

## O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA)

Francisca Luana da Costa Santos<sup>1</sup>

**RESUMO:** O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta desafios únicos no processo de alfabetização, exigindo abordagens adaptativas e estratégias específicas. Esta revisão bibliográfica explora as principais questões e soluções encontradas na literatura relacionada ao ensino da leitura e escrita para alunos com TEA. Desafios no Processo de Alfabetização: 1. Dificuldades na comunicação e interação social podem impactar a aprendizagem da linguagem escrita. 1. Sensibilidades sensoriais podem afetar a concentração e a participação nas atividades de alfabetização. 3. Compreensão não literal e dificuldades de generalização podem dificultar a compreensão do sistema alfabético. Estratégias Efetivas: 1. Abordagens visuais e multisensoriais podem facilitar a compreensão e a retenção do conteúdo. 2. Uso de rotinas estruturadas e previsíveis para promover a segurança e reduzir a ansiedade. 3. Integração de interesses específicos do aluno nas atividades de alfabetização para aumentar a motivação. Para tanto, observaremos dois estudos de casos, com respostas possíveis, encontradas a partir da bibliografia da professora Dayse Serra, em seus estudos sobre neurociência.

**Palavras-chaves:** Educação especial. Educação inclusiva. Neurociência. pessoas com deficiências. TGDs. Altas habilidades e superdotação. TEA.

### INTRODUÇÃO

A Educação básica, segundo o Artigo 4º, da LDB 9394/96, possui 3 (três) etapas: ensino infantil, ensino fundamental e médio. Distribuídos da seguinte maneira:

- ✓ Ensino infantil (creches, para crianças de até 3 anos e pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos)
- ✓ Ensino fundamental (anos iniciais e finais, com duração de 9 anos iniciando-se a partir dos 6 anos, indo até os 15 anos de idade)
- ✓ Ensino médio (dos 16 aos 18 anos).

No entanto, apesar desta distribuição, da educação básica em 3 etapas, vale ressaltar que a obrigatoriedade do ensino começa a ser validada somente a partir dos 4 anos de idade, ou seja, a partir da pré-escola. Assim, os pais e responsáveis devem matricular os seus filhos, obrigatoriamente, a partir dos 4 anos de idade, conforme explica a Lei em específico e mencionada abaixo.

---

<sup>1</sup>Especialista em Educação Inclusiva. UNIBF — União Brasileira das Faculdades. Rio Branco/AC.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. LDB 9394/96.

Destarte, é importante ressaltar que a LDB 9394/96 é a Lei de Diretrizes e Bases que norteia a Educação em todas as etapas e modalidades de ensino a ela atribuídas, definindo-a e organizando-a, desde sua estrutura até os financiamentos, garantindo sua plena efetivação, de maneira que a educação (identificada como direito subjetivo) atinja a todos os brasileiros.

Desta maneira, desde sua implementação em 1961, a LDB passou por algumas mudanças no ano de 1971 – ainda no período do Regime Militar. A última, aconteceu em 1996. Desde então, muitas coisas evoluíram no que tange à estrutura e ao financiamento da Educação no Brasil, porém, muito mais ainda poderá ser feito.

Assim, uma das grandes conquistas já ocorridas, mas, que vem se apresentando como um grande desafio para nossas escolas - desde o seu momento de implementação até a atualidade - é no que diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência (objeto de estudo desta pesquisa) e, conseqüentemente sobre o processo de alfabetização do público-alvo da Educação Especial.

Portanto, é interessante também distinguir os conceitos de Educação Inclusiva e de Educação Especial afim de que não haja contraditórios em relação ao público a ser atendido por cada categoria.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, entende-se que

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns (BRASIL, 2008).

Assim, a Educação Especial inicia-se ainda na Educação Infantil e perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, demandando sua existência onde possa existir o ensino. Desta maneira, ela atende especificamente as pessoas com deficiência, àquelas com TGDs (Transtornos do Globais do Desenvolvimento) e as pessoas com Altas Habilidades e Superdotação. Seu público-alvo é restrito. Já a Educação Inclusiva vai além e destaca que:

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com

isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (ROPOLI et al., 2010, p. 7).

Sendo assim, a Educação Inclusiva abrange a todas as pessoas com suas inúmeras identidades, diversidade inserções e/ou inclusões, destacando que todas elas não aprendem da mesma forma, mas de formas e em tempos diferentes, não sendo por isso, públicos-alvo da educação especial.

Mediante todas essas observações e partindo da ideia do dever do Estado quanto ao ensino, vale destacar que:

De acordo com o Artigo 4º, da LDB:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ...;

II - ...;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

Desta maneira, o Estado deve oferecer Educação de qualidade aos alunos público-alvo da educação especial, que são: os alunos com deficiência, os TGD (pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento) e os alunos com Altas Habilidades e Superdotação.

1404

Assim, ao passo que, na teoria, a LDB passou por diversas transformações significativas para o contexto escolar, a prática desta e de outras etapas da educação escolar, também precisam evoluir. Uma dessas evoluções trata do processo de alfabetização dos alunos da educação especial.

Dessa forma, este artigo se baseará nos estudos de pesquisas bibliográficas acerca do assunto, tendo como partida, os estudos da neurociência, mais especificamente os que foram publicados pela professora Dayse Serra e que estão correlacionados às vivências profissionais, em turmas de 1º e 2º anos, do Ensino Fundamental – anos iniciais. Anos estes, primordiais para as práticas do processo de alfabetização.

Sabe-se assim, que alfabetizar uma criança não é uma tarefa fácil. Digamos isto, pois ouvimos frequentemente essas angústias em cursos de formação de professores de 1º e 2º anos do fundamental. Se o processo de alfabetização é uma tarefa difícil para uma criança típica, façamos uma ideia de como é esse processo para um aluno atípico! Para alguns profissionais, é impossível alfabetizar uma criança com TEA. Mas, ao

afirmar tal teoria, assume-se -se um insucesso profissional para alguém que precisa se qualificar ainda mais e que é destinado para um público tão específico. Tais afirmações são mais fáceis de serem pronunciadas, quando se coloca em mente que o trabalho é árduo demais e que certos profissionais são incapazes de realizá-lo. Em contrapartida, realizar um trabalho com êxito, alfabetizando um aluno com TEA requer esforço, pesquisa e muita prática.

De acordo com Serra (2014, p. 2), quando se trata do processo de alfabetização de alunos com TEA, há uma gama de dificuldades e habilidades a serem observadas. Sim, essas dificuldades e habilidades devem ser levadas em consideração por aqueles que o observam, pois são a partir dessas observações, que o professor saberá se poderá adentrar com o processo de alfabetização em si ou se precisará de outros recursos que o auxiliem no amadurecimento do processo.

Nesse sentido, segundo Serra (2014), o primeiro passo para o professor é conhecer o seu aluno, tanto intrínseca quanto extrinsecamente. Esse trabalho leva tempo e não pode ser analisado em apenas dias, mas durante meses. Isso não quer dizer que o professor não poderá experimentá-lo quanto as atividades que podem ou não ser desenvolvidas por ele. Mas tudo deve ser feito sob observações para futuras tomadas de decisões.

Portanto, quando a professora Serra fala sobre o ato de “conhecer o seu aluno”, ela fala exatamente em perceber nele o seu desenvolvimento, a sua interação social e suas respostas quanto aos fatores relacionados à afetividade; questões estas atingidas, em menor ou maiores graus pelos alunos com espectro autista e - que são fundamentais para auxiliar o professor no processo de alfabetização. Algo fundamental que Serra fala é que quando esses percussores da linguagem não são desenvolvidos de forma natural no aluno, eles precisam ser trabalhados de forma artificial para que assim, o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira mais eficaz.

E estas observações vêm, para alguns profissionais, não como “chuvas de ideias”, mas como tempestades que aterrorizam a mente quanto a esta tarefa tão árdua de alfabetizar! É preciso entender que as respostas para esta tempestade não vêm do aluno, mas a partir dele, pois ele é a principal cena em que se deve olhar, correlacionando-a às diversas leituras que o professor deve fazer para então tornar-se

um professor-pesquisador, a fim de encontrar estratégias para o processo de alfabetização.

## ESTUDOS DE CASOS

Vejamos alguns estudos de casos para verificarmos, a luz da ciência, como cada caso se comporta frente as reais situações que ocorrem, durante o processo de alfabetização.

Vale ressaltar que os nomes dados aos personagens dos estudos de casos são fictícios.

### Caso 1 – Lucas

Lucas é autista e apresenta TDAH, de suporte 2. Ele é um menino educado, alegre, que gosta de interagir com todos, mesmo àqueles com quem não tem intimidade. Lucas gosta de fazer amizades, mas apesar destas habilidades, o aluno possui algumas dificuldades, principalmente às relacionadas à coordenação motora fina e grossa, o que dificultava muito seu avanço na escrita. O aluno já conhece as letras do alfabeto, seja de forma aleatória ou vice-versa, mas não tem a habilidade necessária para pegar no lápis. O contrário do que se esperava, Lucas pega a mão da professora e a direciona até a folha de caderno para que ela escreva por ele. Qual o ponto de partida para alfabetizar uma criança assim?

Vale ressaltar que os estudos de casos da Professora Serra (2014) serviram de apoio para encontrarmos respostas e estratégias para os estudos de casos analisados para este artigo. Os alunos são de uma turma de 1<sup>a</sup> ano do , Fundamental – Anos Iniciais – em anos distintos: 2022 e 2023, respectivamente.

Tomemos com base, o estudo de caso da professora Dayse Serra (2014) que fundamenta certas atitudes que o professor precisa adotar ao se colocar como um alfabetizador de um aluno com TEA.

Assim como Lucas, há muitas crianças que ainda não adquiriram a autonomia e a independência. Acerca disso, Serra (2014, p. 14) esclarece que:

Nesse caso, o ideal é inverter a posição das mãos, colocando a sua mão sobre a da criança e pega o objeto para que ela perceba que tem condições de fazer isso.

Muitos são os teóricos que criticam tal atitude, entretanto, cada caso é um caso. E não se pode generalizar. Cada aluno, sendo ele atípico ou não, é diferente um do outro e, também aprende de diferentes maneiras, sejam em contextos iguais ou distintos. A atitude do professor em colocar a sua mão por cima da mão do aluno, levando-o a ser orientado pelas mãos de uma pessoa mais experiente, mais profissional, faz toda a diferença. Isso não quer dizer que o aluno se tornará mais dependente. Pelo contrário, dará ao aluno a experiência de que ele pode se tornar alguém independente e capaz. Assim, ao passo que o professor entender que o aluno já está preparando para esta tarefa, solta-lhe, literalmente, as mãos. Após à esta etapa de amadurecimento, o aluno pode estar apto a adentrar ao processo inicial de alfabetização.

Para a professora Dayse Serra, há uma série de observações a serem feitas em relação ao aluno com TEA. Ela sugere que após feitas estas análises, o professor pode então, a partir das seguintes etapas, para consolidar o conhecimento do aluno:

- Primeiramente, utilizar-se da OPERACIONALIZAÇÃO DE CADA ETAPA, DESDE O PRIMEIRO FONEMA ÚLTIMA ETAPA SEMPRE. Esta etapa diz respeito à exploração do objeto de conhecimento que o aluno já sabe, deixando-os à vontade para seguir à um conteúdo que precisa ser - melhor trabalhado no aluno. Nesta etapa, trabalha-se com as vogais, distinguindo-lhe os fonemas. Ainda se sugere atividades com suporte visual, destacando as vogais em negrito e em caixa alta.

- Na segunda e última etapa, para o nível em que o Lucas se encontra, sugere-se atividades sem o apoio visual, porém, ainda trabalhando com as mesmas vogais para que o aluno não se confunda, haja vista os inúmeros aprendizados de que o aluno precisa. Depois, trabalha-se com atividades de unção das vogais para formação dos encontros vocálicos.

Assim acontece o amadurecimento do aluno com TEA para ser adentrado ao processo de alfabetização.

Vejamos ainda o estudo de caso 2.

## Caso 2 – Marcos

O aluno Marcos chegou ao 1º ano com uma leitura bem além do que o esperado para um aluno de sua série. Ele sabe ler palavras simples sem dificuldades. Entretanto, possui algumas dificuldades quanto à coordenação motora fina e grossa. Sua coordenação motora é um pouco comprometida, mas, já escreve o alfabeto sozinho e sabe muito bem diferenciar as vogais das consoantes.

Marcos está além, se comparado ao Lucas. Ele não precisará passar pelo amadurecimento e consolidação do que já sabe. Este já poderá pular algumas etapas e ir direto para outras. Nesse caso, Serra (2014) sugere atividades bem mais consolidadas:

- Formação de frases com palavras simples (partindo do que o aluno já sabe), como o exemplo: RUTEÉUMABELAMENINA, para RUTE É UMA BELA MENINA, fazendo com que o aluno reescreva a frase (melhorando sua caligrafia) e entendendo que, para a escrita de uma frase, existe a obediência ao espaçamento entre uma palavra e outra.

- Leitura e interpretação com atividades de múltipla escolha e/ou com atividades com completamento de frases. Assim, ao passo que o aluno amadurece seu processo de leitura, ele também trabalha sua caligrafia nas atividades de escrita com completamento de frases.

Também com alunos deste caso, observa-se o uso de atividades que possam delimitar o espaço a ser utilizado pelo aluno afim de que ele possa diminuir sua caligrafia, chegando a utilizar-se apenas da linha do caderno, por exemplo:

M A R C O S

# M A R C O S





--

E até:

M A R C O S

--	--	--	--	--	--

Para as atividades de obediência ao espaçamento, que se deve dar para escrita de frases, entre uma palavra e outra, é essencial que o professor, num momento particular com o aluno, possa auxiliá-lo com o seu próprio dedinho no caderno do aluno, acompanhando a frase escrita, fazendo pausas e pronúncias das seguintes frases: “espaço”, “escreve de novo” e assim por diante., por exemplo:

RUTE  É  UMA  BELA  MENINA .  
(ESPAÇO) (ESPAÇO) (ESPAÇO) (ESPAÇO)

Desta maneira, estas são algumas das inúmeras estratégias que auxiliarão tanto professores quanto ao aluno, nas atividades que buscam a alfabetização de alunos com TEA, mais especificamente, do 1º e 2º ano, do fundamental. Séries estas, tão importantes para o processo aqui analisado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos com este artigo, termos auxiliando professores regentes, professores de AEE (Atendimento Educacional Especializado), família e todos àqueles que fazem parte ou que tenham compromisso com o processo de ensino e aprendizagem de alunos público-alvo da Educação especial. Como já falamos, não é uma tarefa fácil, mas é gratificante perceber nos nossos alunos, todas estas etapas e mais gratificante é ainda, saber que o seu aluno está sendo alfabetizado.

Para isso, precisamos contar com profissionais qualificados, que não estagnem, mas que pesquisem, busquem ajuda e contactem as redes de apoio para que o auxílio a estas crianças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 24.

FERREIRA, M. L. Educação inclusiva no Brasil: desafios e perspectivas. Editora Vozes. (2017).

FREITAS, A. F., & Silva, J. A. Inclusão digital de pessoas com deficiência: análise do Decreto 10.502/2020. In Anais do Seminário Nacional de Inclusão Digital (SENID). (2020).

GOMES, G. S. Educação inclusiva: desafios e perspectivas para uma sociedade mais justa e igualitária. Editora Vozes. (2020).

GOMES, R. C. Participação social e educação inclusiva: desafios e possibilidades. Revista Educação Inclusiva, 2(1), 89-104. (2015).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 30 de abril de 24.

LIMA, E. A. Direitos da pessoa com deficiência na educação: desafios e perspectivas. Editora Juruá. (2016).

LIMA, L. M. Inclusão social e direitos humanos: desafios e perspectivas para uma sociedade mais inclusiva. Revista Direitos Humanos e Justiça, 8(2), 143-160. (2020).

MARTINS, A. P. Língua Brasileira de Sinais (Libras): avanços e desafios na inclusão educacional de surdos. Revista Eletrônica de Educação, 9(2), 152-169. (2015).

MENDES, E. G. Educação inclusiva no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Inclusiones*, 5(2), 168-183. (2018).

OLIVEIRA, E. P. Educação especial e inclusiva no Brasil: avanços, desafios e perspectivas. *Revista Educação Especial*, 32(63), 631-648. (2019).

OLIVEIRA, L. R. Educação inclusiva: o papel da jurisprudência na efetivação dos direitos da pessoa com deficiência. *Revista Eletrônica de Direito Processual*, 20(2), 213-228. (2019).

OLIVEIRA, O. R. *Inclusão no ambiente de trabalho: desafios e perspectivas para uma gestão mais inclusiva*. Editora Saraiva. (2017).

ROCHA, A. *Educação Especial no Brasil: avanços e desafios*. Editora Vozes. (2017).

SANTOS, L. A. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: avanços e desafios*. Editora Saraiva. (2017).

SANTOS, M. F. Participação e controle social na efetivação dos direitos da pessoa com deficiência na educação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(2), 321-338. (2020).

SANTOS, S. M. *Inclusão educacional: desafios e perspectivas para uma educação mais inclusiva*. Editora Moderna. (2017).

SERRA, Dayse. Avaliação das habilidades que antecedem a alfabetização dos alunos com TEA. 2014. Disponível em: [https://bracodonorte.sc.gov.br/uploads/sites/297/2022/08/1473330\\_Braco\\_do\\_norte\\_2019.pdf](https://bracodonorte.sc.gov.br/uploads/sites/297/2022/08/1473330_Braco_do_norte_2019.pdf). Acesso em: 06 de maio de 24.

1411

SILVA, A. M. Educação Especial no Brasil: desafios e perspectivas para uma educação inclusiva. *Revista Educação Inclusiva*, 6(1), 23-38. (2020).

SILVA, A. P. Educação inclusiva: desafios e perspectivas para uma sociedade inclusiva. *Revista Educação Inclusiva*, 5(2), 45-62. (2018).

SOUZA, J. A. *Legislação brasileira e direitos da pessoa com deficiência na educação*. Editora Atlas. (2018).

SOUZA, M. C. A CONAE 2014: construindo a democracia na educação nacional. *Universidade e Sociedade*, 26(1), 137-144. (2016).

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos de análise de políticas educacionais**, [S. l.], v. 22, 2019. DOI: 10.14507/epaa.27.3167. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3167>. Acesso em: 06 de maio de 24.