

PROCESSOS OPERACIONAIS DA INCLUSÃO E ALFABETIZAÇÃO NO ESPECTRO AUTISTA

Fabíola Cadete Silva¹

Eixo temático : 3. Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Resumo: Essa pesquisa qualitativa é produto de uma revisão bibliográfica pautada nos estudos de Gobbo(et al. 2018), Silva; Oliveira(2018), Nunes; Walter(2016), McDonelli; Copeland; Spector(2011) e demais autores que trazem informações precisas e contemporâneas para compreensão dos desafios e possibilidades encontradas frente ao processo de alfabetização e operacionalização da inclusão de crianças no Transtorno do Espectro Autista. Através das discussões propostas foi possível compreender a trajetória que orienta a escolha dos métodos de alfabetização pautada em ajustes curriculares que preconizam as especificidades dos alunos, sustentando uma proposta inclusiva de respeito e valorização das potencialidades.

Palavras-chaves: Alfabetização; Inclusão; Transtorno do Espectro Autista

Introdução

Essa pesquisa qualitativa é produto de uma revisão bibliográfica pautada nos estudos de Gobbo(et al. 2018), Silva; Oliveira(2018), Nunes; Walter(2016), McDonelli; Copeland; Spector(2011) e demais autores que trazem informações precisas e contemporâneas para compreensão dos desafios e possibilidades encontradas frente ao processo de alfabetização e operacionalização da inclusão de crianças no Transtorno do Espectro Autista.

Sabe-se que o TEA (Transtorno do Espectro Autista) é um distúrbio de desenvolvimento neurológico caracterizado pelo comprometimento de habilidades sociais e consequentemente, de comunicação, podendo apresentar comportamentos estereotipados, restritivos ou repetitivos. O espectro é permeado por várias características que variam em seu nível e intensidade, no entanto um dos fatores que mais evidenciam a presença de condutas típicas é a ausência da linguagem e consequentemente o comprometimento na comunicação.

¹Mestranda em Educação. Universidade Estadual do Maranhão. Professor da Educação Básica do Estado Maranhão. Contato: fabycadete@gmail.com

Sendo a comunicação um componente importante na evolução humana, compreender e ser compreendido traz possibilidades de descobertas, e interações significativas para o desenvolvimento. No que tange a educação escolar, a oralidade é social e culturalmente aceita como o eixo essencial para o ensino e compartilhamento de ideias, e a ausência de compreensão da mesma poderá acarretar prejuízos na aquisição da leitura e da escrita que são rudimentos essenciais no desenvolvimento da capacidade de aprender de forma autônoma.

Dada a relevância da leitura e escrita no processo de interação e participação em um mundo letrado e ainda considerando os desafios e potencialidades a serem exploradas no espectro é que este trabalho traz para reflexão os métodos de alfabetização e a relevância de suas escolhas como proposta operacional que impulsiona processos inclusivos as salas comuns e ensino.

Para tanto, pretende-se saber: “Dentre os métodos e concepções que norteiam a compreensão do sistema de escrita alfabética mais conhecidos e discutidos nos panoramas pedagógicos, qual se apresenta com maiores condições para favorecer a inclusão e alfabetização de alunos no espectro autista ?

No intuito de responder a esse questionamento e de contemplar o objetivo dessa pesquisa, realizou-se revisões bibliográficas balizadas por posicionamentos e experiência de estudiosos e teóricos, trazendo perspectivas e características de alguns métodos e sua aplicabilidade no contexto da educação inclusiva.

2 Alfabetização e Inclusão

O atual contexto vivenciado imerso em múltiplas possibilidades de acesso à informação, tecnologia e inovações, não atenua as questões que pesam sobre dilema da deficiência na alfabetização. Uma relação que parece óbvia, visto que muitas famílias vivem à margem das possibilidades e desses recursos sociais difundidos. A Política Nacional de Alfabetização(PNA- 2019) , evidencia que as experiências de leitura e escrita estão muito associadas ao nível socioeconômico das famílias.

Nesse tocante, pesa a responsabilidade sobre os espaços escolares, posto que: “Se não houver uma atuação eficaz das escolas , principalmente das públicas, poderá abrir-se um fosso de aprendizagem entre as crianças de famílias mais favorecidas e as crianças menos favorecidas (BRASIL, 2019, p. 32). Essa responsabilização tende a ser ainda mais enfática quando se considera fatores historicamente negligenciados, no qual concerne a escolarização e inclusão de pessoas com deficiências.

O direito à educação inclusiva é uma conquista inquestionável. Sabe-se que a escola, nos seus primórdios de idealização, não foi pensada para todos. No entanto, a evolução da sociedade, bem como a expansão industrial, impulsionou a busca por mãos de obra qualificadas na atuação e produção massiva de capital e mais valia. A escola, então, abre suas portas para os sujeitos 'produtivos', onde aqueles que tinham suas capacidades questionadas, em função de suas limitações ou deficiências, ficam à margem desse processo, tendo seu direito de pertencimento limitado aos espaços de acolhimento como igrejas, conventos e orfanatos.

Conforme visto nos estudos de Fernandes; Schesener, Mosquera (2014), foi a partir do século XIX que finalmente percebe-se uma grande mudança para os indivíduos com deficiência. Surge uma atenção especializada e não só institucional como os hospitais e abrigos. Estudos e pesquisas começam a ser realizados, e os primeiros movimentos pelo atendimento educacional das pessoas com deficiência na Europa, acabam por influenciar significativamente o contexto educacional brasileiro (MAZZOTA, 2005)

No ano de 1854, por influência de José Alvares de Azevedo, pessoa cega, filho de uma família abastada, que oportunizou sua educação fora do Brasil, foi criado o Instituto Benjamin Constant, instituto voltado à educação de pessoas cegas tendo como instrumento mediador da aprendizagem, o uso do sistema Braile (SCHESENER, MOSQUERA, 2014).

Esse, sem dúvida, foi o ponta pé inicial na ressignificação da forma de atendimento às pessoas com deficiência. Vários institutos e escolas especializadas foram sendo criadas no decorrer do percurso histórico. Útil em seu devido contexto, no passar dos tempos esse modelo passou a ser questionado pelo seu teor dicotômico. Com apoio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, dentre outros decretos, os movimentos organizados por familiares das pessoas com deficiência ganham forças, norteados pelas críticas e resistência à discriminação (SCHESENER, MOSQUERA, 2014).

Adota-se, portanto, o paradigma de inclusão enquanto modelo ideal a ser alcançado nas relações sociais e educacionais. Processo definido por Aranha (2001) como um arranjo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação aos seus desejos e necessidades, e à sociedade, a implementação de ajustes e providencias necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado.

Os alunos no Espectro Autista também são beneficiados dessa conquista, uma vez que a lei 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, orienta para que os autistas passem a ser considerados oficialmente pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país.

Não obstante a isso, faz-se necessário pensar em inclusão para além das normativas

e, sobretudo, para além dos crescentes números de pessoas com deficiência matriculadas nas salas comuns, sem seus direitos de aprendizagem assegurados. Pois, o teor verticalizado destas políticas tem gerado conflitos que dificultam a real problematização e implementações de ações educacionais efetivas em contextos de real aplicabilidade.

2.1 Autismo, alfabetização e Inclusão

A comunicação é um elemento imprescindível de interação humana. Compreender e se fazer compreendido coloca o sujeito em posição de interação e pertencimento no contexto ao qual faz parte. A Influência da competência comunicativa é tão relevante que, em não raras vezes, são utilizadas para caracterizar, qualificar ou até desqualificar a personalidade ou identidade de alguém. De acordo com a abordagem histórico-cultural (VYGOTSKY, 1998) a conquista da fala é o que marca definitivamente a apropriação dos modos humanos de viver e significar o mundo.

Dada a relevância da comunicação e sua utilização nos contextos de um mundo de múltiplos sentidos, onde todos querem ser vistos, ouvidos e compreendidos, como se situam as pessoas desprovidas de tal habilidade?

Entre várias limitações e transtornos que comprometem a habilidade comunicativa encontra-se o transtorno do Espectro Autista. De acordo com o DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013) o autismo é considerado um transtorno no neurodesenvolvimento, recebendo a denominação de Transtorno do Espectro Autista (TEA), presente desde a infância com atrasos ou comprometimentos na interação social recíproca, na comunicação verbal e não verbal e uma dimensão muito restrita de atividades e interesses (APA, 2013).

Ouve-se, costumeiramente, jargões que sustentam que as pessoas com autismo têm e vivem em seu próprio 'mundinho azul', essas falas se sustentam em situações, à quais não lhes são dadas oportunidades de pertencer ou participar ativamente em outros âmbitos que não sejam somente o de sua própria imersão. Quando o assunto em pauta é acessibilidade, pensa-se em rampas, piso tátil e demais organizações físicas, o que é justo e pertinente, porém acessibilidade não se resume somente a isso. Quais são os espaços destinados a agregar e incluir as pessoas no espectro, principalmente aquelas com acentuado comprometimento na linguagem?

O indivíduo com o TEA apresenta dificuldades para utilizar a linguagem oral para fins comunicativos e para expressar suas emoções de forma convencional. Além disso, algumas limitações em suas falas associam-se, também, ao uso inadequado ou reversão do pronome

peçoal (SANTOS; LIMA, 2015). Dessa forma, Silva; Oliveira (2018) colocam que pessoas com TEA mostram em sua comunicação atrasos e prejuízos totais no desenvolvimento da linguagem, podendo existir a incapacidade de entender perguntas e orientações simples, a entonação, o timbre, o ritmo, a velocidade ou a ênfase das frases podem ser anormais

Como instrumento para minimizar essas barreiras e disponibilizar outras formas de comunicação situa-se a Comunicação Suplementar Alternativa(CSA), uma ferramenta que inclui material específico, entre eles, conjuntos de sinais gráficos desenvolvidos especificamente para a comunicação alternativa, agrupados em categorias sintáticas e semânticas, além da utilização de fotos, palavra escrita e alfabeto. Os símbolos gráficos contidos nessa ferramenta podem ser organizados a partir de recursos de baixa tecnologia como uma simples folha de papel, até alta tecnologia como computadores e tablets, que através de ações e estratégias clínicas, terapêuticas e pedagógicas na elaboração e acesso aos símbolos se transformam em comunicação.

A respeito, Beukleman e Mirenda (2008) argumentam que a CSA no ambiente da sala de aula é útil a diferentes propósitos, incluindo expressão de vontades e necessidades, transferência de informação, aproximação e convenções sociais. Nesses casos, a mediação das ferramentas culturais de nosso sistema pode ser feita via este recurso tecnológico comunicacional com vista a favorecer de forma não convencional a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do estudante.

É indiscutível que a escola sempre adotou e adota a linguagem oral como um instrumento privilegiado de socialização e exploração dos saberes socialmente construídos, porém, se a proposta é a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva, esse posicionamento precisa ser ressignificado.

Nesse sentido as ferramentas de CSA poderão ser grandes aliadas, atreladas ao processo de observação e reconhecimento das especificidades do aluno. Visto que, em dadas situações a criança no TEA, utiliza determinados comportamentos para expressar o que não consegue expor através de palavras, gestos, expressões convencionais ou até mesmo por meio dos recursos comunicacionais alternativos.

Consubstancia-se o pensamento de Rivière(2004 ,p.248), quando afirma que “o autismo requer dos sistemas educacionais duas coisas: diversidade e personalização. Portanto, para que haja intervenções pedagógicas eficazes é necessário que se leve em consideração essa diversidade”. O professor precisa estar atento às especificidades e necessidades de comunicação no TEA, assim como as redes de apoio e o sistema escolar como um todo precisam dar suporte para uma intervenção de qualidade. Não se pode romantizar esse processo, nem ,tão pouco, desconsiderar as abstrações presentes nos saberes socialmente construídos que devem ser explorados através dos currículos. Para isso,

faz-se mister considerar a diversidade como parâmetro norteador da sua prática, somado aos apoios pedagógicos bem como dos familiares e especialistas, a fim de que finalmente a comunicação se fortaleça e a aprendizagem se consolide.

3 Métodos e Metodologias para Alfabetização no Espectro

Em artigo publicado no site Tribuna, a Doutora Dayse Serra, especialista e doutora em psicologia clínica afirma que a alfabetização de uma criança com TEA começa no entendimento do funcionamento do pensamento do autista, como por exemplo suas alterações no que dizem respeito às percepções de mundo, às sensações, aos medos e seus desempenhos linguísticos.

A sociedade tende, por meio de ações irrefletidas, a rotular ou mesmo criar um estereótipo de comportamento artístico. O que facilmente pode ser analisado nos discursos e até mesmo em alguns filmes que costumam sustentar uma postura caricaturada do autista sempre relacionado à fixação por movimentos helicoidais e ausência de fala. Essas visões preconcebidas costumam colocar uma barreira diante do professor que, por vezes, declara-se despreparado para receber e até mesmo alfabetizar uma criança no espectro.

Seguindo a linha da especialista, em que é preciso conhecer para alfabetizar, é importante saber que não há um autismo, mas muitos tipos, causados por diferentes combinações de influências genéticas e ambientais. O termo “espectro” reflete a ampla variação nos desafios e pontos fortes possuídos por cada pessoa dentro dessa condição.

As intervenções, tanto terapêuticas como educacionais, só podem acontecer de maneira qualitativa se for levado em consideração as características do aluno que se pretende alfabetizar. Um ponto de grande relevância está em descobrir o interesse da criança, o que chama sua atenção, quais habilidades ela já possui. Sobre isso Meilleur(, 2014 apud GOBBO, p.81) afirmam que:

[...] essas crianças não apresentam somente problemas cognitivos de comunicação e interação social, mas podem apresentar habilidades e talentos. Embora poucas pesquisas enfatizem, crianças com autismo podem apresentar talentos ocultos e habilidades que provavelmente são características do autismo e podem ser usadas a seu favor.

Um exemplo dessas habilidades típicas, são os hiperfocos. Geralmente a pessoa com autismo tem fixação por objetos, jogos ou animais ao qual o professor poderá usar ao seu favor e a favor dos processos de construção de significados que poderá auxiliar o aluno no percurso de aquisição da leitura e escrita. Diante do exposto, como utilizar essas potencialidades na alfabetização? Qual o método mais indicado para tal?

Os problemas na aquisição de leitura são registrados em diversos países do mundo.

No Brasil por exemplo, 30 a 40% dos alunos (nos primeiros anos do ensino fundamental) evidenciam dificuldades na aprendizagem da leitura (ANDRADE et al.,2014). Se esses dados fossem afunilados no sentido de apurar quantas crianças com deficiência não sabem ou têm dificuldades para ler, os números seriam, conseqüentemente, maiores e muito mais alarmantes.

Observa-se no cenário escolar brasileiro, por exemplo, uma disputa ideológica entre adeptos de diferentes métodos de alfabetização (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE,2010; SEABRA; DIAS 2011) apud (NUNES; WALTER,2016), sem que haja uma ponderação crítica de como as crianças de fato aprendem a ler. Do mesmo modo, (OLIVEIRA, 2010; SEABRA; DIAS,2011) colocam que as práticas pedagógicas disseminadas pelo MEC e universidades brasileiras falham, muitas vezes, em considerar modelos interventivos contemporâneos, respaldados em pesquisas e contextos totalmente diferentes do aqui encontrado.

Não se objetiva desconsiderar a relevância da ciência na compreensão e estudo no campo pedagógico, porém, teorias psicogenéticas sobre quais processos mentais orientam a aprendizagem, sustentadas pela interpretação errônea de alguns professores e estudiosos sobre o que seria de fato o construtivismo, tem feito com que concepções pedagógicas fossem confundidas com métodos de alfabetização. Nessa linha muitos passaram a acreditar que o convívio e contato com os diversos tipos de textos, seriam o suficiente para garantir o letramento e avanço nos níveis de aprendizagens e aquisição da leitura(MORAIS, 2012).

Em contextos gerais percebe-se uma complexidade na prática alfabetizadora, e quando a proposta é garantir a alfabetização de crianças no espectro os desafios são acentuados, pois, mais que orientar sobre o funcionamento do sistema de escrita com todas as suas convenções, é necessário garantir estratégias que assegurem um ensino mais pragmática e objetivo, tal qual orienta o currículo Funcional Natural (LEBLANC,1972). A partir do momento que o aluno se percebe aprendendo ele se sente pertencido e motivado a aprender ainda mais.

Dessa forma, métodos tradicionais de alfabetização, entre eles o sintético que estabelece uma hierarquia no processo, onde primeiro o aluno deve aprender todas as vogais, para em seguida aprender todas as consoantes, todas as sílabas, para assim iniciar o processo de leitura, acabam sendo lentos e desestimulantes.

De acordo com (MCDONNELL; COPELAND,2011; SPECTOR,2011) estimular a leitura logográfica através do método global é uma alternativa apontada na literatura para minimizar os problemas de leitura em crianças autistas, visto que por evidenciar déficits no processamento auditivo, diversos estudos indicam que pessoas com TEA apresentam dificuldades em isolar os sons em palavras, assim como associar os sons à escrita (KLUTH; CHANDLER-OLCOTT, 2008).

Indo de encontro com as ideias supracitadas Fernando Capovilla, defende veementemente que o método mais indicado para a alfabetização de crianças no TEA é o método fônico, entretanto o mesmo orienta que sempre deverá haver adaptações às necessidades dos educandos. O método fônico é entendido como um importante aliado, porque traz consigo a prerrogativa de usar os sons que cada letra produz. Ou seja ao pronunciar o som das letras em determinada palavra, fazendo exercícios de consciência fonológica, o cérebro capta com maior probabilidade a palavra a ser lida, visto que esse é um processo que não envolve tanta abstração.

Seabra e Dias (2011) revelam que o método fônico é superior ao global na alfabetização de crianças com problemas na leitura e escrita, incluindo a dislexia. Acredita-se assim que o ensino explícito das correspondências grafemas e fonemas é o foco da metodologia.

Contraopondo-se às ideias apresentadas, Ferreiro (1985 apud FRADE, 2005), afirma que a criança tenta compreender o sistema de escrita se apropriando desse conteúdo à sua maneira e com sua lógica e não com a lógica e a sequência dos métodos. Essa concepção pedagógica defende que a aprendizagem é uma construção estabelecida em escalas de níveis progressivos por meio de hipóteses, e o que vai amadurecer essas hipóteses e permitir o avanço nos níveis de aquisição do sistema de escrita alfabética é o contato e reflexão sobre as convenções da língua por intermédio de textos de gêneros diversos.

Ao compreender a aquisição da linguagem escrita como um continuum do desenvolvimento da linguagem oral (CÁRNIO; ALVES; SOARES, 2015), é plausível considerar que pessoas desprovidas de fala funcional evidenciam prejuízo na aquisição da leitura e compreensão leitora. Para amenizar ou até tentar transpor essas barreiras é imprescindível conhecer os interesses e aptidões dos alunos a fim de que seja traçado um plano e escolhido os métodos e metodologias que melhor atendam às suas especificidades.

5 Considerações Finais

É notória a carência literacia em relação aos estudos voltados para a compreensão e reflexão sobre a alfabetização das crianças no espectro, porém as escolhas teóricas aqui apresentadas foram satisfatórias e ilustraram de forma objetiva a relevância dos métodos no desenvolvimento da alfabetização.

Nesse tocante, foi possível concluir que as perspectivas de Emília Ferreiro e Teberoscky (1995) sobre a psicogênese da língua escrita são extremamente válidas, principalmente num contexto de síntese e compreensão de escrita a nível de

consenso pedagógico. Ou seja, a maneira de classificação por níveis de alfabetização (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) é um grande aliado no processo de comunicação teórica e na organização prática dos grupos de intervenções em sala de aula. Porém, deve-se levar em conta que crianças no TEA, salvo algumas exceções, possuem dificuldades para conceber abstrações, o que dificulta esse processo de organização e formulação de hipóteses.

Viu-se também que os métodos globais, embora úteis no caso de autistas que não verbalizam, não permitem uma compreensão mais profunda sobre as relações grafo-fônicas, limitando-se de imediato apenas à memorização das palavras, sentenças ou textos explorados. Os métodos sintéticos alfabéticos, dada a hierarquia e distanciamento dos textos em situação de uso real, pode ser desestimulante e exaustivo.

Diante do supramencionado, faz-se necessário a adoção de um método, que possibilite a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética de maneira mais clara, funcional e objetiva. Assim, pode-se perceber que o método que melhor atende a essas características é o método fônico com adaptações que deem ênfase não somente ao som das letras, mas que estabeleça a consciência fonológica através de rimas, músicas e demais estratégias que estimulem a memorização e evocação do que fora explorado.

É importante reiterar que não existe receita pronta para alfabetização, o ponto de partida é sempre conhecer o aluno e adaptar sua prática de acordo a necessidade educacional por ele apresentada.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. DSM-V: **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Washington, American Psychiatric Association, 2013.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001

- BEUKLEMAN, David; MIRENDA, Pat. **Augmentative and Alternative Communication: Management of severe communication disorders in children and adults.** Baltimore: Paul Brookes Publishing, v. 23, p.230-242, jun. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.** – Brasília : MEC, SEALF, 2019
- BRASIL. Presidência da República. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.**2019
- FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista InCantare**, 2014
- GOBBO, M.R.M.; BARBOSA, C.R.S.C.de; MORANDINI, M.; MAFORT, F.; MIONI, J.L.V.M.; **Ferramentas para alfabetização de crianças no TEA.** Sanchez, I. Editor. Nuevas Ideas em Informática Educativa, volumen 14, p.80-88. Santiago- Chile, 2018.
- KLUTH, P.; CHANDLER-OLCOTT, K. **A land we can share: Teaching literacy to students with autism.** 1. ed. Baltimore: Paul Brookes, 2008.
- LEBLANC, J. M. Curriculum para la buena conducta y máxima adquisición de la habilidad. Trabajo presentado en la Asociación japonesa para El retardo mental. 1999
- MAZZOTA, MJS. **História da Educação Especial no Brasil. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.
- MCDONNELL, J.; COPELAND, S. Teaching Academic Skills. In: SNELL, M.E.; BROWN, F. (Eds.). **Instruction of students with severe disabilities.** 7th Ed., Boston: Pearson, 2011. p.492-528.
- MORAIS, A.G. **Sistema de Escrita Alfabética/ Artur Gomes de Moraes .** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012
- NUNES, D.R.P; WALTER, E.C. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, Out.-Dez, 2016
- OLIVEIRA, J.B.A. **Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do código alfabético.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.18, n.69, p.669-709, 2010.
- SANTOS, V.N.F. dos; LIMA, R. A. **Olhar docente sobre a relação entre comunicação e aprendizagem do sujeito com Transtorno do Espectro Autista (tea).** 2015
- SEABRA, A.; DIAS, N. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v.28, n.87, p.306-320, 2011.
- SILVA, J.R. da; OLIVEIRA, N. de. **Crianças autistas no processo de alfabetização: práticas pedagógicas inclusivas.** 2013
- SPECTOR, J.E. **Sight word instruction for students with autism: An evaluation of the evidence base.** Journal of Autism and Developmental Disorders, 2011.
- TRIBUNA.2016. **Método mostra como alfabetizar com sucesso crianças autistas.** Disponível em <<https://www.tribunapr.com.br/noticias/parana/metodo-mostra-como-alfabetizar-com-sucesso-criancas-autistas>>/Acesso em :28/02/2020
- VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da Defectologia: Obras Escogidas V.** Madri: Visor, 1998.