às diferentes classes de comportamentos sociais existentes no repertório do indivíduo, que são requeridas para lidar de maneira

² *Deficit* implica deduzir a ausência de determinado comportamento esperado em uma situação/tarefa ou identificar comportamentos que não atingem certos critérios, tanto de frequência como de proficiência, diante destas (McFALL, 1982).

adequada com as demandas das situações interpessoais, em determinada cultura (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996, 2005).

As classes de comportamentos sociais compreendem as habilidades de: empatia, autocontrole e expressividade emocional, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e acadêmicas. Segundo os autores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), essas seis classes de comportamentos sociais só podem ser classificadas como habilidades sociais se contribuírem para a competência social, que remete à capacidade de o indivíduo articular sentimentos, pensamentos e comportamentos, em função de objetivos pessoais e de demandas situacionais e culturais, que podem trazer consequências favoráveis a ele mesmo e em sua relação com os outros.

Embora o início dos estudos na área das habilidades sociais esteja associado à psicologia clínica e à psicologia do trabalho, inúmeros trabalhos já estão disponíveis na literatura atual, com aplicação também para o público alvo da Educação Especial, segundo Del Prette e Del Prette (2006a), pioneiros na área das habilidades sociais para o contexto nacional.

Alunos com retardo mental, deficiências sensoriais, problemas de aprendizagem, hiperativos, autistas e deformados faciais, constituíram os primeiros estudos em termos de avaliação das habilidades sociais no campo da Educação Especial (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, 2006b).

Para os autores, promover um repertório bem-elaborado de habilidades sociais em alunos que apresentam necessidades educacionais especiais - NEE³ (como no caso dos alunos autistas) é expandir os objetivos do ensino regular, dada a importância de uma educação comprometida com a formação da cidadania e a preparação para a vida social, a partir de uma educação que inclui e que promove o aprimoramento da competência social nesses indivíduos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, 2006a). A escola, torna-se o espaço propício ao desenvolvimento das relações sociais, sendo importante a

³ NEE incluem os alunos com: (1) deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; (2) transtornos globais de desenvolvimento - aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo, como as síndromes do espectro do autismo e psicose infantil; e (3) altas habilidades/superdotação - aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

interação estabelecida nesse ambiente para promover a aprendizagem das mais diversas habilidades (MULLER, 2002).

Neste diapasão, estudos têm sido realizados, no sentido de promover um repertório socialmente habilidoso que possa minimizar as dificuldades enfrentadas pela criança com TEA.

No estudo de Félix (et al, 2017), cujo objetivo foi investigar como as práticas de duas professoras da Ed. Infantil favoreciam o desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos com TEA, além de analisar que práticas pedagógicas eram utilizadas no contexto escolar, os dados obtidos mostraram que em suas práticas pedagógicas, as docentes incluíam atividades adaptadas, de modo que contemplasse tanto os conteúdos do currículo, quanto a singularidade das crianças. Com o objetivo de incluir as crianças com TEA no ambiente escolar, as professoras trabalhavam o treino do brincar, por entenderem que aprendendo a brincar, de diversas formas e com diversas crianças, teriam mais momentos de participação das atividades de recreio e momentos livres na escola; no parquinho do prédio onde residem; em festas de aniversário onde frequentam; e em outros ambientes coletivos. Ao final do estudo, os dados indicaram também que o foco no desenvolvimento de um repertório socialmente habilidoso pode minimizar as dificuldades enfrentadas pela criança com TEA. (FÉLIX, et al, 2017).

Entende-se como Bosa (2006), a importância de um planejamento que vise o atendimento à criança com autismo, estruturado de acordo com o desenvolvimento dela, assim como foi evidenciado no estudo de Félix (et al, 2017) em relação à atitude das docentes no pensar sobre que estratégias deveriam ser utilizadas, considerando a singularidade de suas alunas.

Para o autor (BOSA, 2006), com crianças da Ed. Infantil, por exemplo, por serem mais novas em idade, as prioridades devem ser a fala, a interação social/linguagem e a educação, considerando a maturidade em que se encontram, a fim de ajudá-las a desenvolverem suas capacidades.

Sobre estratégias utilizadas para promover a leitura e escrita da criança autista, a professora responde:

Cada autista ele é diferente um do outro, em comportamento, limitação, e eu tenho vários alunos autistas e nenhum é igual. [...] Só uma única questão que observo nela é que ela não puxa assunto, não dá opinião, ela atende os comandos e responde.[...] O que eu trabalhei mais com ela foi a questão da alfabetização mesmo, o domínio da leitura [...] porque escrever ela escreve bem, então eu trabalho com material concreto, porque a utilização do material concreto prende mais a atenção dela,

então a gente tem letras em madeiras, alfabetos como associação de ideias, eu mostro imagens para ela associar. [...] ela mudou de escola, ela veio para cá [...] a professora dela tem especialização em educação especial, ela tem conhecimento, essa professora começou a fazer as atividades adaptadas para ela e aqui eu faço as minhas atividades específicas da sala de recurso que a gente trabalha o exercício da memorização, a gente estimula a oralidade, eu sempre estimulo ela tá falando, porque ela é assim, ela fala bastante, mas com a boneca, ela fala para boneca fazer a atividade junto com ela. Aí a mãe dela decidiu tirar a boneca dela nas horas das atividades [...] então, a boneca era um intercâmbio era uma mediação. Então, ela tem uma boa memória, porque trabalho esses exercícios. Aqui na escola eu tenho o alfabeto móvel de madeira com letras grandes. Eu coloco as letras e falo bora escreve, a gente vai formando frase. Mostrava a imagem, escrevia o nome, aí depois eu misturava as peças e pedia pra ela escrever, eu ia fazendo assim, depois ela ia escrevendo no caderno. Ela tem uma boa memória ela aprende rápido (PROFESSORA DO AEE).

Quanto ao trabalho pedagógico, foi possível observar que a ênfase da professora está centrada na alfabetização (leitura e escrita); e nas interações com o meio social. Para instigar a aprendizagem da leitura e escrita, a professora utiliza material concreto (letras do alfabeto em madeira).

Existem duas definições sobre o processo da leitura. Segundo Sampaio e Oliveira (2017, p. 347), numa visão mais restrita, *ler* “consiste em saber relacionar as letras do alfabeto com seus respectivos sons, para que daí se possa produzir significados”. Em outra visão mais abrangente, *ler* consiste no estabelecimento de uma relação entre um símbolo e um significado, entendendo-a não apenas como a partir de palavras escritas, mas também a de qualquer outro símbolo (como gestos, cores, sinais da natureza), que transmita alguma mensagem.

Neste sentido, entende-se que *leitura* compreende a capacidade de “captar o sentido de cada traço que a vida deixa impresso”, como “representações do mundo”, armazenadas em seu cérebro e evocadas quando necessário, para o entendimento da realidade, interpretando-a e transmitindo-a aos seus pares sociais (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017, p. 348). Tanto a leitura como a escrita, resultam da experiência social, cultural, cognitiva e linguística dos indivíduos, no entender de Cunha (2015). Por esta razão, a ênfase dessa prática não pode estar centrada somente no processo de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos, mas também, nas experiências e vivências socioculturais, familiar e escolar (CUNHA, 2015).

Graves dificuldades podem ser manifestadas por crianças autistas, em suas interações sociais, como já discutido neste trabalho. Algumas podem não falar, enquanto que outras podem apresentar leves perturbações, até imperceptíveis para pessoas que

desconhecem o TEA. Assim, no momento destinado à aprendizagem da leitura, tais variações precisam ser observadas no jeito de ser de cada criança autista, a fim de que a aquisição e a utilização da língua falada não sejam comprometidas (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Crianças com autismo, mas que falam, tem maiores chances de aprender a ler. Ao contrário, aprender a ler, quando não se tem domínio do idioma falado, é uma tarefa bem mais complexa para crianças com autismo. A ausência da fala costuma estar relacionada a atraso significativo no desenvolvimento e a maiores déficits cognitivos (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017). Mas, algumas crianças autistas não falantes, podem demonstrar grande interesse por palavras escritas, conforme Gomes (2015).

Nesse caso, a autora recomenda que se considere a possibilidade de ensinar algumas relações entre palavras escritas e figuras do cotidiano, referente a itens de interesse da criança autista que ainda não fala, pois, a técnica pode ajudá-la a identificar algumas palavras escritas em seu cotidiano, trazer a compreensão do ambiente e favorecer a sua interação social (GOMES, 2015).

No presente estudo, observa-se que a professora do AEE utiliza como estratégia de ensino da leitura e escrita, a associação de ideias na formação de novas palavras e frases, ao perceber que as imagens (letras) prendem mais a atenção da sua aluna autista. Sua prática está de acordo com a recomendação de estudiosos na área, ao entenderem que estratégias e recursos direcionados aos processos de ensino de crianças autistas da sala de aula podem contribuir para a aprendizagem, em especial na utilização de recursos de apoio visual no ambiente escolar. Da mesma forma, a criação de recursos visuais relacionados ao cotidiano do aluno autista que indiquem necessidades básicas (fotos ou objetos de locais) em diferentes momentos e espaços, assim como a participação do aluno no contexto da sala de aula, constituem em grandes benefícios para o melhor desempenho escolar (SILVA; ALMEIDA, 2012).

Sobre a aprendizagem da leitura por crianças autistas, Gómez e Terán (2014, p. 547) deixam algumas recomendações: Utilizar ilustrações associadas a palavras, pois muitas vezes predomina o pensamento visual; Utilizar desenhos para ensinar os sons, ex: desenho de chave, para o “ch” e gato para o “g”; Utilizar cartões de memória e livros com desenho para que as palavras inteiras sejam associadas às fotos; Ensinar nomes de modo que a criança escute e pronuncie a palavra; veja a foto e a palavra impressa simultaneamente; Ensinar verbos desenhando palavras com letras que representam a

ação, por exemplo: “cair” teriam letras que caem, e “correr” teria letras que pareceriam estar correndo.

Teóricos concordam que nem todas as crianças autistas conseguirão obter as condições necessárias para o domínio da leitura e da escrita, considerando que existem graus muito severos da síndrome. Contudo, é certo que, em muitos casos, crianças autistas quando bem atendidas serão capazes de desenvolver tais habilidades linguísticas, quando devidamente estimuladas à aprendizagem de competências linguísticas (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Para estimular a oralização, considerando que a criança não inicia conversação de forma espontânea, a professora do presente estudo buscou instigar a criança autista a falar.

Autores concordam que, com estratégias apropriadas, os professores podem auxiliar alunos autistas a obter resultados eficazes, buscando meios que chamem a atenção do aluno através de enunciados fáceis e significativos para ele ou selecionando textos adequados à sua compreensão. Desta forma, poderão conseguir desenvolver a habilidade da leitura, ainda que possam apresentar algumas limitações (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Cunha (2015) orienta aos professores de alunos autistas a permitir que seus alunos evoluam de forma saudável, empenhando-se em disciplinar a atividade, sem imobilizar a criança; não se alterando nem valorizando as suas reações excessivas do seu aluno autista. Ao contrário, transmitir por palavras e ações, confiança ao aluno, para que desta maneira, possa redirecionar a atenção do aluno todas as vezes em que este se desviar do foco da aprendizagem. Durante as suas aulas, é prudente que o professor fale baixo, sem nunca alterar o tom de voz nem o contato visual. As correções que forem necessárias, deverão ser de forma instrutiva, ensinando, sem reprimir a criança.

Nesta mesma direção, Gomes (2015) recomenda que, o ensino da leitura para pessoas com autismo deve considerar estratégias que favoreçam tanto a leitura oral quanto a leitura com compreensão, a partir de procedimentos planejados. Sobre a leitura oral, a autora explica:

[...] pode ser definida como leitura combinatória, que consiste na habilidade de ler qualquer palavra (não apenas palavras diretamente ensinadas) [...] que enfoquem o ensino de sílabas [...]. A leitura com compreensão [...] pode ser identificada quando o aprendiz relaciona o que lê com aspectos do mundo e de sua experiência prévia com eles. Em situação de ensino, esse aspecto da leitura pode ser verificado quando um aprendiz relaciona corretamente figuras às palavras impressas correspondentes, assim como o inverso, e a aprendizagem dessa habilidade ocorre de maneira indireta, derivada de relações entre

estímulos (por exemplo, palavra ditada-palavra impressa; palavra ditada-figura) ou entre estímulos e respostas (por exemplo, nomeação de palavra impressa; nomeação de figura) previamente aprendidas. Quando esses estímulos (figuras e palavras) se tornam equivalentes, ou seja, quando passam a fazer parte de uma mesma classe, pode-se dizer que o indivíduo compreende aquilo que lê. [...] (GOMES, 2015, p. 77-78).

Crianças autistas, muitas vezes apresentam o pensamento visual bem mais acentuado do que o pensamento em palavras. Neste caso, será muito significativo ao aluno, a associação de palavras a figuras correspondentes (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Em se tratando do processo de alfabetização de crianças autistas, dificuldades podem ocorrer neste percurso, por exigir da criança muitos pré-requisitos. A fim de obterem sucesso na alfabetização de crianças autistas, os professores podem identificar a aquisição de certas habilidades mínimas, como nomear vogais e nomear figuras, por exemplo. Caso a criança não tenha esse domínio, o professor deverá ensiná-las primeiro, para que possa trabalhar as habilidades da leitura e da escrita.

Pela característica própria do TEA, dificuldades de interação e comunicação pode corroborar para que alunos autistas sintam dificuldades no processo de alfabetização. Neste caso, recomenda-se ao professor que se procure iniciar a alfabetização mais cedo, pois, assim, elas terão mais tempo para desenvolver as habilidades da leitura e da escrita; e possam acompanhar seus colegas de classe não autistas (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Por entender que muitas crianças com autismo podem apresentar dificuldades nesse processo, Gomes (2015), recomenda que:

[...] o início da alfabetização ocorra precocemente (entre 4 e 5 anos), antes das crianças típicas (sem autismo) de mesma idade. [...] Se o processo de alfabetização começar aos 6 anos, na mesma época dos colegas típicos, e a criança com autismo apresentar dificuldades em aprender a ler, inevitavelmente ela ficará atrasada em relação aos colegas, o que comprometerá o acompanhamento de todo o conteúdo escolar, já que todas as disciplinas dependem da leitura (GOMES, 2015, p. 16).

Para que a criança autista consiga se desenvolver de maneira saudável numa escola de ensino regular, ela necessita de um acompanhamento especializado na idade pré-escolar. Este acompanhamento pode ser feito por um profissional especializado ou até pelos próprios pais, que procurem obter informações precisas sobre este problema. Os professores precisam entender que as crianças autistas possuem maneiras próprias de serem estimuladas, para que consigam aprender. Isso exige que o docente dedique atenção

especial a cada criança autista, para que possa descobrir a melhor maneira de provocar-lhes o interesse pelo assunto e, conseqüentemente, atraíam a aprendizagem.

Quanto a resultados vistos das estratégias utilizadas no AEE em promover a leitura e escrita de uma criança autista, os dados obtidos neste estudo apontam para respostas positivas à forma como a professora do AEE tem conduzido o processo ensino-aprendizagem com a aluna autista, ao utilizar estratégias que estimulam a aprendizagem, por meio da leitura e escrita, por exemplo: a resposta da aluna aos comandos dados pela professora; o desenvolvimento da memória pela prática; e o aprendizado de maneira rápida.

Como bem enfatizou a professora do AEE, de que nenhuma criança autista é igual à outra na sua maneira de ser e de se comportar, tais resultados não podem ser generalizados a todos os alunos autistas nesta faixa etária, até porque os indivíduos respondem de forma singular em relação aos estímulos recebidos. Também, porque o desenvolvimento pleno das crianças com autismo depende de características próprias e da maturidade em que se encontram. E, sobretudo, das oportunidades de poder conviver o mais cedo possível em espaços que permitam o seu desenvolvimento de forma integral (SANINI, et al, 2013).

Crianças com autismo, regra geral, apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas, se estiverem inseridas em um contexto de estímulo à aprendizagem, haverá mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e aprendizagem (NUNES, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, foi visto que a professora do AEE trabalhou com atividades adaptadas à capacidade de compreensão da sua aluna autista, utilizando materiais concretos (alfabetos de madeira), obtendo resposta positiva às suas expectativas de aprendizagem.

Novos conhecimentos sobre estratégias de intervenções educacionais têm surgido nos últimos anos, em pesquisas sobre crianças com TEA, e que têm favorecido o desenvolvimento de habilidades que promovem a leitura e a escrita, a partir de interações com o seu meio, como preparo para a vida social. Dentre as habilidades, estão as habilidades sociais, que, quando utilizadas, contribuem para promover a expressividade, tanto pela fala, como pela postura, pelo contato visual, pela leitura do ambiente, enfim.

Proporcionar aprendizagens significativas à criança com autismo, que requer maior atenção na aprendizagem da leitura e escrita, é investir em suas potencialidades; é construir o sujeito como um aprendente, pensante, participante de grupos sociais, que se desenvolve a partir de toda a sua singularidade, que deve ser respeitada e considerada.

REFERÊNCIAS

AUTISMO E REALIDADE. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/>>. Acesso em 21/05/2020.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo v. 28, supl. 1, p. s47-s53, May, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf>>. Acesso em 20/08/2020.

BRASIL. **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em 28/08/2020.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em: 27/08/2020.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na Escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 9, n. 2, p. 233-255, 1996.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 276 p.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Relações interpessoais e habilidades sociais na Educação**. 2006a. Disponível em: <<http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/02/relacoes-interpessoais-e-habilidades-sociais-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 2 julho. 2020.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Relações interpessoais na Educação Especial**. 2006b. Disponível em: <<http://betara.ufscar.br:8080/pesquisa/rihs/armazenagem/pdf/artigos/relacoes-interpessoais-na-educacao-especial>>. Acesso em: 12 julho. 2020.

FÉLIX, Amanda Flaviane; SANTOS, Ane Graciele Lopes dos. ASFORA, Rafaella. As habilidades sociais de estudantes com transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. UFPE, 2017. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/39399/2403766/FELIX%3B+SANTOS%3B+ASFORA++2017.2.pdf/b516e446-6978-450d-972e-62da38997e0c>>. Acesso em 14/04/2020. Acesso em 12/ ago/2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <<https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>> Acesso em 12/ ago/2020.

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

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Grupo Cultural, 2014.

HARTUP, W. W. Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120–126, 1989. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/1989-25594-001>>. Acesso em 02/ 05/ 2020.

LAMPREIA, Carolina. Os Enfoques Cognitivista e Desenvolvimentista no Autismo: Uma Análise Preliminar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(1), pp.111-120. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22311.pdf>>. Acesso em: 08/02/2020.

MCFALL, Richard M. A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, v. 4, p. 1-33, 1982.

MENOTTI, Ana Rubia Saes; DOMENICONI, Camila; BENITEZ, Priscila. Atividades aplicadas pelos pais para ensinar leitura para filhos com autismo. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 23, e 185073, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v23/2175-3539-pee-23-e185073.pdf>> Acesso em 30/08/2020.

MULLER, Luiza de Souza. **A Interação Professor-Aluno no Processo Educativo**. Universidade São Judas Tadeu. Integração Ensino-Pesquisa-Extensão. Ano VIII. Nº 31. Nov. 2002. Disponível em: <https://www.academia.edu/37551477/A_INTERA%C3%87%C3%83O_PROFESSOR_ALUNO_NO_PROCESSO_EDUCATIVO>. Acesso em 12/07/2020.

NUNES, 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, Out.-Dez., 2016. Disponível

em:<<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0619.pdf>>. Acesso em 24/04/2020.

OLIVEIRA, Maria da Luz dos Santos Oliveira. **Formação Docente E Inclusão De Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista: Algumas Reflexões**. TCC. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação Curso de Licenciatura em Pedagogia. 2016. Disponível em:<<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1971/1/MLSO13092016>>. Acesso em 02/ julho/ 2020.

PÁEZ, S. M. C. A integração em processo: da exclusão à inclusão. **Escritos da criança**, 6, 29-39, 2001.

SAMPAIO, Caroline M.; OLIVEIRA, Gislene F. O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Julho de 2017, vol.11, n.36, p.343-362. ISSN: 1981-1179. Disponível em:< <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/796/1141>>. Acesso em 28/08/2020.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Jan-Mar 2013, Vol. 29 n. 1, pp. 99-105. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/12.pdf>

SILVA, Francisca da Silva; ALMEIDA, Amélia Leite de. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades. **Intl. J. of Knowl. Eng.**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88, 2012.

TREVARTHEN, C.; AITKEN, K. J. Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 42(1), 3–48. 2001. Disponível em:< <https://psycnet.apa.org/record/2001-16760-001>>. Acesso em 30/08/2020.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf>. Acesso em 20/ago/2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em:<https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf>. Acesso em 12/julho/2020.