

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS**

VALÉRIA BITTENCOURT SOJA

**O ENSINO DA LEITURA EM PORTUGUÊS PARA ALUNOS E ALUNAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Porto Alegre

2023

VALÉRIA BITTENCOURT SOJA

**O ENSINO DA LEITURA EM PORTUGUÊS PARA ALUNOS E ALUNAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lia Schulz
Coorientadora: Prof^a Dr^a Gabriela Maria
Barbosa Brabo

Porto Alegre

2023

CIP – Catalogação na Publicação

Soja, Valéria Bittencourt

O ensino da leitura em Português para alunos e alunas com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão bibliográfica / Valéria Bittencourt Soja. -- 2023.
48 f.

Orientador: Lia Schulz.

Coorientador: Gabriela Maria Barbosa Brabo.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Leitura. 3. Língua Portuguesa. I. Schulz, Lia, orient. II. Brabo, Gabriela Maria Barbosa, coorient. III. Título.

VALÉRIA BITTENCOURT SOJA

**O ENSINO DA LEITURA EM PORTUGUÊS PARA ALUNOS E ALUNAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lia Schulz
Coorientadora: Prof^a Dr^a Gabriela Maria
Barbosa Brabo

Data de aprovação: 06 de Setembro de 2023.

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Alessandra Jacqueline Vieira
Instituto de Letras

Prof^a Dr^a Daniele Noal Gai
Faculdade de Educação

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente minha família, em especial meu pai Ricardo, minha mãe Daniela e meu namorado Pedro pelo suporte emocional e força que me passaram todos os dias desde o início da minha pesquisa até o fim dela. Agradeço às minhas orientadoras, Prof^a Dr^a Lia Schulz e Prof^a Dr^a Gabriela Brabo que me guiaram ao longo do trabalho e me mostraram como proceder. Também manifesto meus agradecimentos a Rafael Gomes Rosa pelo apoio e por compartilhar seus aprendizados e experiências sobre crianças com TEA. Agradeço também a todos os meus colegas e amigos pela compreensão quando não estive disponível.

RESUMO

A capacidade de ler é fundamental para construir aprendizado contínuo e para explorar diversas questões da vida. No contexto das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), há desafios específicos ligados tanto às dificuldades inerentes ao ato de leitura quanto às circunstâncias particulares que essas crianças enfrentam. Com base nisso, a presente pesquisa foi motivada pela necessidade de identificar práticas pedagógicas inclusivas de leitura para alunos com TEA. Foram explorados trabalhos existentes sobre o ensino de leitura para esses alunos, e foram encontrados apenas quatro artigos. A pesquisa adotou uma abordagem exploratória e qualitativa, analisando informações sobre TEA, aprendizagem dos estudantes, ensino de leitura em Língua Portuguesa e métodos de ensino. Os artigos encontrados revelam que pessoas com TEA podem enfrentar desafios na aprendizagem da leitura, incluindo dificuldades em separar conceitos abstratos de tarefas práticas e na compreensão da leitura. Práticas educacionais variadas são sugeridas para superar esses obstáculos, como a compreensão de linguagem não verbal, atividades lúdicas, uso de imagens e tecnologias. É evidente que um ambiente educacional inclusivo é fundamental, adaptando estratégias de ensino às necessidades individuais dos alunos com TEA. A pesquisa enfatiza a importância de mais estudos para aprimorar o ensino da leitura para essas pessoas, impactando futuros professores de Língua Portuguesa ao fornecer percepções valiosas sobre o tema.

Palavras-chave: Aprendizagem. Leitura. Transtorno do Espectro Autista. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The ability to read is fundamental to building continuous learning and exploring various issues in life. In the context of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), there are specific challenges linked both to the difficulties inherent in the act of reading and to the particular circumstances these children face. Based on this, this research was motivated by the need to identify inclusive reading pedagogical practices for students with ASD. Existing works on teaching reading to these students were explored, and only four articles were found. The research adopted an exploratory and qualitative approach, analyzing information on ASD, student learning, teaching reading in Portuguese and teaching methods. The articles found reveal that people with ASD face challenges in learning to read, including difficulties in separating abstract concepts from practical tasks and in reading comprehension. Varied educational practices are suggested to overcome these obstacles, such as understanding non-verbal language, playful activities, the use of images and technology. It is clear that an inclusive educational environment is fundamental, adapting teaching strategies to the individual needs of students with ASD. The research emphasizes the importance of further studies to improve the teaching of reading to these people, impacting future Portuguese language teachers by providing valuable insights into the topic.

Keywords: Learning. Reading. Autism Spectrum Disorder. Portuguese language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Artigos encontrados	15
Quadro 2 - Desafios, potencialidades e possibilidades de cada pesquisa abordada no texto.....	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABLA	<i>Assessment of Basic Learning Abilities</i>
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
CARS	<i>Childhood Autism Rating Scale</i>
CDC	<i>Centers for Disease Control and Prevention</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
METODOLOGIA	14
REVISÃO TEÓRICA	16
ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS ACERCA DO TEA	16
A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL	17
A APRENDIZAGEM DE ALUNOS E ALUNAS COM TEA	19
A LEITURA E O TEXTO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	21
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	23
ANÁLISES E DISCUSSÕES	35
CONCLUSÃO	42
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO

A sala de aula deve ser um ambiente favorável e acolhedor para todos os que a frequentam. Conforme a educação avança, também é necessário incrementar práticas que possam incluir todos os alunos e alunas nas aulas, principalmente estudantes público-alvo da educação especial (PAEE)¹.

Os índices de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) aumentaram nos últimos 23 anos. Segundo dados do CDC (Centers for Disease Control and Prevention), órgão que possui ligação com o governo dos Estados Unidos, no ano de 2000, 1 a cada 150 crianças no mundo possuíam TEA, enquanto que em 2022, esse número evoluiu para 1 a cada 36. Segundo o Ministério da Saúde,

Transtorno de Espectro Autista (TEA) engloba diferentes condições marcadas por perturbações do desenvolvimento neurológico, todas relacionadas com dificuldade no relacionamento social. O Ministério da Saúde alerta que os sinais do neurodesenvolvimento da criança podem ser percebidos nos primeiros meses de vida, com o diagnóstico estabelecido por volta dos 2 a 3 anos de idade. A prevalência do distúrbio é maior no sexo masculino (Brasil, 2022).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento e possui causa multifatorial desconhecida, que pode ocorrer ou está presente desde a infância (APA, 2014). Carrega consigo o nome de espectro (cunhado por Lorna Wing (1997)) devido a diversas situações distintas umas das outras. Essas situações podem caracterizar-se por: dificuldade de se comunicar com outras pessoas pelo fato de não possuir domínio da linguagem e nem uma imaginação capaz de lidar com jogos simbólicos, dificuldade para se socializar e, também, a presença de padrões repetitivos e restritos no comportamento (Brasil, 2022; DSM, 2014). Se o diagnóstico ocorrer cedo e houver a identificação de atrasos no desenvolvimento da criança, pode-se encaminhá-la para a realização de intervenções comportamentais e apoio educacional na idade mais precoce possível, a fim de obter melhores resultados a longo prazo. Estudos afirmam que o TEA não tem uma causa exata, porém, existe a interação de fatores genéticos e ambientais (Brasil, 2022).

¹ Pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (MEC).

De acordo com Cunha (2019), o conceito de autismo tem suas raízes na palavra grega "autós", que carrega a conotação de "próprio". No contexto da psiquiatria, essa terminologia foi introduzida para designar comportamentos humanos que se concentram internamente, ou seja, direcionados para a pessoa em questão (Orrú, 2012).

Conforme o parágrafo 2º da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.” (Brasil, 2012). Partindo disso, o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 prevê que a educação básica obrigatória deve ocorrer entre os 4 (quatro) e os 17 (dezesete) anos de idade e pessoas com deficiência têm direito de receber atendimento educacional especializado na escola, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Para que o processo de inclusão nas escolas se faça efetivo, é necessário que o ambiente escolar e os professores estejam preparados para atender a demanda de todos os alunos e alunas, principalmente os que necessitam de atendimento especializado. Segundo a Resolução CNE/CEE nº 02/2001, art. 3 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (MEC, 2001).

Partindo da ideia de que a formação dos professores precisa ser voltada também a trabalhar práticas mais inclusivas, com a finalidade de engajar todos os alunos e alunas nas aulas, podemos dialogar com as afirmações de Glat e Pletsch (2004), que afirmam que há um grande desafio dentro das universidades que é formar profissionais da educação que não sejam apenas transmissores de conhecimento nas aulas, mas que também saibam práticas que possam valorizar toda a diversidade de alunos. Sendo assim, os professores e demais agentes educacionais necessitam se preparar para adaptar e realizar estratégias de ensino que envolvam todos os estudantes dentro da sala de aula (Glat R., Pletsch M., 2004). É por esse motivo que as faculdades de educação estão encarregadas de trabalhar com a formação de professores e também incentivar as relações entre professores da Educação Especial e da modalidade do Ensino Regular nas disciplinas, estágios, trabalhos de campo,

entre outros (Glat R., Pletsch M., 2004). Essa é uma questão importante a ser considerada, visto que no decorrer do curso de Licenciatura em Letras existe somente uma disciplina obrigatória que trata da Educação Especial em sala de aula. Isso reforça ainda mais a necessidade de pesquisar sobre esse tema, dada a escassez de disciplinas obrigatórias sobre o tema em questão na formação docente.

Diante de desafios enfrentados nas escolas quando se trata de inclusão, professores ainda seguem critérios para embasar o que realmente é inclusão. Esses professores e professoras argumentam que a inclusão só se torna possível para cidadãos que possuem necessidades educacionais especiais menos comprometidas, o que mostra que esses profissionais da educação apresentam descrédito em relação à inclusão de pessoas com deficiência múltipla dentro das escolas (Silveira, F., & Neves, M. 2006). Esse dado apresenta uma divergência com base no que o MEC promove em 2002, afirmando que diversas dessas crianças têm a capacidade de adaptar-se positivamente à educação regular, quando há envolvimento dos profissionais da educação especializados, a convivência no meio escolar e comprometimento por parte da família (Silveira, F., & Neves, M. 2006).

A presente pesquisa visa explorar através de uma revisão de literatura quais são os principais desafios e possibilidades de práticas de ensino para alunos e alunas que possuem TEA, através de ações pedagógicas que visam potencializar a forma como a leitura pode ser aplicada a eles principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, de forma que inclua alunos e alunas com TEA devidamente em sala de aula. A pertinência deste tema advém do crescimento do número de diagnósticos de pessoas com TEA atualmente. Devido à insuficiência de trabalhos sobre o ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa para crianças com TEA, serão estudados textos que mencionam diferentes contextos de ensino e como podem ser encaixados nas aulas de Língua Portuguesa. O conhecimento sobre o ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa para alunos com TEA é fundamental para professores formados e em formação, pois permite que nós estejamos melhor preparados para atender as diversas necessidades de todos os alunos e alunas, e a leitura vai além de simplesmente decifrar palavras; ela é um pilar central na formação educacional e no desenvolvimento pessoal de cada aluno e aluna.

O lócus de pesquisa desta investigação se configura por trabalhos acadêmicos que abordam a temática. Deste modo, visa-se a realização de uma discussão entre os achados destes estudos.

Esta pesquisa teve como Objetivo Geral investigar possibilidades de prática desenvolvidas para o ensino de leitura para estudantes com TEA na sala de aula de Língua Portuguesa. Os Objetivos Específicos são: conhecer quais os desafios enfrentados para a prática de ensino de leitura na sala de aula de Língua Portuguesa; compreender os desafios e as potencialidades do ensino de leitura particularmente para estudantes com TEA na sala de aula de Língua Portuguesa; promover mais conhecimento acerca do processo de aprendizagem de pessoas com Transtorno do Espectro Autista; e contribuir para a pesquisa sobre inclusão escolar desse alunado.

No desenvolvimento deste trabalho de conclusão, procedeu-se a uma revisão teórica sobre o que foi pesquisado acerca do TEA e como se configura o processo de leitura nas aulas de Língua Portuguesa em um conceito geral. Também são apresentados os textos encontrados em levantamento bibliográfico acerca de estratégias de ensino de leitura para pessoas com TEA, bem como uma análise e discussão sobre os temas abordados diante dessas pesquisas. Com isso, o estudo permeou, de forma conclusiva, sobre o impacto da aprendizagem da leitura para pessoas com Transtorno do Espectro Autista no contexto educacional, elencando os principais desafios enfrentados por essas pessoas ao aprender a ler e compreender textos. Por fim, considerou-se quais são as estratégias pedagógicas que podem ser eficazes para superar esses desafios e promover uma aprendizagem significativa de leitura para alunos com TEA, especialmente considerando o ambiente inclusivo da sala de aula.

METODOLOGIA

Tendo em vista que esta pesquisa foi pensada a partir da necessidade de buscar exemplos de práticas pedagógicas inclusivas para alunos e alunas com TEA, foram analisados diferentes trabalhos já feitos sobre o presente assunto, porém, foram encontrados poucos trabalhos que analisam a situação de como é o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula para alunos e alunas com TEA.

Esta pesquisa é uma revisão bibliográfica e foi realizada seguindo o caráter exploratório, analisando textos e dados que apresentam informações sobre TEA e suas especificidades, aspectos acerca do processo de aprendizagem destes/as estudantes, o ensino de leitura em Língua Portuguesa e como ele pode ser realizado para estes/as estudantes. Ademais, baseado em um cunho qualitativo, este estudo investiga trabalhos acadêmicos encontrados nos seguintes repositórios digitais: *SciElo* e *Google Acadêmico*. No que se refere às pesquisas estudadas, monografias de conclusão de curso, dissertações e artigos foram selecionadas como escopo de análise. Foram selecionadas palavras-chave para as buscas, como “ensino de leitura”, “TEA” e “Português”.

Os métodos de ensino da atualidade devem seguir os padrões estabelecidos pelas leis, incluindo a CNE/CEE nº 02/2001, art. 3 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ressaltando o Capítulo IV: “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, mais especificamente o Art. 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (ECA, 1990).

Partindo do direito à inclusão, acesso à escola e permanência garantida para todos/as os/as estudantes, seguindo o ECA (Brasil, 1990), faz-se necessário investigar como pode ser feita a inclusão escolar do público-alvo da educação especial

dentro da sala de aula e, para isso, foram pesquisados diferentes artigos, TCC e dissertações que abordam o assunto, assim como quantos alunos e alunas em média necessitam de atendimento educacional especializado dentro da escola.

Foram selecionados para esta pesquisa quatro estudos em que se pode constatar como funciona a prática de leitura para pessoas com TEA. Mais especificamente, os objetos estudados a partir desses textos foram: os desafios que englobam o aprendizado da leitura da pessoa com TEA, as características e especificidades que elas possuem e algumas possibilidades de prática que podem ser incluídas no cotidiano da aprendizagem. Assim, seguem na tabela abaixo os quatro artigos encontrados que foram estudados para a presente pesquisa:

Quadro 1 – Artigos encontrados

AUTORA(S)	TÍTULO
NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia, 2016	<i>“Processos de Leitura em Educandos com Autismo: Um estudo de Revisão”</i>
GOMES, Camila Graciella Santos; DE SOUZA, Deisy das Graças, 2016	<i>“Ensino de Sílabas Simples, Leitura Combinatória e Leitura com Compreensão para Aprendizagem com Autismo”</i>
MILLAN, Ana Elisa; POSTALLI, Lidia Maria Marson, 2019	<i>“Ensino de Habilidades Rudimentares de Leitura para Alunos com Autismo”</i>
MAIA, Silvia Maria Colucci, 2021	<i>“Requisitos para Leitura com Autistas”</i>

Fonte: elaborado pela autora (2023)

REVISÃO TEÓRICA

ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS ACERCA DO TEA

De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde, as estatísticas mundiais são de que uma a cada 160 (cento e sessenta) crianças possuem TEA, porém, existe uma crença de que esses números podem ser ainda mais elevados, pois a prevalência desse transtorno, em muitos países com rendas médias ou baixas, é desconhecida.

Através de pesquisas sobre o Ministério da Educação (2004), o TEA pode ser percebido através de sinais que a criança dá, como, por exemplo:

1. Ausência de linguagem verbal, ou linguagem verbal pobre.
2. Ecolalia imediata (repetição do que outras pessoas acabaram de falar) ou ecolalia tardia (repetição do que outras pessoas falaram há algum tempo, repetição de comerciais de TV, de falas de filmes ou novelas etc.).
3. Hiperatividade, ou seja, constante agitação e movimento (ocorre em um grande número de crianças) ou extrema passividade (ocorre em um menor número de crianças).
4. Contato visual deficiente, ou seja, a criança raramente olha nos olhos do professor, dos pais ou de outras crianças.
5. Comunicação receptiva deficiente, ou seja, a criança apresenta grandes dificuldades em compreender o que lhe é dito, não obedece a ordens nem mesmo simples e muitas vezes não atende quando chamada pelo nome.
6. Problemas de atenção e concentração.
7. Ausência de interação social, ou seja, a criança não brinca com outras crianças, não procura consolo quando se machuca e parece ignorar os outros. Pode rir ou chorar, mas sempre dando a impressão de que isso diz respeito apenas a ela mesma.
8. Mudanças de humor sem causa aparente.
9. Usar adultos como ferramentas, como levar um adulto pela mão e colocar a mão do adulto na maçaneta da porta para que a abra.
10. Ausência de interesse por materiais ou atividades da sala de aula.
11. Interesse obsessivo por um determinado objeto ou tipo de objetos, por exemplo, a criança pode ter obsessão por cordões de sapatos, palitos de dente, tampinhas de refrigerante etc.
12. Eventualmente uma criança com autismo pode aprender a ler sozinha antes dos quatro anos sem que ninguém tenha percebido como isso ocorreu (MEC, 2004).

Historicamente falando, foi o pesquisador Leo Kanner que, em 1943, definiu o que é o transtorno autista, autismo na infância ou autismo infantil. Segundo Ana Carina Tamanaha, Jacy Perissinoto e Brasília Maria Chiari (2008),

O Autismo Infantil foi definido por Kanner (1), em 1943, sendo inicialmente denominado Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, como uma condição com características comportamentais bastante específicas, tais como: perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente, normal,

comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008, p. 296).

Conforme Fred R. Volkmar, Lisa a. Wiesner, 2019, nos primórdios do que se sabia sobre TEA, o Dr. Leo Kanner fez pesquisas envolvendo 11 crianças que possuíam TEA e denominou essa condição delas como “um distúrbio inato do contato afetivo”; isto é, essas crianças vinham ao mundo sem interesse habitual nas outras pessoas e no ambiente social.” (Volkmar; Wiesner, 2019). O Dr. descreveu detalhadamente os comportamentos que essas crianças apresentavam e que elas também tinham uma “resistência a mudanças” em que eram submetidas (como, por exemplo, fazer caminhos diferentes aos que já estavam habituadas e também podiam ficar em pânico se a organização de suas coisas não estivesse como queriam) e, também, identificou esses indivíduos como portadores de uma “insistência nas mesmas coisas” (Volkmar; Wiesner, 2019).

A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

A educação nas escolas é um direito de todos os cidadãos, garantido pelo Estado e pela família, segundo a Constituição Federal (1988), artigo 205. Visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, como o exercício de cidadania e qualificação para o trabalho, ela deve ser incentivada e promovida pela sociedade. (Brasil, 1988).

Segundo o artigo 206,

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (Brasil, 1988).

O que também garante que todos tenham o mesmo direito à permanência nas escolas, como podemos observar no artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (Brasil, 1988).

Segundo o Ministério da Educação, as modificações no currículo escolar devem corresponder às necessidades de cada aluno/a em sala de aula. Deve-se adequar o currículo de acordo com a singularidade de cada aluno e aluna, com o intuito de engajar todos e todas em sala de aula (MEC, 2006).

Em síntese, o Artigo 208 da Constituição Brasileira estabelece os pilares fundamentais da responsabilidade do Estado em relação à educação. Ele reafirma o compromisso do Estado em garantir educação básica de qualidade e acessível a todos os cidadãos, independentemente de suas circunstâncias. O caráter obrigatório e gratuito do ensino fundamental, bem como a universalização progressiva do ensino médio destacam a importância da educação na formação de indivíduos e na construção de uma sociedade justa e igualitária.

O direito à educação infantil, a oferta de níveis mais avançados de ensino e o acesso a programas noturnos reforçam a ideia de que a educação deve ser abrangente, atendendo às diferentes necessidades e capacidades dos cidadãos. Além disso, a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, de preferência na rede regular de ensino, promove a inclusão e reforça o valor da diversidade.

O texto também destaca o caráter subjetivo do acesso ao ensino obrigatório e gratuito, ressaltando que todo indivíduo possui o direito de reivindicar a educação como um direito inalienável. E, ao estabelecer a responsabilidade da autoridade competente em caso de não-oferecimento ou oferta irregular de ensino obrigatório, a Constituição reforça a necessidade de cumprimento dessas disposições.

Nesse contexto, o Artigo 208 serve como um alicerce legal que reitera a importância da educação como um direito humano básico e assegura a responsabilidade do Estado em garantir sua disponibilidade, acessibilidade e qualidade para todos os cidadãos brasileiros.

A APRENDIZAGEM DE ALUNOS E ALUNAS COM TEA

Silva e Boncoski (2020) afirmam que o/a estudante com TEA tem dificuldade de separar o que é abstrato, a partir de enunciados de atividades e tarefas que necessitem executar. Tendo em vista essas especificidades, o/a professor/a precisa promover diversas práticas e ações pedagógicas que respeitem as especificidades do/da estudante com o transtorno e, assim, auxiliem no acesso e compreensão do conteúdo e tarefas desenvolvidas em aula. Uma gama diversa de meios pode ser utilizada para auxiliar no processo de ensino e compreensão deste/a estudante, como meios lúdicos e não verbais, visto que apresentam maiores chances de engajar o/a estudante com TEA (Silva; Boncoski, 2020).

Quando se promove um ambiente educacional adequado, com uso de linguagens que alcance e entendimento de todos estar-se-á promovendo a inclusão educacional e social, por isso é importante que o professor conheça as estratégias de aprendizagem condizente para crianças com TEA (Silva; Boncoski, 2020. p. 66309).

A inclusão de estudantes com TEA nas escolas tem crescido consideravelmente nos últimos anos (Vecchia; Vestena, 2020). Devido ao fato de ter aumentado os números, muitos professores demandam um maior conhecimento sobre como lidar com esse público e elaboração de práticas educativas que visam promover a aprendizagem, tendo em vista suas dificuldades de aprendizagem desses alunos (Vecchia; Vestena, 2020).

De acordo com Orrú (2012), a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) desempenha um papel crucial na melhoria da aprendizagem de alunos com TEA, abrindo novas vias de comunicação para eles/as. Ela engloba diferentes maneiras de se comunicar, como fazer uso de expressões faciais, língua de sinais, gestos e pranchas com letras ou símbolos visuais, e até mesmo a aplicação de sistemas avançados de computador que geram voz artificialmente. Levando em consideração as características do/da estudante, a criação de um programa de intervenção individualizado utilizando a CSA pode ser muito benéfico para a inclusão do/da estudante com TEA (Orrú, 2012).

Diversas abordagens podem ser empregadas para facilitar a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos/as com TEA. Dentre elas, a incorporação de tecnologias, o uso de materiais visuais, atividades sensoriais e a organização cuidadosa da estrutura das aulas com horários específicos para esses estudantes

sabendo do papel fundamental que a rotina tem para pessoas com TEA (Silva; Boncoski, 2020). Um espaço tranquilo e com iluminação suave também pode auxiliar bastante para a participação do/da estudante em sala de aula, onde o aluno com TEA possa se retirar quando desejar um momento de pausa. Respeitar o desejo de retirada é crucial, uma vez que esses momentos são significativos para a criança com TEA (Benini; Castanha, 2016). Os autores também afirmam que, no âmbito da Comunicação Alternativa, são empregados tanto recursos de tecnologia simples, feitos de materiais acessíveis e econômicos, que podem ser criados e adaptados conforme a demanda individual, quanto recursos mais avançados de alta tecnologia, envolvendo ferramentas complexas e dispendiosas (Benini; Castanha, 2016).

Costa (2015) afirma que temos a percepção de que a presença de alunos PAEE e de seus pares deve ser considerada e planejada desde a fase da educação infantil. Esse enfoque é crucial para a promoção do aprendizado e crescimento das crianças. O docente desempenha um papel significativo ao empregar estratégias cuidadosamente planejadas, bem como ao estruturar atividades lúdicas apropriadas para essa faixa etária. Deste modo, a realização de ações pedagógicas altamente planejadas e bem estruturadas apresentam-se como ferramentas fundamentais para fomentar a inclusão desses estudantes e impulsionar o desenvolvimento integral das crianças (Costa, 2015).

De acordo com Benini e Castanha (2016), a utilização de imagens como forma de comunicação e apresentação de conteúdo desempenha um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com TEA. É notável que muitos indivíduos no espectro autista podem enfrentar dificuldades ao representar objetos ausentes, demandando apoios que facilitem essa representação mental. Ao empregar imagens, a pessoa com TEA consegue uma compreensão mais eficaz, o que, por sua vez, contribui substancialmente para a organização do pensamento e do uso da linguagem. Consequentemente, a utilização da linguagem visual é impulsionada pela percepção de que é uma ferramenta valiosa para aprimorar a aprendizagem desses estudantes. (Benini; Castanha, 2016).

Segundo os autores,

Materiais concretos como, figuras geométricas, peças coloridas e miniaturas também cumprem a mesma função, como recursos acessíveis representam um ganho significativo na aprendizagem, permitindo ao aluno com autismo o desenvolvimento de habilidades de observação, investigação, análise e raciocínio. A utilização destes materiais além de estimular a capacidade de

construir significados desperta a atenção e promove a ampliação do seu vocabulário (Benini; Castanha, 2016, p. 14-15).

Ademais, calendários, agendas e jogos são excelentes recursos para ajudar alunos a se organizarem no tempo e espaço, planejando e antecipando ações, inclusive em situações desafiadoras como resistência a mudanças na rotina. Jogos, especialmente os lúdicos e colaborativos, têm um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de indivíduos com TEA, fortalecendo habilidades sociais e desempenhando um papel importante na inclusão escolar (Benini; Castanha, 2016).

A inclusão de crianças com TEA em ambientes de escolas regulares é viável desde que os educadores estejam familiarizados com estratégias que permitam a esses indivíduos uma compreensão eficaz do conteúdo ensinado, uma vez que são crianças que necessitam de métodos diferenciados para assimilar o material, como a incorporação de atividades lúdicas e abordagens não verbais, sempre respeitando os limites de cada aluno ou aluna (Silva, Boncoski, 2020). Essa prática educativa mostra resultados positivos na inclusão de autistas, quando os/as profissionais atendem às necessidades de aprendizagem desses/as alunos/as por meio da implementação de ações e estratégias inclusivas em todos os espaços da escola, enfatizando a importância de criar um ambiente de aprendizado abrangente e inclusivo (Benini; Castanha, 2016).

A LEITURA E O TEXTO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino da leitura é um elemento crucial nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Simões (2012), a leitura é um diálogo entre sujeitos históricos. As atividades de leitura na escola visam desenvolver competências para compreender que os textos têm autores com pontos de vista contextuais e também promovem habilidades de interação com esses pontos de vista e valores, encorajando respostas e ações em relação aos textos lidos. Ler é responder ao texto através de ações adicionais (Simões, 2012).

Em Simões (2012), a leitura é entendida como uma atividade humana que vai além da decodificação passiva de palavras; ela se transforma em um diálogo ativo entre o leitor e o texto. Além de compreender o que está escrito, a leitura envolve a capacidade de reagir ao texto por meio de ações e reflexões suplementares. Esse

processo sublinha a natureza interativa e interpretativa da leitura, na qual os leitores constroem significados e estabelecem vínculos com suas experiências e conhecimentos pessoais.

Para esta visão internacional de leitura, é necessário que a aula de Língua Portuguesa tenha como objeto e unidade de trabalho o texto. Simões (2012) trata da centralidade do texto em sua passagem:

O centro do trabalho em Língua Portuguesa e Literatura é o texto, ponto de partida e ponto de chegada, em torno do qual todas as tarefas propostas aos alunos se estruturam. Em consequência, o texto é organizador dos planos de trabalho, da progressão curricular, das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e dos conteúdos a serem trabalhados ao longo da escolaridade (Simões, 2012, p. 46).

Nesse contexto, o texto é mais do que apenas um material de estudo; ele se torna um organizador chave. Ele dita os planos de trabalho, orienta a progressão curricular, define as habilidades que os alunos devem desenvolver e molda os conteúdos abordados ao longo da jornada escolar. Essa abordagem baseada no texto não apenas confere um sentido prático e aplicável ao aprendizado, mas também cria uma conexão tangível entre os alunos e a língua, bem como a literatura.

A ênfase no texto como elemento central da aula de Língua Portuguesa também pode fomentar um ambiente de ensino mais interativo e envolvente. Os estudantes são incentivados a explorar e analisar textos de maneira crítica, compreendendo suas nuances linguísticas e elementos literários. Além disso, a abordagem baseada no texto pode ajudar a conectar os conteúdos a situações do cotidiano, tornando a aprendizagem mais significativa. Em resumo, o capítulo de Simões (2012) ressalta a importância de integrar o texto como uma âncora fundamental para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Ao adotar o texto como ponto de partida e chegada, as atividades educacionais ganham coerência, relevância e aplicabilidade, promovendo um aprendizado mais envolvente e conectado com a vida dos alunos e alunas.

Neste capítulo foram mencionados os textos que nos trazem dados importantes relacionados ao que se pode entender sobre TEA, aprendizagem, aulas de Língua Portuguesa e o texto e a leitura. A seguir analisaremos os dados coletados referentes a como podemos trabalhar leitura para alunos e alunas com TEA.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

A pesquisa bibliográfica realizada para este trabalho teve como objetivo responder sobre quais são os desafios enfrentados diante do aprendizado de leitura para quem tem TEA e também potencialidades e possibilidades para o ensino de leitura para essas pessoas. Foram encontrados quatro artigos, como mencionado no capítulo de metodologia. A seguir a análise detalhada dos artigos é apresentada levando em contas as características de cada trabalho e sintetizando suas contribuições, direcionando para os desafios e as potencialidades do ensino de leitura para alunos com TEA em cada trabalho.

De acordo com o texto “Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão”, escrito por Nunes e Walter (2016), segundo Grigorenko (2002), entre 5 e 10% das crianças com TEA possuem uma condição denominada “hiperlexia”, que é um número considerável se pensarmos no conceito de aprendizagem. Essa condição se dá devido ao fato de a pessoa com TEA apresentar uma compulsividade na atividade de leitura e isso acaba descredenciando o fator “linguagem escrita” como um meio para servir de comunicação. Nesse sentido, pessoas com TEA podem apresentar dificuldades na leitura, isto é, enfrentar a leitura como um “problema estático”, buscando regularidades nos sons e letras, mas negligenciando o verdadeiro significado das palavras que estão sendo lidas (Cardoso-Martins; Silva, 2008, 2010). O texto fornece uma visão valiosa sobre as nuances da leitura em indivíduos com TEA, enfatizando a importância de considerar não apenas os desafios, mas também as peculiaridades que podem surgir nesse contexto.

Conforme Nunes e Walter (2016), diversas pesquisas mostram que a hiperlexia acarreta em déficits expressivos na linguagem oral e na comunicação de pessoas com TEA e isso acaba causando uma deficiência no armazenamento das representações fonológicas dentro do repertório linguístico do indivíduo, o que acaba trazendo mais dificuldade quando se trata de saber o significado dos vocábulos. Isso quer dizer que pessoas com TEA têm dificuldade de relacionar a leitura com conhecimentos prévios, isso é, fazer inferências intra ou extratextuais (Nunes; Walter, 2016).

Segundo Nguyen (2015), é ressaltado que existem três fundamentos teóricos que a comunidade científica proporciona que podem explicar melhor os desafios e

especificidades que quem possui TEA apresenta na compreensão da leitura, são estes: Teoria da Coerência Central, Teoria da Disfunção Executiva e Teoria da Mente.

A Teoria da Coerência Central é a habilidade de articular detalhes em uma só concepção ou ideia e, pessoas com TEA não costumam ter essa destreza, visto que elas não conseguem se desvincular de pequenos aspectos específicos, deixando de lado o sentido global de um texto (Nguyen et al., 2015). A partir desse conceito, fica evidente que o indivíduo com TEA apresenta dificuldade de fazer um resumo de um texto, considerando que não consegue ou apresenta dificuldades para enxergar as ideias centrais dele (Nunes; Walter, 2016). Sobre a Teoria da Disfunção Executiva, podemos afirmar que é uma dificuldade que as pessoas com TEA têm de organização e planejamento (Nguyen et al., 2015). Isso acaba afetando diretamente na compreensão de leitura, causando um obstáculo na hora de organizar as informações de um texto, por exemplo (Nunes; Walter, 2016). A Teoria da Mente Deficitária postula que as pessoas com TEA apresentam uma limitação na compreensão da perspectiva de terceiros. Nessa perspectiva, esse indivíduo também tem dificuldades em fazer inferências sobre os personagens de um texto (Nguyen et al., 2015).

Ao abordar essas teorias, Nguyen oferece uma base sólida para entender as complexidades da compreensão da leitura em indivíduos com TEA. Essas teorias podem orientar estratégias educacionais e de intervenção, ajudando a adaptar abordagens de ensino para atender às necessidades cognitivas específicas das pessoas com TEA e, assim, promover um engajamento mais eficaz com a leitura.

Segundo Nunes e Walter (2016), as principais especificidades que as pessoas com TEA possuem na área da leitura é que, por mais que consigam reconhecer as palavras como uma pessoa sem TEA, apresentam uma certa dificuldade de compreensão leitora. Isso significa que, para eles, fazer relações entre o conteúdo que está sendo lido e os prévios conhecimentos que possuem sobre o assunto, acaba sendo um desafio na hora de fazer relações dentro do texto (apud Kluth; Chandler-Olcott, 2008; Whalon; Delano; Hanline, 2013;).

Ainda abordando sobre as características de pessoas com TEA, essas enfrentam desafios ao direcionar sua atenção para os sons principais, como mensagens de comunicação, enquanto tentam filtrar os ruídos de fundo, como o som de uma porta fechando ou o barulho de papel sendo manuseado. (Padmadewi, Artini, 2017). A partir de Nunes e Walter (2016), o ensino de leitura para quem tem TEA deve ser adaptado de acordo com as especificidades que apresentam. Conforme o estudo,

podemos perceber que o processo da linguagem se torna possível a partir da ampliação do vocabulário e leitura de palavras diversas e, sobre os processos cognitivos superiores, dizem respeito a “investigações que tratam de estratégias metacognitivas utilizadas para facilitar a compreensão de textos” (Nunes; Walter, 2016, p. 625).

Segundo as pesquisas conduzidas por Nunes e Walter (2016), existem métodos que podem servir como uma intervenção, são eles: o método global, que serve para ajudar a criança a compreender um vocábulo o associando a um item e o método fônico, que consiste em instruir a criança a associar grafemas e fonemas. A partir disso, pode-se perceber que as relações entre grafemas e fonemas, e itens e vocábulos são alguns dos principais meios de facilitar a compreensão de leitura por parte de indivíduos com TEA.

Dentre as estratégias que podem ser feitas para minimizar as dificuldades de leitura para aprendizes com TEA e, também, aumentar as potencialidades da prática e compreensão e leitura, segundo o que foi pesquisado por Nunes e Walter (2016), os hiperléxicos costumam ter mais sucesso de leitura seguindo uma forma de decodificação alfabética entre letra e som (Cardoso-Martins; Silva, 2010).

Sobre os conhecimentos que podemos ter de que indivíduos com TEA têm dificuldades de isolamento de sons em palavras e associação de sons à escrita, as autoras mostram que o método global do ensino (associação entre vocábulo e item que o representa) é a forma que mais demonstra sucesso no aprendizado da leitura (Nunes; Walter, 2016).

Além disso, recursos visuais em geral, incluindo gráficos, imagens, recursos no computador e mediação sistemática são fatores que colaboram para o aprendizado da criança com TEA (Nunes; Walter, 2016).

No texto “Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo” de Gomes e Souza (2016), é possível observar que os principais desafios enfrentados para efetivar a prática da habilidade de leitura para aprendizes com TEA são, segundo a *American Psychiatric Association* (2013), os interesses restritos dessa população e os comportamentos repetitivos que apresentam (Gomes; de Souza, 2016). Segundo os estudos abordados no texto, as pessoas com TEA apresentam uma diferença entre a leitura oral do texto (ter uma resposta vocal sob controle do que está impresso, sem a total necessidade de compreender o que se lê) e a leitura com compreensão que, de acordo com Gomes e

Souza (2016) se dá quando o indivíduo aprendiz consegue fazer relação entre o que está lendo com conhecimentos prévios, ou seja, que exige entendimento sobre o que se lê. Em termos gerais, pessoas com TEA apresentam dificuldades na leitura, pois um indivíduo deve possuir a capacidade tanto de ler oralmente quanto de compreender o que está lendo (apud Adams, 1994). Os planejamentos de ensino devem contemplar tanto a leitura com compreensão do texto quanto a leitura oral (Gomes; de Souza, 2016). Isso pode ser considerado para que seja garantida uma abordagem abrangente que desenvolva não apenas a habilidade de decodificação e interpretação, mas também a capacidade de expressar verbalmente o conteúdo de forma coerente e envolvente.

O estudo de Gomes e Souza (2016) teve o intuito de investigar como o ensino de leitura a partir da nomeação de sílabas e figuras, visando instituir uma compreensão através da leitura combinatória. Os participantes da pesquisa feita pelas autoras do texto são três meninos, de nove, seis e cinco anos de idade, previamente diagnosticados com TEA e que possuem um nível de suporte, segundo os critérios da CARS (*Childhood Autism Rating Scale*) (escala que identifica crianças com características comportamentais de TEA e atraso no desenvolvimento sem TEA. De acordo com ela, os resultados da avaliação podem ser distribuídos em três categorias: desenvolvimento normal (15-29,5), autismo leve/moderado (30-36,5) e autismo grave (acima de 37) (Gomes; de Souza, 2016)). e o ABLA (*Assessment of Basic Learning Abilities*). O ABLA avalia o repertório discriminativo em seis níveis crescentes de complexidade (Gomes; de Souza, 2016) (todos os participantes obtiveram o nível seis nessa escala, o que corresponde a discriminação condicional auditivo-visual).

De acordo com Gomes e Souza (2016), foi realizado um procedimento em que os aprendizes foram expostos a uma atividade que envolvia fazer relações entre a palavra ditada, a palavra impressa, a figura e a nomeação (Gomes; de Souza, 2016). Segundo o que podemos encontrar no texto, o ensino de sílabas simples e regulares (consoante-vogal) foi o que norteou o ensino de nomeação de palavras impressas. O procedimento foi realizado da seguinte forma: Foram separados conjuntos silábicos (exemplo [t, l, m]) e grupos silábicos formados por cada um deles. Em seguida, cada participante deveria tentar nomear sílabas e palavras a partir desses grupos, depois tentar fazer um emparelhamento multimodelo por identidade, com palavras aprendidas previamente e depois fazer nomeação oral de figuras do conjunto silábico (Gomes; de Souza, 2016).

Resumo geral dos procedimentos utilizados: Conjuntos de Sílabas, Grupos Silábicos, Palavras Utilizadas em Caderno e no Fichário, Figuras e Palavras Impressas Utilizadas nos Testes, Palavras de Recombinação (Gomes; de Souza, 2016, p. 238).

Conforme os testes foram executados, notou-se que os resultados foram parecidos entre os três participantes, tanto nos testes quanto no ensino. Os diversos procedimentos realizados na pesquisa favoreceram a aprendizagem da leitura combinatória com compreensão, nos fazendo concluir que foi utilizada uma tática que favoreceu resultados positivos diante das dificuldades de leitura. Através das pesquisas apontadas no texto, os estímulos visuais, como cores diferenciando vogais e consoantes, delimitação de bordas nas figuras e a aprendizagem seguindo o tempo de cada participante se mostrou favorável no ensino. Apesar do grande sucesso em acertos relacionados à leitura oral, da leitura com compreensão e nomeação oral de figuras, dois participantes tiveram um pouco de dificuldade quando se trata de relações auditivo-visuais em alguns dos conjuntos silábicos (Gomes; de Souza, 2016).

A partir do que podemos observar no texto, os participantes tiveram baixa porcentagem de acertos nos pré-testes, mas uma melhora nessa porcentagem nos pós-testes. Os procedimentos foram satisfatórios para promover a aprendizagem de leitura combinatória com compreensão, ressaltando que os participantes tinham um grau leve/moderado de TEA, por isso, não podem ser generalizados para qualquer grau de TEA, como o mais grave.

Segundo as autoras,

O ensino direto das sílabas foi empregado buscando favorecer a leitura combinatória e, também, estabelecer a linha de base para a formação de classes de estímulos equivalentes e conseqüentemente para engendrar a leitura com compreensão (Gomes; de Souza, 2016, p.242).

De acordo com outras pesquisas feitas pelas autoras, os estímulos visuais e sua apresentação desempenham um papel crucial na aprendizagem de comportamentos novos em pessoas com TEA. O uso de cores distintas para consoantes, vogais e bordas, juntamente com organização e sequência previsível de estímulos, auxiliaram na aprendizagem com baixa taxa de erros. Tentativas de emparelhamento multimodelo entre palavras impressas em cores e em preto podem ter facilitado a generalização da leitura oral por similaridade. No entanto, a falta de avaliação isolada dessa variável impede uma conclusão definitiva sobre seu efeito. Treinos silábicos, leitura oral de palavras impressas em preto e treinos de nomeação de figuras estabeleceram a base para relações entre figuras e palavras impressas, essenciais

para a leitura com compreensão. Apesar das altas porcentagens de acerto nos testes pós-treino, os participantes apresentaram dificuldades nas tentativas auditivo-visuais de identificação de palavras impressas. Isso pode ser devido a desafios na aprendizagem de relações auditivo-visuais em pessoas com TEA, conforme indicado na literatura, ou ao procedimento que não ensinou essas relações de forma sistemática (Gomes; de Souza, 2016). Os resultados gerais sugerem que se faça um experimento dentro de uma sala de aula comum para ampliar o repertório de avaliação (Gomes; de Souza, 2016). Isso é muito válido para que se possa investigar como o aluno se sairá diante de mais colegas em sua volta em uma situação cotidiana.

Outro texto investigado foi o de Millan e Postalli (2019), intitulado “Ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com autismo”. Nele, podemos observar que os estudos envolveram também a leitura com compreensão da pessoa com TEA, que é quando o/a aprendiz consegue relacionar um referente para a palavra que lê, isso é, uma relação arbitrária entre a palavra e o objeto a que ela se refere. Conforme o que é estabelecido no texto, de acordo com Sidman (1994), pode-se obter relações de equivalência entre as palavras e os objetos a partir do ensinamento com estímulos (por exemplo, entre palavra ditada e figura) (Millan; Postalli, 2019).

De acordo com Millan e Postalli (2019), pessoas com TEA frequentemente enfrentam desafios na expressão e compreensão da linguagem, na aprendizagem de relações arbitrárias e na memória sequencial, o que pode resultar em comportamentos inadequados devido à incerteza sobre o futuro. Essas habilidades são essenciais para a leitura e escrita, e a falta delas dificulta o ensino e aprendizado. Portanto, é vital um planejamento de ações pedagógicas individualizadas para atender às necessidades específicas dessa população (Millan; Postalli, 2019), facilitando, assim, para que se crie um ambiente confortável para a pessoa com TEA, tendo em vista suas peculiaridades previamente estudadas.

Segundo o que se pôde observar no texto de Millan e Postalli (2019), as pesquisas envolveram a busca por conhecimento através de diversos autores sobre fatos que levam à equivalência de estímulos e que através da associação deles, o aprendiz é capaz de identificar uma palavra tendo em vista que relaciona as imagens correspondentes a ela. Através das pesquisas feitas pelas autoras, vários estudos mostram que o maior desafio para o ensino é desenvolver procedimentos que facilitem a aprendizagem de relações arbitrárias e formação de estímulos equivalentes entre si (Millan; Postalli, 2019).

Seguindo como exemplo diferentes pesquisas incluindo Gomes e Souza (2008), foram estudados os procedimentos de emparelhamento padrão e multimodelo de imagens e palavras impressas, por exemplo, e a tarefa do indivíduo é relacionar cada estímulo (o estímulo modelo com o estímulo comparação correspondente com ele). Outro autor com diferentes pesquisas sobre como pode ser executado o ensino de leitura, como Gomes (2008), teve como objetivo verificar se diferentes estímulos e tarefas (como, por exemplo, emparelhamento multimodelo e relações de nomeação) viabiliza melhores desempenhos de leitura por parte de crianças com TEA. Também podemos encontrar sobre Gomes, Hanna e Souza (2015) que teve como objetivo investigar também sobre “tarefas de emparelhamento multimodelo para o ensino de relações arbitrárias entre figuras e palavras impressas.” (Millan; Postalli, 2019). Melo (2018), segundo Gomes e Souza (2008), fizeram um estudo baseado em Gomes (2011), que teve como principal objetivo avaliar o que podemos observar sobre “o efeito da apresentação de pares de estímulos idênticos em tarefas de emparelhamento típico/padrão e multimodelo.” (Millan; Postalli, 2019, p. 137).

De acordo com o que foi pesquisado previamente pelas autoras, foi elaborado um projeto de pesquisa que envolveu duas crianças (dois meninos, de sete e seis anos de idade) previamente diagnosticadas com TEA. A criança de sete anos tinha um nível 36 na escala CARS, e a de seis tinha 30. As atividades foram realizadas partindo de estímulos visuais (figuras e palavras impressas) fazendo uso de folhas de papel cartão combinadas com velcros para fins de melhor posicionamento dos objetos na hora de fazer as combinações. O procedimento da pesquisa envolveu familiarização entre os participantes e a pesquisadora, identificação sobre quais são os itens de preferência de cada criança, a fim de participar junto com eles na interação e ver como se saíam quando recebiam algum elogio, também foi empregada uma avaliação de repertórios comportamentais e discriminativos, um pré-teste de avaliação do repertório geral de leitura das crianças e, em seguida, o ensino das palavras que eram compostas em cada unidade de ensino. O principal objetivo era o aluno nomear a figura de acordo com a palavra a que ela correspondia. Quando acertavam, eram elogiados e, quando erravam, a pesquisadora dava a resposta correta e o aluno deveria repetir a palavra. No final dos testes os resultados se mostraram satisfatórios quanto aos alunos nomearem figuras com suas respectivas palavras. De acordo com as autoras,

Os resultados da presente pesquisa replicaram os dos estudos de Gomes e colaboradores (Gomes, 2008; Gomes & Souza, 2008; Gomes et al., 2015), demonstrando que o procedimento de emparelhamento multimodelo possibilitou a aprendizagem das relações entre estímulos (figura-palavra impressa) e entre estímulos e respostas (nomeação de figura), e a emergência de relações entre palavra impressa e figura, palavra ditada e palavra impressa e nomeação de palavras. Verificou-se que os participantes P1 e P2 necessitaram de um baixo número de tentativas para atingir o critério de acertos nas etapas de ensino, com o emprego do procedimento de emparelhamento multimodelo, o que indica ser um procedimento viável para estabelecimento de linha de base. Os dois participantes apresentaram emergência de relações não ensinadas diretamente (Millan; Postalli, 2019, p. 149).

Segundo as autoras, um fator que pode ter colaborado com a facilidade dos alunos em fazer as atividades se refere ao nível em que eles se encontram no ABLA. Os meninos com sete e seis anos, possuíam níveis quatro e seis, respectivamente, que, de acordo com o texto, “Esses níveis referem-se à discriminação condicional visual-visual e à discriminação condicional auditivo-visual, respectivamente.” (Millan; Postalli, 2019, p. 149-150). De acordo com a pesquisa de Millan e Postalli (2019), a variabilidade no perfil do TEA dificulta o planejamento de estratégias de ensino. O que funciona bem para um indivíduo pode não ser igualmente eficaz para outro, dadas as diferenças notáveis nas formas como o TEA se manifesta. Fatores como a modalidade de estímulos, a ordem de ensino e a estrutura dos estímulos são importantes para resultados em procedimentos de ensino e avaliações de equivalência.

O artigo seguinte encontrado na pesquisa para este TCC é “Requisitos para leitura com autistas”, da autora Maia (2021). No estudo podemos observar uma revisão bibliográfica sobre quais são os requisitos necessários para que pessoas com TEA adquiram a leitura, sendo ela um elemento fundamental para que se tenha conhecimento. Com isso, precisa-se levar em conta as dificuldades que uma criança autista possui para que o ensino da leitura seja melhor encaixado conforme a realidade dela (Maia, 2021).

Antes de desenvolver a leitura, é necessário que a criança possua habilidades básicas como sentar-se, fazer contato visual e completar tarefas simples após instruções. Estas atividades devem ser adaptadas a cada criança considerando seu desenvolvimento individual, incluindo idade e condições específicas. Uma vez que as habilidades preliminares estão estabelecidas, pode-se introduzir atividades de leitura, começando com letras e utilizando consciência fonológica. A progressão envolve emparelhamento simples, emparelhamento multimodal e, por fim, emparelhamento de frases. Além de desenvolver a habilidade de leitura, é crucial cultivar a compreensão

textual, em vez de apenas associar letras para formar palavras. Também, pessoas com TEA apresentam desafios na linguagem, aprendizagem e memória sequencial, resultando em comportamentos inadequados devido à incerteza sobre eventos futuros (Maia, 2021).

Segundo Maia (2021), foram encontrados autores que afirmam que a leitura é um processo mediador cognitivo essencial na aquisição de conhecimento, dependente do desenvolvimento de conhecimentos prévios (Maia, 2021). "Saber ler" envolve desvendar códigos escritos para uma compreensão mais profunda da vida (Sampaio e Oliveira, 2017). Gomes e Souza (2008) destacam que, crianças com TEA demonstram diferenças notáveis entre a leitura oral e a leitura com compreensão. Enquanto a leitura oral envolve respostas verbais ao texto, a leitura efetiva exige entendimento das palavras e do conteúdo, sendo que o desempenho na leitura oral tende a ser superior ao de compreensão em pessoas com TEA.

É crucial desenvolver habilidades essenciais para o aprendizado da leitura, pois a ausência delas dificulta o ensino tanto da leitura quanto da escrita, especialmente em crianças com TEA (Maia, 2021). O planejamento de ensino personalizado é fundamental para atender às necessidades individuais de cada criança. Essas habilidades devem ser ensinadas de maneira diária em um ambiente natural, como em casa, incluindo tarefas cotidianas simples para promover independência e qualidade de vida. A colaboração entre responsáveis e cuidadores é essencial, encorajando as crianças autistas a realizar atividades com independência, o que estimula a comunicação e a expressão verbal. Além disso, a rotina é importante para crianças com TEA, facilitando a compreensão das tarefas cotidianas. As escolas precisam se preparar para receber e atender alunos e alunas com TEA, garantindo que eles se desenvolvam como cidadãos capazes de aprender e tomar decisões. Professores devem ser qualificados para reconhecer as dificuldades específicas desses alunos, utilizando métodos comprovados cientificamente para promover o aprendizado e o desenvolvimento (Maia, 2021). Essa qualificação requer mudanças nos cursos de licenciatura, que acabam por não oferecer aos futuros professores uma formação com ênfase na educação especial por diversos fatores, como carga curricular limitada, falta de especialistas em educação especial para ministrar disciplinas afins, falta de legislação que exija inclusão de disciplinas específicas e de uma abordagem inclusiva (em alguns casos, a educação especial é integrada em

outras disciplinas relacionadas à pedagogia e à diversidade, em vez de ser uma disciplina separada).

Conforme Maia (2021), a aquisição de requisitos é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, especialmente em indivíduos com condições especiais. O método de tentativas é eficaz para ensinar repertórios básicos a pessoas com TEA, utilizando estímulos discriminativos e retirada gradual da ajuda para promover a independência do indivíduo. O ensino por tentativas discretas maximiza a aprendizagem e abrange repertórios como imitação, instrução e comunicação. A habilidade de permanecer sentado, por exemplo, ensinada progressivamente, é essencial, visto que pode impactar o foco e a atenção nas atividades. Ademais, criar um ambiente sem distrações ajuda no desenvolvimento dessas habilidades e, também, o contato visual é crucial para a comunicação e interação social, sendo um pré-requisito para a linguagem verbal. O método de pareamento é valioso para ensinar leitura, com contribuições da Análise do Comportamento para repertórios pré-requisitos de leitura e escrita (Maia, 2021).

Segundo Maia (2021),

Um dos procedimentos que tem se mostrado eficaz para ensinar a leitura e a escrita para crianças com alguma dificuldade em aprender os repertórios considerados básicos consiste no pareamento ao modelo com resposta construída. Este modelo de pareamento se caracteriza pela apresentação de um estímulo-modelo e em seguida a apresentação dos estímulos-comparação. Assim, o aprendiz tem como tarefa construir uma resposta por meio da seleção dos componentes correspondentes, colocando-os na ordem correta, condicionalmente ao modelo apresentado (Maia, 2021, p. 11).

A abordagem descrita no trecho apresenta uma estratégia interessante e eficaz para ensinar a leitura e a escrita a crianças que enfrentam dificuldades em adquirir os repertórios fundamentais. O método de "pareamento ao modelo com resposta construída" se destaca por sua natureza interativa e direcionada.

Além do mais, Maia (2021) afirma que o ensino de repertórios básicos e complexos para crianças com TEA é realizado por meio de tentativas discretas. Dessa forma, o ensino de repertórios básicos e complexos configura-se como um método eficaz com estímulo discriminativo seguido por resposta alvo e ajuda quando necessária (Vandbakk et al, 2012; Dib e Sturmey, 2007). Segundo Bandeira, Assis e Souza (2016), os testes de leitura, mostrando palavras impressas como modelo, obtiveram êxito.

Conforme Maia (2021), encontramos que o emparelhamento com modelo padrão, um estímulo modelo é mostrado com três estímulos de comparação, exigindo

apontar para a escolha correta. O reforço diferencial é usado para acertos e erros, com repetição e dica visual para erros. Propõe-se começar o emparelhamento com letras e sons, progredindo para sílabas e palavras com figuras (Gomes, 2008).

O estudo propõe que sejam realizadas atividades que contenham pareamento de palavras e figuras, e também um método multimodelo dessa atividade. Esse é o modo mais usado para chegar a resultados positivos sobre relações condicionais entre estímulos (Maia, 2021).

Maia (2021), Stromer e Mackay (1992) investigaram o efeito do pareamento ao modelo na soletração de palavras em participantes com limitações cognitivas. Constataram que o treino com aumento gradual da dificuldade e a retirada do estímulo resultaram em maior precisão nas respostas, inclusive diante de novas palavras, melhorando a soletração oral, escrita e nomeação das palavras. Apesar da disseminação do método de emparelhamento com o modelo no ensino para crianças com TEA, a literatura acadêmica relata dificuldades nas relações condicionais nesse contexto. Uma alternativa investigada é o emparelhamento multimodelo, que se diferencia do método típico ao apresentar igual número de estímulos modelo e de comparação em cada tentativa. Nesse método, o aprendiz precisa relacionar cada comparação ao seu respectivo modelo, mostrando-se promissor no tratamento dessa questão (Gomes, 2018; Maia, 2021).

Conforme outras pesquisas dentro do texto de Maia (2021), Bandeira, Assis e Souza (2016) usaram pareamento de sentenças com crianças autistas, dividindo sentenças em conjuntos e apresentando visual e auditivamente, obtendo respostas positivas na leitura. Sampaio e Oliveira (2017) sugerem estimular crianças autistas com leitura emocional, incentivando interesse na leitura.

Em sua conclusão, Maia (2021) afirma que no ensino da leitura para crianças com TEA é crucial adaptar as abordagens para atender às suas necessidades. Além da aquisição da leitura, é essencial desenvolver compreensão e interesse. Passos iniciais incluem incentivar a criança a sentar-se, cumprir tarefas simples e fazer contato visual. O uso de atividades variadas e empregando emparelhamento palavra-figura ou letra-figura pode ser eficaz. O progresso deve ser individualizado, permitindo que cada criança se desenvolva de forma única e focando na compreensão profunda da leitura, não apenas na decodificação de palavras.

No próximo capítulo serão apresentados os resultados e discussões que abordam os textos dentro desta pesquisa, interligando os dados existentes em cada

um deles, com o objetivo de mostrar semelhanças e diferenças, bem como as contribuições pertinentes ao estudo deste trabalho de conclusão.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

A centralidade do texto no contexto do ensino da Língua Portuguesa é evidenciada por Simões (2012), que o considera o ponto focal das atividades pedagógicas. O texto não é apenas um material de estudo; ele age como um organizador fundamental que orienta os planos de trabalho, a progressão curricular, as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e os conteúdos a serem abordados ao longo da jornada escolar. Essa abordagem baseada no texto confere um propósito prático e aplicável à aprendizagem, enquanto estabelece uma conexão tangível entre os estudantes e a língua. A ligação entre a centralidade do texto e as dificuldades enfrentadas por pessoas com TEA destaca a importância de considerar estratégias de ensino adaptadas e abordagens inclusivas, que reconheçam as necessidades individuais desses alunos enquanto trabalham para estabelecer as conexões fundamentais entre eles e a língua em estudo.

Conforme exposto anteriormente, pessoas com TEA podem experimentar alguns desafios no que se refere à aprendizagem. Desde Silva e Boncoski (2020) é possível perceber que pessoas com TEA apresentam certas dificuldades para separar elementos abstratos de tarefas e atividades que necessitem executar, por exemplo.

Através do que podemos observar nas pesquisas de Nunes e Walter (2016), Gomes e Souza (2016), Millan e Postalli (2019) e Maia (2021), existem diferentes complexidades quando se trata do ensino de leitura para alunos e alunas com TEA. Podemos observar na pesquisa de D. Nunes e E. Walter (2002) que existe uma dificuldade no processamento auditivo da pessoa com TEA e também existe o fator da hiperlexia, isso é, uma certa compulsividade na leitura que acaba desvalorizando o fator da linguagem escrita que pode servir de comunicação. Com isso, a criança pode decodificar palavras sem necessariamente entender completamente o contexto ou o significado. Em consequência, a pessoa também pode possuir dificuldades de organização e planejamento, o que pode afetar a compreensão da leitura e, comparando com Gomes e Souza (2016), podemos averiguar que as constatações são semelhantes, que a pessoa com TEA apresenta uma condição que é a dificuldade na leitura oral e na leitura com compreensão que quando não são devidamente efetivas, ele/ela acaba por ler a palavra e não compreendê-la corretamente, o que podemos perceber também na pesquisa de Nunes e Walter (2016), que afirmam que

a falta de leitura com compreensão acaba dificultando as possíveis relações que possam fazer dentro do texto a partir de conhecimentos prévios, o que, dialogando com Simões (2012), pode ser um problema, levando em conta que a leitura é um processo interpretativo no qual o/a leitor/a constrói significado e estabelece uma série de vínculos com experiências próprias e conhecimentos pessoais.

Millan e Postalli (2019) evidenciam que pessoas com TEA apresentam dificuldades com a memória sequencial. Deste modo, eles/as podem apresentar comportamentos inadequados devido à incerteza em relação com fatos futuros, assim como podemos ver em Maia (2021). Podemos interligar esses comportamentos com o que há no estudo de Gomes e Souza (2016), que afirmam que as pessoas com TEA apresentam comportamentos repetitivos, e isso acaba afetando o ensino da leitura para elas. Diante desses desafios, a partir de pesquisas feitas sobre como pode ser a aprendizagem para alunos/as com TEA, Benini e Castanha (2016) mencionam que calendários e agendas, por exemplo, ajudam a pessoa com TEA a organizar melhor a sua rotina, lidando com mais facilidade sobre a sua dificuldade em aceitar mudanças de fatos futuros.

Falando sobre os principais desafios envolvendo o ensino da leitura, segundo Gomes e Souza (2016), quem tem TEA apresenta interesses restritos, e isso quer dizer que se torna difícil a pessoa com TEA se interessar pela leitura se essa não estiver de acordo com os seus interesses restritos. Partindo dessas afirmações, é possível perceber que a abordagem do ensino da leitura para estudantes com TEA revela complexidades distintas. Dificuldades no processamento auditivo, hiperlexia e desafios na compreensão da linguagem escrita podem afetar a aquisição e compreensão da leitura. Além disso, comportamentos repetitivos, resultantes de incertezas quanto ao futuro, podem influenciar negativamente o processo de ensino.

Diante dos desafios pressupostos em cada pesquisa, os autores e autoras estudam diferentes abordagens de ensino que possam abranger todos esses aspectos, partindo de concepções para driblá-los e fornecer um melhor aprendizado de leitura para quem possui TEA. Segundo Silva e Boncoski (2020), o ideal é que se promova um ambiente educacional favorável a todos, de modo que a inclusão seja efetivada, com o intuito de favorecer a aprendizagem de todos os alunos e alunas em sala de aula, inclusive os que possuem TEA. Sobre isso, o ideal seria trabalhar por meios lúdicos e atividades que envolvam práticas não verbais, para que se consiga chamar melhor a atenção do aluno e da aluna com TEA, a fim de promover uma

melhor aprendizagem. Assim, podemos averiguar que Nunes e Walter (2016) associam uma melhor aprendizagem do aluno/a com TEA a partir de um método global de leitura, isto é, a associação de um vocábulo com item ou ideia a qual ele representa e também o método fônico, que consiste em instruir o aluno a associar grafemas e fonemas.

As investigações de Gomes e Souza (2016) e Millan e Postalli (2019) apresentam estratégias que fazem uso dessas associações entre vocábulo e imagem. Maia (2021) também afirma que o procedimento pode ser utilizado para a aprendizagem, porém, se tratando de uma pesquisa bibliográfica, não foram feitos testes a partir desse meio, mas as pesquisas sugerem que é um dos procedimentos mais utilizados. Benini e Castanha (2016) destacam que o uso de imagens e recursos visuais é um grande facilitador para a aprendizagem de estudantes com TEA (Benini, Castanha, 2016). Tal afirmação advém do fato que estudantes com TEA conseguem compreender informações de maneira mais eficiente através de recursos visuais. Conseqüentemente, há um impacto significativo no processo de compreensão ao passo que auxilia na estruturação do pensamento e na utilização da linguagem. Dessa forma, a escolha por incorporar e utilizar recursos visuais é motivada pelo reconhecimento de sua importância como ferramenta valiosa e significativa para o processo de ensino e inclusão escolar destes estudantes (Benini, Castanha, 2016).

Baseado nos achados das pesquisas investigadas, diferentes conclusões puderam ser observadas sobre quais são os melhores métodos que levam a aprimorar a aprendizagem de leitura para alunos/as com TEA, levando em conta de que o texto é o elemento central do ensino, segundo Simões (2012). Nunes e Walter (2016) afirmam que o método global de ensino, recursos visuais em geral, imagens, gráficos e recursos tecnológicos são os que mais colaboram para o ensino, dialogando com Benini e Castanha (2016), que afirmam que podem ser empregadas tanto uma tecnologia mais avançada quanto uma mais simples. Já Gomes e Souza (2016) enfatizam que recursos visuais possuem um papel crucial no ensino para pessoas com TEA e que, de acordo com Orrú (2012), servem muito bem para contribuir nos ensinamentos, assim como sequências previsíveis de estímulos, e emparelhamentos multimodelos, que é o que Millan e Postalli (2019) também sustentam em seu estudo.

Maia (2021) evidencia que o ensino de leitura para quem tem TEA se dá através da compreensão e do uso dos interesses do/da estudante. Sentar-se, cumprir algumas tarefas designadas, trabalho com figuras e uso de contato visual configuram-

se como ações e práticas educativas que colaboram para a aprendizagem destes estudantes (Maia, 2021). Acerca do uso de figuras, Benini e Castanha (2016) afirmam e destacam que ao utilizar representações visuais os/as estudantes com TEA alcançam uma apreensão das informações apresentadas em aula de forma mais eficiente, gerando um impacto significativo na estruturação do pensamento e na aplicação da comunicação. Dessa forma, percebe-se a importância do uso de recursos visuais como prática pedagógica a fim de propiciar maiores oportunidades de aprendizagem e acesso à aprendizagem (Benini; Castanha, 2016).

A seguir, apresento o Quadro 1 que aborda os desafios e as potencialidades e possibilidades para o ensino da leitura abordados em cada pesquisa, sintetizando os resultados encontrados.

Quadro 2 - Desafios, potencialidades e possibilidades de cada pesquisa abordada no texto

Pesquisa	Desafios para o ensino da leitura para pessoas com TEA	Potencialidades e Possibilidades para o ensino de leitura para pessoas com TEA
Nunes; Walter (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Hiperlexia; • Dificuldade de compreensão leitora; • Dificuldade de organização e planejamento; • Déficit no processamento auditivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação do vocabulário; • Uso de recursos visuais; • Método global e método fônico; • Associação entre letras e sons.
Gomes; de Souza (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Interesses restritos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Estímulos visuais;

	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos repetitivos; • Dificuldade de leitura com compreensão; • Dificuldades de leitura oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emparelhamento multimodelo; • Ensino direto de sílabas para favorecer a leitura combinatória; • Adaptação de atividades de acordo com o perfil da criança; • Nomeação de figuras;
<p>Millan; Postalli (2019)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão e compreensão da linguagem; • Aprendizagem de relações arbitrárias e memória sequencial, resultando em incertezas sobre o futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de programas de ensino individualizados; • Uso de estímulos visuais; • Emparelhamento multimodelo; • Avaliação do repertório comportamental; • Foco na compreensão e expressão da linguagem; • Consideração da variabilidade no perfil do TEA; • Incorporação de preferências individuais.

<p>Maia (2021)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na linguagem; • Dificuldades na leitura com compreensão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de habilidades preliminares; • Adaptação de atividades de leitura para atender às necessidades individuais de cada criança; • Planejamento de ensino personalizado; • Criação de ambientes de aprendizagem adequados; • Emparelhamento ao modelo e emparelhamento multimodelo; • Estímulo à leitura emocional e interesse na leitura.
--------------------	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Conforme mostrado no quadro, os desafios para o ensino da leitura são a hiperlexia, a dificuldade de compreensão leitora, a dificuldade de organização e planejamento e o déficit no processamento auditivo (Nunes; Walter, 2016). De acordo com Gomes e Souza (2016) os desafios são os interesses restritos, os comportamentos repetitivos, a dificuldade de leitura com compreensão e as dificuldades de leitura oral. Segundo Millan e Postalli (2019) podemos encontrar como sendo desafios a expressão e compreensão da linguagem e a aprendizagem de

relações arbitrárias e memória sequencial, resultando em incertezas sobre o futuro, e conforme Maia (2021), os desafios as dificuldades na linguagem e a dificuldade na leitura com compreensão. De acordo com o que se pôde observar, as potencialidades e possibilidades para o ensino da leitura são ampliação do vocabulário, o uso de recursos visuais, o método global e o método fônico e a associação entre letras e sons (Nunes; Walter, 2016). Conforme Gomes e Souza (2016), as potencialidades e possibilidades são estímulos visuais, emparelhamento multimodelo, ensino direto de sílabas para favorecer a leitura combinatória, adaptação de atividades de acordo com o perfil da criança e nomeação de figuras. Millan e Postalli (2019) mostram que essas possibilidades e potencialidades são desenvolvimento de programas de ensino individualizados, uso de estímulos visuais, emparelhamento multimodelo, avaliação do repertório comportamental, foco na compreensão e expressão da linguagem, consideração da variabilidade no perfil do TEA e incorporação de preferências individuais. Já Maia (2021) mostra que são o desenvolvimento de habilidades preliminares, a adaptação de atividades de leitura para atender às necessidades individuais de cada criança, o planejamento de ensino personalizado, a criação de ambientes de aprendizagem adequados, o emparelhamento ao modelo e emparelhamento multimodelo e o estímulo à leitura emocional e interesse na leitura.

Retomando sobre o ensino da leitura em si e do texto como elemento central das aulas de Português, a visão apresentada por Simões (2012) enfatiza a importância de incorporar o texto como um elemento fundamental no ensino de Língua Portuguesa. Ao fazer do texto o ponto de partida e o ponto de chegada das atividades educacionais, os professores conseguem conferir coerência, relevância e aplicabilidade ao aprendizado, promovendo uma experiência de ensino mais envolvente e conectada com a vida dos alunos. Essa abordagem não apenas aprimora as habilidades de leitura, mas também contribui para uma compreensão mais profunda dos contextos sociais e culturais em que a língua é usada. No caso dos alunos com TEA, é importante que o texto seja aplicado de forma que possa fazer sentido a eles e que contribuam para o seu aprendizado e entendimento, podendo ser usadas as possibilidades de ensino de leitura que os textos anteriores (Nunes; Walter (2016); Gomes; de Souza (2016); Millan; Postalli, (2019) e Maia (2021) mencionam.

CONCLUSÃO

Com base nas análises apresentadas nessa pesquisa, ficou evidente que pessoas com TEA podem experimentar diversos desafios no processo de aprendizagem de leitura. Podemos encontrar desde a dificuldade que essas pessoas têm de separar elementos abstratos de tarefas práticas, e também as complexidades no processo do ensino da leitura, até mesmo que a leitura com compreensão também acaba sendo um desafio para pessoas com TEA.

As práticas pedagógicas que podem ser utilizadas para superar os diferentes desafios são bem diversificadas, como, por exemplo, a compreensão da linguagem não verbal e a incorporação de atividades lúdicas, conforme indicado por Silva e Boncoski (2020), são estratégias que proporcionam uma melhor adesão e engajamento dos alunos com TEA, como também sugerido por Gomes e Souza (2016). Nunes e Walter (2016) e Millan e Postalli (2019) ressaltam que a associação entre imagens e vocábulos se faz bem sucedida na aprendizagem de leitura. Incluir recursos visuais, gráficos e tecnologia também é um bom meio de facilitar a compreensão da leitura e a aprendizagem, assim como sugerem diversos autores, incluindo Benini e Castanha (2016).

Através das perspectivas apresentadas ao longo da pesquisa, podemos concluir também que se torna fundamental um ambiente educacional inclusivo para todos e todas, considerando a necessidade de aprendizagem de cada um/uma, conforme Silva e Boncoski (2020) sugerem. A adoção de estratégias de ensino lúdicas e enfoques não verbais, destacados por vários pesquisadores, proporciona meios eficazes para engajar os estudantes com TEA e estimular uma aprendizagem de maior relevância.

Considerando todos os aspectos, a aprendizagem da leitura para alunos com TEA se apresenta como um terreno desafiador e em contínua transformação, requisitando abordagens educacionais maleáveis e ajustáveis. Através da integração de estratégias que considerem as particularidades individuais e necessidades específicas dos estudantes com TEA, é viável criar um ambiente inclusivo que estimule uma aprendizagem valiosa e eficaz para todos os alunos, em concordância com as percepções oferecidas por diversos estudos.

Diante dos poucos textos encontrados para analisar e realizar esse trabalho de conclusão e da carência de disciplinas obrigatórias existentes sobre educação especial durante a minha formação como docente, é necessário que novas pesquisas sejam feitas e que o tema “educação especial” seja implementado e discutido em mais disciplinas durante o curso de licenciatura, para que nós, professores de Língua Portuguesa, tenhamos uma maior percepção de como se pode aplicar o ensino da leitura para pessoas com TEA.

As conclusões desta pesquisa têm um impacto significativo no curso de Licenciatura em Letras, visando fornecer aos futuros professores percepções valiosas para lidar com a aprendizagem de leitura para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao abordar os desafios específicos enfrentados por esses alunos na leitura e compreensão de textos, a pesquisa apresenta práticas pedagógicas diversificadas, como estratégias não verbais, atividades lúdicas e recursos visuais. Além disso, é importante criar ambientes onde todos possam participar e usar abordagens que possam se ajustar, ajudando os futuros professores a entender melhor as necessidades dos alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA, **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM - V**. Porto Alegre, Artmed, 2014.

BANDEIRA, Taynan Marques; DE ASSIS, Grauben José Alves; DE SOUZA, Carlos Barbosa Alves. Comparando o efeito dos procedimentos de pareamento ao modelo simultâneo e atrasado com resposta construída no ensino de leitura e produção de sentenças. **Perspectivas em análise do comportamento**, v. 7, n. 2, p. 164-182, 2016.

BENINI, W; CASTANHA, A. P A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. In: **Cadernos PDE**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná: Governo do Estado do Paraná, 2016.

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

BRASIL. Parecer CNE/CEB 02/2001 - **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; DA SILVA, Juliane Ribeiro. Cognitive and language correlates of hyperlexia: evidence from children with autism spectrum disorders. **Reading and Writing**, v. 23, p. 129-145, 2010.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; SILVA, Juliane Ribeiro da. Como as crianças hiperléxicas aprendem a ler? Um estudo de uma criança autista. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 30, p. 298-299, 2008.

CDC, **Centers for Disease Control and Prevention**, abril 2023. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>>. Acesso em: 08 jun. 2023.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2015.

CRUZ, Kelvis Rodrigo Sampaio da; MELO, Raquel Maria de. **Identity matching-to-sample and ASD: Effect of pairs of identical stimuli as a consequence for correct matching**. **Trends in Psychology**, v. 26, p. 669-702, 2018.

DALLA VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre; VESTENA, Carla Luciane Blum. APRENDIZAGEM ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 2, p. 81-98, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/52097>> Acesso em 27 jul. 2023.

DIB, N., STURMEY, P.; Reducing student stereotypy by improving teacher's implementation of discrete-trial teaching; **Journal of Applied Behavior Analysis**, 40(2), 339-343. doi: 10.1901/jaba.2007.52-06; 2007.

Estatuto da criança e do adolescente. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p. Conteúdo: Lei no 8.069/1990. ISBN: 978-85-7018-885-4 1. Legislação de menores, Brasil. 2. Direitos do menor, Brasil. 3. Assistência ao menor, Brasil. Brasil. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)].

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Benjamin Constant**, n. 29, 2004.

Gomes, C. G. S. (2008). Desempenhos emergentes e leitura funcional em crianças com transtornos do espectro autístico (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

Gomes, C. G. S. (2011). Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com transtornos do espectro do autismo (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

GOMES, Camila Graciella Santos; SOUZA, Deisy das Graças de. Desempenho de pessoas com autismo em tarefas de emparelhamento com o modelo por identidade: efeitos da organização dos estímulos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, p. 418-429, 2008.

Gomes, C. G. S., Hanna, E. S., & Souza, D. G. de (2015). Ensino de relações entre figuras e palavras impressas com emparelhamento multimodelo a crianças com autismo. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, Belém, 11(1), 24-36. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v11i1.1975>.

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

GRIGORENKO, Elena L. et al. A descriptive study of hyperlexia in a clinically referred sample of children with developmental delays. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 32, p. 3-12, 2002.

KANNER, Leo et al. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous child**, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

MAIA, Silvia Maria Coluciuc. **Requisitos para leitura com autistas**. 2021.

MILLAN, Ana Elisa; POSTALLI, Lidia Maria Marson. Ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 133-154, 2019.

NGUYEN, Neal Nghia et al. Reading comprehension and autism in the primary general education classroom. **The Reading Teacher**, v. 69, n. 1, p. 71-76, 2015.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 619-632, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PADMADEWI, Ni Nyoman; ARTINI, Luh Putu. Teaching English to a student with Autism Spectrum Disorder in regular classroom in Indonesia. **International Journal of Instruction**, v. 10, n. 3, p. 159-176, 2017.

Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo / coordenação geral - Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos - reimpressão. - Brasília : MEC, SEESP, 2004.

Saberes e práticas da inclusão : recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão).

DE SAMPAIO, Caroline Maria Tavares; DE OLIVEIRA, Gislene Farias. O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 11, n. 36, p. 343-362, 2017.

SIDMAN, Murray. **Equivalence relations and behavior: A research story**. Authors Cooperative, 1994.

SILVA, Francimar Batista; BONCOSKI, Ivete Fátima Matiello. O processo de aprendizagem do aluno com TEA. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 66303-66313, 2020.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, p. 79-86, 2006.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Edelbra Editora Ltda, 2012.

STROMER, Robert; MACKAY, Harry A. Spelling and emergent picture-printed word relations established with delayed identity matching to complex samples. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 25, n. 4, p. 893-904, 1992.

TAMANAHARA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome

de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, p. 296-299, 2008.

Transtorno do espectro autista. Organização Pan-Americana da Saúde/OMS, 2023. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

VANDBAKK, Monica et al. Effect of training different classes of verbal behavior to decrease aberrant verbal behavior. **The Analysis of verbal behavior**, v. 28, p. 137-144, 2012.

VOLKMAR, Fred R.; WIESNER, Lisa A. **Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento**. Artmed Editora, 2018.

WING, Lorna. The autistic spectrum. **The Lancet**, v. 350, p. 1761-1766, 1997.