

MÉTODOS E PRÁTICAS DE LEITURA POSSÍVEIS PARA O LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Lyandra Santos do Nascimento

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar práticas de leitura que contribuam para o letramento de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), no ensino básico dos Anos Finais do EF. Utilizando uma metodologia de cunho bibliográfico e baseando-se em autores que desenvolvem estudos acerca da educação inclusiva, letramento e autismo, este trabalho apresenta discussões sobre o processo de inclusão, as principais características da pessoa autista, as dificuldades e limitações dos professores de língua portuguesa no processo de letramento com alunos autistas e possibilidades de métodos e práticas de leitura voltadas para esses alunos. A partir das reflexões realizadas sobre as características dos alunos autistas que interferem no desenvolvimento da leitura e construção de sentidos de um texto, concluiu-se que é necessária a adaptação do ambiente e do professor em relação ao seu método de ensino, assim como é importante obter conhecimentos sobre a forma como o estudante com TEA assimila o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; letramento; leitura; educação inclusiva.

RESUMEN:

El objetivo principal de este trabajo es investigar prácticas lectoras que contribuyan al letramento de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en educación básica de los Años Finales del EF. Utilizando una metodología bibliográfica y con base en autores que desarrollan estudios sobre educación inclusiva, alfabetización y autismo, este trabajo presenta discusiones sobre el proceso de inclusión, las principales características de la persona autista, las dificultades y limitaciones de los profesores de lengua portuguesa en el proceso del letramento con alumnos autistas y posibilidades de prácticas lectoras dirigidas a esos alumnos. A partir de reflexiones sobre las características de los alumnos autistas que interfieren en el desarrollo de la lectura y la construcción de sentido en un texto, se concluyó que es necesario adaptar el ambiente y el docente en relación a su método de enseñanza, tal como es importante adquirir conocimientos sobre cómo el alumno con TEA asimila el mundo.

PALABRAS-CLAVES: Trastorno del Espectro Autista; letramento; lectura; educación inclusiva.

Considerações iniciais

O tema do trabalho foi motivado pelas vivências nos estágios obrigatórios e não-obrigatórios, ao observar uma presença significativa de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e perceber a frustração de alguns professores pela ausência de algum conhecimento sobre abordagem ou metodologia para o letramento desses estudantes, além da ausência de parceria da equipe de psicologia escolar, no caso das instituições privadas, e da inexistência dos profissionais de psicologia em escolas públicas. Assim, surgiu a necessidade de uma investigação sobre o letramento para alunos com TEA, a fim de auxiliar nas práticas docentes e incluir de fato esses estudantes .

Em meados de 1970, a inclusão de crianças e jovens que apresentavam alguma deficiência passou a acontecer no ensino regular, que anteriormente segregou o desenvolvimento de crianças com algum tipo de limitação (UZÊDA, 2019). As escolas regulares, que compreendem os alunos como opostos - normais e especiais -, possuem uma grande dificuldade de executar a educação inclusiva, que entende os seres como múltiplos. Por isso, a educação inclusiva reafirma o objetivo de evitar a exclusão de alguns indivíduos por terem determinadas características, mantendo-os em um mesmo espaço aberto à multiplicidade (ROPOLI, 2010).

No início do século XXI, muitas discussões foram iniciadas acerca da educação inclusiva, e hoje são diversos os documentos legais que asseguram a integração dos alunos que necessitam de uma educação especializada no ensino regular, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que dispõem sobre a obrigatoriedade da matrícula para todos os alunos e a organização das escolas para atender às particularidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 69). Além disso, o mesmo documento discorre sobre como deve ocorrer a prática da inclusão na rede básica de ensino, esclarecendo que

[...] não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas. [...] Dessa forma, não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral. (BRASIL, 2001, p. 12).

Na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), é possível encontrar, no artigo 59, a informação de que as escolas têm o compromisso em assegurar aos educandos, com necessidades especiais, que eles sejam atendidos por profissionais que possuam formação adequada para o atendimento especializado, garantindo a integração desses alunos no ensino regular. Contudo, esse processo de integração tem manifestado uma dificuldade por parte dos profissionais da educação, por não apresentarem práticas que se adaptem às limitações dos alunos com necessidades especiais, assim como por não compreenderem quais são essas limitações. Vale salientar que a maioria desses profissionais não apresentam uma formação especializada no distúrbio ou deficiência apresentada pelo estudante. Desse modo, é de extrema importância que o professor, além dos conhecimentos da sua área de formação, tenha oportunidade de vivenciar uma formação continuada que lhe possibilite atender ao modelo de educação inclusiva e, assim, compreender as características individuais dos alunos especiais.

Para que o aluno com necessidades especiais participe e apresente progresso no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que o docente compreenda suas necessidades, busque reconhecer suas limitações e características, e desenvolva práticas que se adaptem à realidade do aluno especial. De acordo com Freire e Valente (2021 apud GLAT, 2003), é importante também que o diagnóstico do aluno não seja reconhecido como uma limitação para a aprendizagem dele, mas como uma forma de identificar quais são suas potencialidades.

Sabendo, então, da importância de refletir sobre essas questões, realizamos este estudo. Com base nas discussões sobre educação inclusiva, este trabalho manterá foco no Transtorno do Espectro Autista (TEA), que, de acordo com a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM V), trata-se de um distúrbio do desenvolvimento que causa prejuízos na fala, dificuldade para a interação social, profissional, no desenvolvimento escolar e em outras áreas. Outro distúrbio normalmente atrelado ao TEA é a hiperlexia, que se manifesta na criança autista através da facilidade precoce de memorizar letras e números, impulsionando essas crianças a realizarem leituras de forma que não consigam atentar para o significado das palavras lidas, apenas identificando a regularidade entre as letras e os sons (SILVA, 2008 apud NUNES, 2016). Nesses termos, por considerar a leitura fundamental para que o estudante tenha um bom desempenho não apenas na disciplina de língua portuguesa, mas em todos os componentes curriculares e na sociedade de forma geral, especialmente o estudante que tem TEA, é que ela será o foco desta pesquisa.

A partir dessa dificuldade enfrentada pelos alunos com TEA, este trabalho tem como objetivo central investigar práticas de leitura que se adaptem ao contexto da escola inclusiva e,

levando em consideração as características desses estudantes, favoreçam o letramento. A metodologia utilizada no trabalho é de cunho bibliográfico, e ampara-se em autores da educação inclusiva e do TEA, como Uzêda (2009), e Cunha (2012), e de letramento e leitura para alunos autistas, como Soares (2018), Silva (2011) e Nunes (2016).

O trabalho, que se justifica pela necessidade de termos, de modo mais condensado, mais discussões a respeito dos processos de leitura e da ampliação do letramento do estudante com TEA, está dividido em quatro seções. A primeira busca apresentar o processo da educação inclusiva na rede básica de ensino e as leis e parâmetros que asseguram a permanência dos alunos com TEA na sala de aula regular. A segunda investiga os níveis do transtorno e suas especificidades em cada nível e de modo geral. Na terceira seção, busca-se compreender a importância da leitura para esse grupo específico de estudantes da educação especial, assim como entender as necessidades para uma boa prática de ensino-aprendizagem e desenvolvimento leitor desses estudantes. Por último, são analisados métodos e práticas de leitura que se adaptam à individualidade do aluno autista na rede básica de ensino e que podem contribuir para o seu letramento. Acreditamos que este trabalho possa ampliar o olhar dos profissionais da educação, mais especificamente dos professores de língua portuguesa, através das reflexões sobre o ensino de leitura e compreensão textual que serão apresentadas neste artigo. Além disso, poderá contribuir para a revisão das suas abordagens em aula com alunos autistas, de modo que entendam melhor a singularidade do estudante com TEA.

1. Breve percurso do processo histórico da Educação Inclusiva na rede regular de ensino

Durante muito tempo as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência foram excluídas socialmente e, segundo Miranda (2003), esse movimento histórico de segregação pode ser dividido em quatro partes. Na primeira fase, nomeada como pré-cristã, não havia qualquer tipo de atendimento especializado para essas pessoas, e qualquer pessoa que apresentasse alguma condição atípica era eliminada do convívio social e familiar. Na segunda fase, que acontece entre os séculos XVIII e XIX, surgem os asilos, manicômios e orfanatos com o objetivo de isolar da sociedade as pessoas que apresentavam alguma deficiência. No terceiro momento, entre os séculos XIX e XX, há a criação de escolas especiais para diminuir os gastos com os asilos e manicômios, mas ainda dentro de um modelo segregacionista, pois não havia o convívio com pessoas ditas “normais”. Já no quarto momento, no século XXI, inicia-se o processo de integração dos grupos considerados atípicos em escolas de ensino regular, mas não havendo ainda o preparo ou adaptação por parte da escola para receber esses alunos, que, neste contexto, eram obrigados a se adaptarem ao meio no qual eram integrados.

Também de acordo com Uzêda (2019), pode-se perceber que os indivíduos que apresentam alguma limitação passaram por três fases. A primeira, *segregadora*, pois eram excluídos socialmente dos alunos considerados “normais” e inseridos numa escola especial; a segunda fase, denominada como *integradora*, em que os alunos foram colocados em escolas de ensino regular que não se adequaram às limitações apresentadas por eles, ocupando-as apenas fisicamente; e, por último e mais atual, a inclusiva, que propõe uma adaptação do ambiente escolar e das metodologias às especificidades de cada aluno.

Em 1994, a Educação Inclusiva passa a ganhar reconhecimento e ser discutida, por representantes de diversos países, em encontros, como o realizado em Salamanca, na Espanha, que deu origem à *Declaração de Salamanca*, que torna obrigatória a escolarização inclusiva para todas as crianças, que garante os seus direitos políticos e sociais. O documento ainda solicita que as escolas reconheçam as necessidades de seus alunos e lhes garantam uma educação de qualidade, proporcionando a eles uma aprendizagem por meio de metodologias, currículo e estratégias de ensino apropriados (UNESCO, 1994).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trata da educação especial em seu capítulo cinco e garante aos estudantes que possuem alguma necessidade de atendimento educacional especializado que as instituições de ensino deverão apresentar métodos, currículo e organização que atendam às particularidades desses alunos. Além disso, as escolas devem assegurar que os professores possuam especialização adequada para atendimento especializado. Outros documentos da educação nacional que também afirmam a garantia de direitos de crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), de 2001. Neste último, encontram-se orientações sobre como as escolas devem se organizar para incluir estes alunos.

Dentro do grupo de alunos com necessidades especiais estão aqueles que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que possuem seus direitos garantidos pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, considerando-os como deficientes e permitindo usufruir das políticas de inclusão educacionais anteriormente negadas.

Estima-se que o Brasil possui 2 milhões de autistas diagnosticados, a partir de dados do CDC (Center of Diseases Control and Prevention), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, a partir da confirmação dada por artigo da revista Espaço Aberto, publicado pela Universidade de São Paulo (USP). Além disso, as matrículas de alunos autistas em escolas de

ensino regular têm aumentado expressivamente (BRASIL, 2020), após reivindicações e militância das famílias para a inclusão desses alunos. Sendo assim, a efetivação de uma educação inclusiva para todos e o expressivo número em sala de aula ratificam a importância da preparação/formação dos professores e o conhecimento sobre o TEA por parte dos profissionais da educação, a fim de compreender as necessidades desses alunos e atender a elas.

2. Transtorno do Espectro Autista e suas características

Transtorno do Espectro Autista trata-se de um distúrbio que compromete o neurodesenvolvimento da pessoa, manifestando um déficit na interação social, reciprocidade socioemocional, dificuldade para estabelecer diálogos. Além disso, traz prejuízo ao desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, dificuldade de adequação a contextos sociais diversos, ausência de interesse por pares e padrão repetitivo de comportamento, conforme é exposto no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V).

O termo Autismo foi utilizado, ainda em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, com o objetivo de denominar pacientes diagnosticados com esquizofrenia e retração social severa. Em 1943, o psiquiatra americano Léo Kanner passou a estudar crianças que apresentavam características severas do autismo e concluiu, inicialmente, que era inato àquelas crianças. Mas, ao observar o contato dessas crianças com a família, percebeu que as mães tinham uma relação mais hostil e retraída, e atribuiu a isso a causa do transtorno, denominando-o de “mães de geladeira”. Esse estigma resultou em uma relação frustrante entre as famílias e as crianças autistas, gerando superproteção e sentimento de culpa por parte das famílias, o que dificultou o alcance de bons resultados profissionais e familiares na superação das dificuldades apresentadas pela criança autista. (CUNHA; FILHO, 2010)

Alguns estudos realizados na década de 60 provaram que o indivíduo é acometido pelo transtorno desde a primeira infância e que a realidade socioeconômica e o lugar onde vivem não são fatores que influenciam na causa do transtorno. Segundo a psiquiatra inglesa Lorna Wing, mãe de uma criança autista, os diversos espectros devem ser levados em consideração, pois cada indivíduo apresenta dificuldades distintas. (SILVA, 2020)

Até os dias atuais, são diversas as pesquisas realizadas a fim de descobrir quais as causas do TEA, mas ainda não se chegou a uma definição. No entanto, com o intuito de conscientizar a população, a ONU instituiu o dia 02 de Abril como o Dia Internacional da

Conscientização do Autismo, proporcionando conhecimento e diálogo sobre o espectro para as famílias.

Conforme apresenta na DSM V, pessoas com o Transtorno do Espectro Autista apresentam as seguintes características:

A - Deficiências persistentes na comunicação e interação social: 1. Limitação na reciprocidade social e emocional; 2. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social; 3. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar as diversas situações sociais.

B - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica: 1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala; 2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais; 3. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco; 4. Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.

C - Os sintomas devem estar presentes nas 13 primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceder suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida.

D - Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente. E esses distúrbios não são melhores explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento (APA, 2013, apud. BRITO, 2017, p. 12 e13)

O transtorno apresenta três níveis de gravidade, oscilando entre as características apresentadas e como elas se manifestam em cada indivíduo, desde a interferência no neurodesenvolvimento à necessidade de apoio, como é possível visualizar no quadro abaixo apresentada no DSM V:

Quadro 1: Níveis de Gravidade para o Transtorno do Espectro Autista

Níveis de Gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 03 Exigindo apoio muito substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para

	inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	mudar o foco ou as ações.
Nível 02 Exigindo apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 01 Exigindo apoio	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: DSM V, 2013, p. 52

Como é possível observar no Quadro 01, a comunicação e a linguagem são alguns dos elementos mais afetados e que dificultam a interação social do sujeito com TEA com outros sujeitos, além da dificuldade de compreender palavras ambíguas ou piadas, fazendo-se necessário um diálogo literal e conciso para que se consiga uma interação bem-sucedida.

O conhecimento desses níveis é importante para a recepção de alunos autistas no ambiente escolar, o que ainda é causa de insegurança para muitos professores, por não estarem preparados e, assim, não conseguirem interpretar alguns comportamentos desses estudantes. É

preciso entendermos, por exemplo, que o espaço escolar possui muitos estímulos, ou seja, diversos comportamentos distintos, sons, ambientes e outros que não são familiares à pessoas com TEA, como também é uma ruptura de sua rotina, pois há, para elas, um apego por rituais e dificuldades em ser flexível. Esses estímulos geram reações, como choro, movimentos repetitivos, indiferença a pedidos, apegos a determinados locais e até mesmo autoagressões, que surgem como forma de expressar a inquietação gerada pelo local.

Portanto, reforça-se a necessidade de uma preparação dos professores, com apoio do psicólogo escolar, para antecipação da rotina desse estudante autista, bem como para a não desistência de sua adesão a essa rotina, pois é com a previsibilidade do que irá acontecer e contato diário com o mesmo ambiente que ele conseguirá sentir-se confortável e avançar na sua escolarização. (CUNHA; FILHO, 2010)

3. Leitura e letramento na singularidade do TEA

Segundo Kleiman (1989), “a leitura é uma prática social entre leitor e autor, que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Portanto, ler é compreender o significado atribuído ao texto, ou seja, é uma construção de sentidos que se dá a partir da interação entre autor-texto-leitor, não se resumindo apenas à decodificação ou tradução de sentidos. Nesse sentido, a BNCC afirma que “a leitura não pode ser vista como uma atividade mecânica de decodificação, mas sim como uma prática social e cultural que exige do leitor a mobilização de diversos conhecimentos e habilidades” (BNCC, 2018).

O desenvolvimento da leitura, assim, perpassa por diversos processos linguístico-cognitivos, que, de acordo com o Modelo Simples de Leitura desenvolvido por Gough e Tunmer (1986), é resultado do produto da decodificação e da compreensão linguística, seja escrita ou oral. Na primeira, ocorre a aplicação de sons e símbolos gráficos à linguagem escrita e, na segunda, há a interpretação do texto, dando significado e referência aos sons e símbolos codificados. Sendo assim, para uma boa compreensão leitora, é necessário passar pelas duas habilidades mencionadas (SEABRA, 2011 apud NUNES; WALTER, 2016).

De acordo com a teoria de Frith (1985), o processo de reconhecimento e decodificação da palavra é composto por três fases: logográfica, alfabética e ortográfica. Na primeira, a palavra é reconhecida através dos seus recursos visuais e gráficos, ou seja, cores, tamanho, formato e contexto apresentado, não sendo considerada a ordem das letras ou formação de vocábulos. A segunda fase, é quando acontece a decodificação descrita por Gough e Tunner (1986), pois nela há a percepção de que as palavras são compostas por sons, associando-as em grafema-fonema e não mais aos símbolos gráficos. Com isso, é realizado o reconhecimento

grafêmico das unidades menores e seus respectivos sons. Em seguida, é realizada a junção dos fonemas para a identificação da pronúncia. Na fase ortográfica, a leitura é realizada de forma exitosa, pois há o reconhecimento dos vocábulos irregulares, havendo a junção da habilidade logográfica (reconhecimento instantâneo) e alfabética (análise sequencial) (MARANHE, 2011).

Uma vez que é desenvolvida a habilidade leitora e há o reconhecimento de fonema-grafema das palavras, vai sendo atribuído valor semântico com o intuito de atribuir significado a elas. Nesse momento, a leitura do texto é relacionada aos conhecimentos que os alunos têm do mundo, que também são conectados à compreensão textual do leitor como a representação do seu assunto. Portanto, todo conhecimento vocabular e experiência social possuem papel importante para a construção da composição de sentidos (WHALON; AL OTAIBA; DELANO, 2009; HODGES; NOBRE, 2012; BROWN; ORAM CARDY; JOHNSON, 2013 apud NUNES; WALTER, 2016).

Segundo Soares (2009), o processo de alfabetização trata-se da aprendizagem dos códigos linguísticos utilizados pelo ser humano para a comunicação, a escrita alfabético-ortográfica. Já o letramento não se resume a saber ler ou escrever, mas ao uso competente do domínio da escrita para cultivar e exercer práticas sociais. Ou seja, uma pessoa que é analfabeta, não sabe ler nem escrever, dita uma carta para alguém escrever. Ela é analfabeta, porém letrada, já que usa suas habilidades de leitura e escrita para se envolver em um contexto social, apresentando compreensão do significado atribuído ao texto ditado.

De acordo com Uzêda (2019), as crianças que estão dentro do espectro do autismo irão apresentar comportamentos distintos de acordo com o seu nível de intensidade, por isso, algumas terão maior facilidade que outras no processo de alfabetização, mas outras não conseguirão se apropriar da linguagem. É importante evidenciar que isso não pode ser um fator limitante para o educador, pois deve ser respeitada a singularidade do indivíduo, levando em consideração o seu tempo de aprendizagem. Para isso, é importante que o professor mantenha diálogo com a equipe multidisciplinar (psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, terapeutas ocupacionais etc.) a fim de compreender os comportamentos, qual a sua reação para determinados estímulos, as dificuldades, como ela se comunica e suas habilidades, de forma que consiga modificar o ambiente e adequar os métodos de aprendizagem às necessidades da criança com TEA. Caso o aluno não possua laudo (mas haja a hipótese) ou atendimento especializado, é importante que o professor mantenha diálogo com o psicólogo escolar e a família do estudante para acionarem os órgãos públicos competentes, de modo que o estudante

consiga acompanhamento adequado. No entanto, é importante levar em consideração que muitas escolas não apresentam apoio psicopedagógico.

Ainda segundo Uzêda (2019), estudiosos consideram pessoas autistas como pensadoras visuais, pois apoiam os seus pensamentos em imagens em vez de palavras. Por isso, utilizar imagens e gravuras como representação dos números e palavras é uma boa estratégia. Além disso, é importante criar uma rotina para essa criança, pois evita a ansiedade e auxilia na previsibilidade sobre o que irá acontecer na aula ou no seu dia a dia. Dessa forma, a leitura pode ser apresentada através da introdução de palavras e compreensão dessa rotina, por meio de calendários com as atividades de cada dia, representadas por imagens e palavras, estimulando a interpretação textual ligada ao seu contexto diário.

Outra característica do espectro autista que é destacada por Uzêda (2019) e que pode ser utilizada como meio para a introdução da leitura, de gêneros textuais ou atividades é o interesse restrito por um assunto, tema mais amplo, ação ou objeto. Para isso, o professor pode inicialmente incentivar a leitura sobre assuntos de interesse restrito desse aluno e gradativamente trabalhar diferentes gêneros textuais, de forma que evite a fixação em apenas um conteúdo. Contudo, a apresentação de diversas informações e conhecimentos pode confundir o raciocínio da criança com TEA. Nesse sentido, a autora afirma que

é aconselhável introduzir um conceito por vez, observando se as instruções são diretas e simples; o grau de complexidade deve avançar gradativamente, mantendo a ordem lógica e sempre iniciando pelo mais simples; destacar apenas o que for essencial nas atividades propostas, evitando poluição visual; propor atividades simples, evitando, por exemplo, três exercícios distintos na mesma folha; respeitar o tempo/ritmo da criança e sua condição de manter o foco atencional, fazendo os ajustes necessários no tempo para realização das atividades e, até, mesmo, segmentando a atividade, se for preciso (UZÊDA, 2019, p. 50).

A hiperlexia é um outro fenômeno que, como já apontado, atinge cerca de 5 a 10% das pessoas com TEA (GRIGORENKO et al., 2002 apud NUNES; WALTER, 2016), que é a facilidade na decodificação das palavras que influencia na rápida aprendizagem da leitura. Porém, essa habilidade resulta no desenvolvimento tardio da linguagem oral e na compreensão leitora, pois há a fixação em estabelecer relação entre grafema e fonema sem a atribuição de sentido às palavras, o que proporciona uma grande dificuldade de compreensão textual. Para Spreen (1995), a leitura, para crianças hiperlêxicas, é semelhante a ecolalia, que é uma repetição psicopatológica de palavras ou frases de uma pessoa para outra que tende a ser persistente, e tende a ter tom de zombaria ou de interrogação, uma vez que há uma dissociação entre a produção verbal e o significado. Ainda para o estudioso, essas crianças focalizam mais as

configurações visuais do que os conteúdos semânticos e fonéticos (KUCZYNSKI, 2015, p. 237 apud NUNES; WALTER, 2016).

Estudos apontam que assim como os estudantes com desenvolvimento típico apresentam dificuldade em reconhecer palavras escritas, os que estão dentro do espectro do autismo, porém, para estas últimas, há a dificuldade em compreender e estabelecer uma relação de sentido às palavras. Dessa forma, a dificuldade de atribuir sentido ao que está sendo lido e de relacionar as informações com os conhecimentos precedentes intra e extratextuais compromete a compreensão textual desse público leitor.

Para Vygotsky (1987), o pensamento e a linguagem são intrínsecos ao ser humano e, embora possuam ordem genética distintas, compõem a expressão do “pensamento verbal”, representando o abstrato e o concreto. Bakhtin (2014), por sua vez, ressalta que as interações dialógicas constituem a formação cultural da linguagem e do psiquismo, ou seja, o contexto sócio-histórico e as interações sociais estabelecem os significados atribuídos aos signos. Portanto, é necessário que haja uma inserção sociocultural dos autistas para o seu desenvolvimento, pois através dessas relações há a formação dos conceitos para a linguagem. (TREVIZAN, 2018)

4. Percurso metodológico do nosso estudo

Para alcançar os objetivos almejados, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, desenvolvida através de um levantamento bibliográfico, que selecionou artigos científicos, teses e livros voltados para a leitura, a compreensão textual e o letramento de alunos com TEA na rede básica de ensino. A coleta de dados foi realizada por meio das bases de repositórios acadêmicos - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como da uBibliorum (Repositório Digital da UBI) e SciELO (Scientific Eletronic Library Online), além da seleção de normas educacionais, disponíveis no site do Ministério da Educação e do planalto do Brasil.

A pesquisa foi realizada a partir do uso de palavras-chave como “TEA”, “letramento”, “leitura” e “Anos Finais” em repositórios de universidades, a fim de encontrar trabalhos que apresentavam a investigação e métodos voltados para o letramento do espectro autista nos Anos Finais. No entanto, foram encontrados diversos textos voltados apenas para a alfabetização e nos Anos Iniciais, os quais iriam de encontro ao objetivo da pesquisa em identificar métodos para o letramento nos Anos Finais. Além disso, muitas pesquisas realizadas sobre o tema apresentam-se em língua inglesa, o que dificultou o acesso e maior aprofundamento da pesquisa. Ao fim, foram selecionados os trabalhos que mais se alinhavam ao objetivo do artigo,

que apresentavam métodos voltados para o letramento de alunos com o Transtorno do Espectro Autista e que poderiam ser adaptados para a realidade desse estudante nos Anos Finais.

Como resultado da pesquisa, foram selecionados os seguintes estudos como sendo interessantes ao nosso trabalho:

- *Leitura dialógica adaptada para uma criança com Transtorno do Espectro Autista: um estudo preliminar*, de Guevara, Queiroz e Flores (2017) e *A contação de histórias para crianças autistas*, de Battistello, Elicker, Volmer e Marins (2020), artigos que realizam um estudo de caso em crianças diagnosticadas com TEA por meio do método *RECALL*;

- *Aprendizagem e Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo: Propostas Pedagógicas*, de Silva (2011), dissertação de mestrado que se volta para o método *SPC*;

- *Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão*, de Nunes e Walter (2016), artigo que apresenta diversos métodos voltados à leitura e compreensão textual de alunos autistas, dentre os quais selecionamos os *Organizadores Gráficos*, por melhor se enquadrar nos objetivos almejados.

Agora, vamos conhecer um pouco da contribuição de cada um deles para o processo de leitura e letramento de estudantes com TEA

5. Métodos e práticas de leitura e compreensão textual para alunos com TEA

Neste tópico, serão apresentados métodos e as práticas que podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos diagnosticados com TEA. O foco desses vários estudos é estimular a leitura e favorecer a relação com os conhecimentos prévios que eles possuem, assim como colaborar para a atribuição sentido às palavras e aos textos, relacionando-os com as informações intra e extratextuais, a fim de que o aluno extrapole a decodificação.

Em um estudo de caso realizado por Guevara, Queiroz e Flores (2017), foi aplicada, com o aluno com um aluno diagnosticado com TEA (não especifica o nível) de uma escola pública de Brasília, o método da *Leitura Dialógica (LD)*, que propõe uma leitura compartilhada, envolvendo interação entre leitor e ouvinte. Para tanto, utilizou-se um estudo americano desenvolvido por Whalon, Martinez, Shannon, Butcher e Hanline (2015), denominado como *RECALL (Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning (Leitura para Engajar Crianças com Autismo na Linguagem e Aprendizagem))*.

O *RECALL* apresenta níveis de perguntas e uma hierarquia de dicas com alguns tipos de incentivos quando o estudante não apresenta interação durante a leitura, sendo as perguntas organizadas em: primeiro - complementar (*completion*), com um espaço em branco no final da frase; segundo - lembrar (*recall*), com perguntas sobre os eventos e ideia principal da história; terceiro - perguntas abertas (*open-ended*), neste pode-se questionar a criança sobre o que está se passando na história; quarto - perguntas tipo “Q” (o que, quem, qual, quantos?), questionamentos sobre a história do livro; quinto - distanciamento (*distancing*), aqui se pergunta se a criança percebe alguma relação entre a história e algo que já viveu; sexta - perguntas tipo “Q” (para inferência), o que pode ou vai acontecer na história; e, por fim, sétima - identificação de emoção, em que se pergunta sobre os sentimentos dos personagens.

A pesquisa foi dividida em três etapas e teve como suporte vinte livros de histórias infantis, levando em consideração que era um aluno do Ensino Fundamental 1. Na primeira etapa, que durou cinco sessões, foram realizadas todas as perguntas do *RECALL* e leitura dos livros. Na segunda etapa, que durou dez sessões, foram realizadas apenas as perguntas do tipo “Q”, pois notou-se que o excesso de informações estava gerando estímulos ao aluno. As perguntas selecionadas foram sobre o nome de objeto ou coisa, nome de pessoa, animal ou personagem e ação ou atividade realizada, que foram selecionadas para que o aluno identificasse aspectos importantes na história. Após a percepção de muitos acertos, os avaliadores resolveram adicionar o “por que?”, para que fosse possível o estudante verbalizar sobre acontecimentos da história. A terceira etapa durou cinco sessões e foram realizadas todas as perguntas do *RECALL*. Nesta fase, foram dados alguns incentivos com as respostas representadas por imagens e acompanhadas de palavras, que possuíam quatro níveis conforme o aluno não acertava: a primeira dica era a repetição da pergunta; a segunda dica era apresentada de forma oral com uma parte da resposta, dando a possibilidade de complementação; no terceiro erro, era apresentada a dica visual; no quarto erro, era apresentada a pergunta novamente, apontando para a ilustração. Os resultados do estudo demonstraram que a *LD* é um método que pode ser adaptado à singularidade do sujeito autista, assim como apresentou sucesso em seus resultados, pois o aluno desenvolveu sua comunicação verbal e mostrou-se interessado na compreensão da história.

No estudo desenvolvido por Battistello, Elicker, Volmer e Marins (2020), também foi utilizado o método *RECALL*, mas desta vez com dois alunos do Ensino Infantil que foram diagnosticados com TEA em grau leve. Para o estudo, foi utilizado o livro *O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado*, de Wood e Wood (2000), por ser uma narrativa curta e apresentar as letras em caixa alta, já que as crianças em questão estavam

em processo de alfabetização. A leitura é realizada sem interrupções, apenas apresentando as gravuras que contém no livro, e de forma individual para essas crianças. Foram elaborados dois roteiros de perguntas que, primeiro, contou com questionamentos do tipo “Q” e, segundo, com questões para completar, de identificação emocional, inferências e outros realizados nesse método. Em cada página do livro, foram colocadas perguntas com imagens para saber se o texto estava sendo compreendido, e caso o estudante não respondesse de forma correta, era utilizada a estratégia *Peep*, ou seja, propunha-se que se fornecessem dicas (*Prompt*), que se avaliasse a resposta dada (*Evaluate*), que se expandisse a resposta (*Expand*) e finalizasse com um elogio (*Praise*). Ao final, notou-se que as respostas foram coerentes ao que se esperava e percebeu-se o interesse do aluno pela história, interação com as professoras que realizaram o estudo e compreensão da história lida, o que contribui para o desenvolvimento do letramento e amplia a comunicação.

Em estudos realizados por Silva (2011), por sua vez, foram apresentados os *Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC)* que, de acordo com os desenvolvedores Tetzchner e Martinsen (2000) apud Santos; Teixeira; Porto; 2021), é um sistema de signos com a representação gráfica da palavra em linhas simples na cor preta, que também aparece acima figura apresentada, facilitando a compreensão do interlocutor. O *SPC* é um método americano formado por 3.200 símbolos, não apresentando símbolos apenas para as palavras DE, COM, PARA, e são agrupados em 6 categorias:

 pessoas (incluindo pronomes pessoais); verbos; adjetivos (sobretudo adjetivos e advérbios); substantivos; diversos (sobretudo artigos, conjunções, preposições, cores, tempo, alfabeto, números e outras palavras abstratas); sociais (palavras facilitadoras da interação social; inclui palavras para cumprimentar, algumas expressões de prazer ou repulsa, e outras palavras ou expressões apropriadas ao indivíduo) (FERREIRA; PONTE; AZEVEDO, 1999 apud SILVA, 2011, p. 21).

Conforme aponta Silva (2011), o método *SPC* está traduzido em doze línguas distintas e, em sua tradução para a língua portuguesa pode ser encontrada em versão impressa e em versões para computador. Temas como computador, religiões, sexualidade, lazer etc. estão presentes no *SPC* e podem ter seus símbolos organizados em quadros, possibilitando o desenvolvimento comunicativo de pessoas com TEA, que apresentam um tanto vocabulário limitado quanto os que possuem um nível da linguagem mais desenvolvido, visto que é flexível e pode ser ajustado às necessidades comunicativas do usuário. Em virtude disso, Silva (2011) aponta em sua dissertação de Mestrado que o *SPC* é muito utilizado no âmbito da educação especial para o processo de ensino-aprendizagem da leitura.

No trabalho desenvolvido por Nunes e Walter (2016), o método dos *Organizadores Gráficos* ou mais conhecidos como *mapas conceituais* ou *mentais* se destacam entre os estudos realizados por Chiang e Lin (2007) e El Zein et al. (2014). Esses podem ser utilizados para organizar, monitorar e regular os pensamentos e ações dos alunos, conforme apontam Souza e Boruchovitch (2010) apud NUNES; WALTER; 2016). Essa estratégia se destaca por apresentar recursos imagéticos e organizadores gráficos que se enlaçam ao bom processamento visual dos autistas. Uma avaliação do mapa de histórias, sobre o desenvolvimento da compreensão leitora destes estudantes, realizada por Stringfield et al. (2011) apud NUNES; Walter; 2016) revela que são excelentes os resultados se o método for utilizado para a identificação de eventos importantes de uma história, podendo ser trabalhados elementos mais simples de um texto narrativo, como o ambiente, as personagens, o começo, o meio e o fim. Com base nos estudos desenvolvidos, concluiu-se que houve uma diminuição na dificuldade de memorização por meio dos recursos gráficos e que as informações e relações estabelecidas na história se tornaram os aspectos mais atrativos.

Com base nos estudos apresentados sobre o *RECALL*, foi possível concluir que trata-se de um método eficaz por desenvolver habilidades de compreensão e interação social, assim como proporciona uma ampliação no vocabulário e avalia conhecimento inter e intrassubjetivo do educando com TEA, que também pode ser relacionados ao conteúdo do texto ou ao gênero textual. Dessa forma, como já ressaltado na seção anterior, é através das relações dialógicas que se constituem os significados atribuídos aos signos da linguagem (BAKHTIN, 2014) e através da *LD* a construção de sentidos torna-se possível.

No estudo apresentado por Silva (2011), pode-se perceber que o *SPC* pode auxiliar no desenvolvimento da leitura do aluno com TEA, ou seja, na compreensão dos signos e extrapolação da decodificação, que, como já apresentado, é limitada pela hiperlexia, enquanto os *Organizadores Gráficos*, apresentados por Nunes e Walter (2016), proporcionam a organização das ideias apresentadas na história, evitando o excesso de informações para não causar estímulos ao aluno e a incompreensão textual, além de desenvolver a leitura e trabalhar os elementos da narrativa ou do gênero textual selecionado.

Como podemos observar, há uma diversidade de métodos que podem ser utilizados para favorecer o aprendizado da leitura e compreensão textual por parte de estudantes com TEA. Assim, é importante que os professores conheçam esses métodos, seus avanços e limitações, e, após avaliar quais são as necessidades do aluno, utilizem aquele(s) que melhor se adapte(m) à realidade do aluno para que ele alcance a compreensão leitora e consiga atribuir sentidos ao que está sendo lido. Vale ressaltar também a importância do apoio psicopedagógico

da escola, colocando um acompanhante especializado na área de psicologia para o aluno com TEA que auxilie também o professor para o desenvolvimento e bom desempenho das estratégias e metodologias voltadas para esse aluno, uma vez que esses estudantes necessitam de uma atenção singular e, em uma sala de aula, há a presença de outros alunos que também demandam observação em seu processo de ensino-aprendizagem. Com esse apoio ao professor e ao aluno autista, poderão ser alcançados bons resultados.

Considerações finais

A partir das reflexões realizadas ao longo deste artigo, pudemos observar um período histórico de negação de um ensino regular e interação social para as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência ou transtorno. Além disso, foi possível refletir sobre a importância da educação inclusiva e da inserção dos estudantes com TEA nas escolas de ensino regular. E que, como consequência desse processo de inclusão, faz-se necessária a formação por parte dos professores na atualização de métodos e práticas adequados às necessidades desses alunos, de modo que compreendam e atendam à essas especificidades.

Considerando que a hiperlexia acontece através do foco na decodificação das palavras, sem a atribuição de sentido ao texto, e é um dos fatores que limita o letramento de alguns alunos autistas, torna-se indispensável a utilização de métodos e práticas que estimulem as interações dialógicas para um bom desenvolvimento da linguagem, pois, como afirma Bakhtin (2014), é através das relações sociais que são construídos e atribuídos sentidos aos signos.

Portanto, com base nas leituras sobre métodos como o *RECALL*, *SPC* e *Organizadores Gráficos*, e sobre práticas de leitura realizadas a partir deles, foi possível identificar possibilidades promissoras para o desenvolvimento do letramento de estudantes com TEA, de forma que sejam construídos sentidos para as palavras, extrapolando a decodificação. Além disso, esses métodos possibilitam a inclusão do aluno no ensino regular, bem como auxiliam o professor na realização eficiente da sua prática docente.

Esperamos que este estudo desperte novos interesses sobre a temática nos estudantes de Letras, cujas práticas são fundamentadas na leitura e nos letramentos, de modo a contribuir para o trabalho com estudantes com TEA nas salas de aula regulares da Educação Básica.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de**

transtornos mentais – DSM-5 [recurso eletrônico]. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARRETO, Mayra Ferreira. Alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **Revista Amor Mundi**, v. 2, p. 45-56, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16. ed. Tradução Michel Lachud e Yara Frateschi e colaboração de Lúcia Texeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hicitec, 2014.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Glossário da educação especial: Censo Escolar 2020 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. **Lei das diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/ Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001, 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental - Anos Finais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 17/2001 - Homologado**. Despacho do Ministro em 15/8/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf Acesso em: 19/03/2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2012.

CUNHA, Patrícia; FILHO, José Ferreira Belisário. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GUEVARA, Victor Loyola de Souza; QUEIROZ, Lara Rodrigues e FLORES, Eileen Pfeiffer. **Leitura dialógica adaptada para uma criança com transtorno do espectro autista: um estudo preliminar.** Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv. [online]. 2017, vol.17, n.1, pp. 87-99.

GLAT, R.; LIMA, Mario Lúcio Nogueira de. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva.** Comunicações (Piracicaba) JCR, Piracicaba - SP, v. 1, p. 134-141, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor.** Campinas: Pontes, 1989.

MARANHE, E. **Uma visão sobre a aquisição da leitura e escrita** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (Org.). Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – Caderno de Formação: Formação de Professores-Bloco 2- Didática dos Conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p.138-148.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, junho de 2008.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial.** Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 15, p. 1-7, 2003. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 25 de março de 2023.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. **Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão.** Rev. bras. educ. espec., v. 22, n. 4, p. 619-632, Marília, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000400619&lng=en&nrm=iso Acesso em 19/03/2023.

SANTOS, S. M. ; TEIXEIRA, Zenaide Dias; PORTO, M. D. **Alfabetização e Letramento: um olhar para o processo de aprendizagem de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).** Revista Linguística, v. 17, p. 316-332, 2021.

SILVA, José Aroldo da. **Discutindo sobre leitura.** Letras Escreve: Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras - UNIFAP, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3481/2890> Acesso em: 19/03/2023.

SILVA. Suelen Palasson. **Um olhar sobre a inclusão e as práticas inclusivas para a alfabetização e letramento do autista.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros.** Autêntica Editora, 2009.

TREVIZAN, Zizi. PESSOA, Alex Sandro Gomes. **Psiquismo, linguagem e autismo: contribuições da semiótica nos contextos educativos.** Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 71,

p. 241-258, set./out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59074>. Disponível em: <https://bit.ly/3lPpmk5>. Acesso em: 08 abril 2023.

UZÊDA, Sheila de Quadros. **Alfabetização e Letramento (Educação Inclusiva)**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luis Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.