

# ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES COMO DISPOSITIVO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DO ALUNO COM AUTISMO

## ADAPTATION OF ACTIVITIES AS A DEVICE FOR DEVELOPING WRITING IN STUDENTS WITH AUTISM

Clayne Mirele Pereira Teixeira<sup>1</sup>

Camila Santana Miranda<sup>2</sup>

Rosana Carla do Nascimento Givigi<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo compreender as dificuldades no processo do desenvolvimento da escrita de um aluno com autismo, e a contribuição da adaptação de atividades para o atendimento das demandas específicas. Pesquisas nacionais dos últimos 10 anos mostram uma carência de estudos sobre tal temática, demonstrando a importância de provocar reflexões acerca das dinâmicas que envolvem o desenvolvimento da escrita e a adaptação de atividades para alunos com Transtorno do Espectro Autista. Metodologicamente é de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação colaborativa-crítica, propondo a espiral autorreflexiva e considerando a construção coletiva entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Além disso, a pesquisa também se configura como do tipo estudo de caso. Para tanto, retorna a 20 atendimentos de um adolescente com autismo, com foco na leitura e escrita, analisando os relatórios descritivo-analíticos desses atendimentos. São apresentadas as adaptações de atividades produzidas para atender a demanda específica desse aluno, e os resultados alcançados nesse percurso. Como resultados destacam-se a adaptação de 15 atividades; a importância da ludicidade e do planejamento para o processo de aprendizagem; o trabalho de parceria grupal como dispositivo para a aprendizagem; a mudança de atitude do aluno frente à aprendizagem da escrita; o desenvolvimento de funções mentais superiores; o avanço na aquisição da escrita; o desenvolvimento da compreensão textual, e a modificação do aluno para o pertencimento do lugar de sujeito aprendente. Conclui-se que, no tensionamento entre o coletivo e o singular, é possível a construção de um processo de ensino-aprendizagem que valorize a diversidade e colabore para a construção de uma escola inclusiva.

**Palavras-chave:** construção da escrita; adaptação de atividade; autismo; inclusão.

**Abstract:** This article aims to understand the difficulties in the writing development process of a student with autism, and the contribution of adapting activities to meet specific demands. National research from the last 10 years shows a lack of studies on this topic, demonstrating the importance of provoking reflections on the dynamics that

---

<sup>1</sup> Fonoaudióloga. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS. Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa da Linguagem e Comunicação Alternativa (GEPELC/UFS). ID Lattes: 8818745020021303. E-mail: fgamirelleiteira@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS. Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa da Linguagem e Comunicação Alternativa (GEPELC/UFS). ID Lattes: 7800383663726359. E-mail: mila.sm03@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju – SE - Brasil. Profa. Associada do Departamento de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED. Pós doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. ID Lattes: 9715817922078257. E-mail: rosanagivigi@gmail.com

involve the development of writing and the adaptation of activities for students with Autism Spectrum Disorder. Methodologically, it is qualitative in nature, of the collaborative-critical action research type, proposing a self-reflective spiral and considering the collective construction between researcher and research subjects. Furthermore, the research is also configured as a case study. To this end, it returns to 20 consultations with a teenager with autism, focusing on reading and writing, analyzing the descriptive-analytical reports of these consultations. The adaptations of activities produced to meet the specific demands of this student are presented, as well as the results achieved along the way. The results highlighted were the adaptation of 15 activities; the importance of playfulness and planning for the learning process; group partnership work as a device for learning; the change in the student's attitude towards learning to write; the development of higher mental functions; progress in the acquisition of writing; the development of textual comprehension, and the student's change towards belonging to the place of learning subject. It is concluded that, in the tension between the collective and the singular, it is possible to construct a teaching-learning process that values diversity and collaborates in the construction of an inclusive school.

**Keywords:** Writing construction; activity adaptation; autism; inclusion.

## INTRODUÇÃO

O processo de aquisição da linguagem escrita, no início dos ciclos da educação básica e para os alunos com deficiência, ainda se constitui como um desafio na área da educação brasileira. As tentativas do governo com políticas, programas e pactos, como a Política Nacional de Alfabetização – PNA (Brasil, 2019), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012 (Brasil, 2012), que finalizou em 2018, mostram-se falhas ao seguir métricas capitalistas, não considerando individualidades regionais, por cobrarem resultados estatísticos demasiados, por reconhecerem a importância, mas não investirem adequadamente em formações com qualidade. Outro fator importante é o de não considerarem a diversidade de deficiências contidas no público-alvo dos alunos da educação especial, e nem propor práticas inclusivas exequíveis e estruturadas.

O público-alvo da educação especial (PAEE), segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), é composto por alunos com deficiência visual, auditiva, intelectual e física, somado aos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, nos quais se encontra o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, por fim, aos alunos com altas habilidades e/ou superdotação (Brasil, 2008). O processo de alfabetização dos estudantes deve levar em conta a soma dos conhecimentos prévios construídos em seus contextos sociais, e como afirmam Ferreira

e Teberosky (1985), o espaço social da escola e os anos iniciais são os principais potencializadores desse marco.

As pesquisas voltadas à investigação da linguagem escrita chegam com mais força ao Brasil por volta dos anos 1980 e 1990, mas desde 1930 Lev Vygotsky e seu círculo de pesquisadores, como Luria e Leontiev, investigavam esses processos. Para a perspectiva do interacionismo, a linguagem escrita é um sistema complexo de signos, descrito como um instrumento sofisticado de representação, que propicia diferentes formas de interação através do desenvolvimento da abstração. Dessa forma, a partir do seu domínio e aquisição, o sujeito modifica funções mentais e diversifica seu funcionamento psíquico, afetando diretamente o modo como ele interage com sua cultura, fazendo dela uma ferramenta do pensamento (Silva, 2021).

A construção da escrita é um direito e um importante mecanismo para o desenvolvimento das funções mentais, mas para o público-alvo da Educação Especial, muitas vezes esse direito vem sendo negado. No caso do aluno com TEA, muitas dificuldades são enfrentadas no ambiente escolar, por se tratar de um diagnóstico que é composto por comprometimentos em três grandes áreas, sendo elas a interação, a comunicação e o comportamento, associados à presença ou ausência de deficiência intelectual. Os déficits no campo da linguagem impactam suas atividades cotidianas, apesar das inúmeras distinções de uma pessoa para a outra (APA, 2023). Outras dificuldades, como rigidez cognitiva, padrões e interesses restritos, presença de falas ecológicas, estereotípias ou até mesmo a ausência de uma comunicação socialmente aceita, dificultam a inclusão e efetivação do trabalho com esses alunos.

Devido à grande variabilidade de funcionamentos e questões sensoriais, por vezes a escola se torna um lugar muito desafiador, seja por questões de sobrecargas sensoriais, inflexibilidade das práticas educacionais ou comorbidades com outras deficiências. Além disso, destaca-se a carência de formações que direcionem os professores no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, portanto, recursos precários, práticas tradicionais que envolvem repetições e cópias, dificuldades comunicacionais e, principalmente, dificuldade para fazer adaptações tornam o processo de aquisição da escrita ainda mais desafiador (Santos; Fátima Silva, 2024; Santos, 2025).

Nos alunos com autismo são comuns déficits cognitivos, como é o caso dos que possuem deficiência intelectual ou ainda a linguagem prejudicada. Para os professores é ainda mais difícil quando esses alunos são não falantes, sendo muitas vezes vistos como incapazes, como se a fala tivesse relação direta com a capacidade cognitiva. Em menor

número, estão os alunos com autismo que apresentam forte interesse pelas letras ou números, o que não significa que não terão outras dificuldades (Morais; Sousa, 2024).

Desta forma, muitas vezes os alunos com autismo precisarão de suporte para construir seu processo de leitura e escrita. Nesse caso, a abordagem grupal tem se mostrado propulsora de movimentações, seja do aprendizado, da aceitação, do conflito ou das ressignificações para a pessoa com autismo. É através do grupo que se experiencia a diversidade, no constante exercício do ir e vir, entre o que é do sujeito, o que é do outro, o que se pode trocar e o que se pode adquirir de novo. Através desses jogos interacionais constitui-se a grupalidade, no desejo, na dificuldade, no auxílio e nos diferentes modos de ser, pensar, estar, agir e aprender (Givigi; Camargo; Da Silva, 2023).

Discordando que a escrita é um ato puramente mecânico, Smolka (2012, p. 84) afirma que “o processo inicial de leitura que passa pela escrita revela fragmentos e momentos do discurso interior, da dialogia interna das crianças, nessa forma de interação verbal. O papel do ‘outro’ nessa interação começa a se delinear”. Ao destacar a importância das interações para a composição do discurso interior, funcionamento psíquico responsável por organizar o pensamento da criança, esta engrenagem de combinações e soma de sujeitos mostra-se fundamental para o processo de mediação, como também para a aquisição da escrita, já que é através da interação com o meio que a criança molda sua linguagem.

Vygotsky (2008) afirma que a escrita precisa ter significado para que não seja uma mera repetição ou memorização, para que isso aconteça é necessário que exista um planejamento e, conseqüentemente, atividades devidamente planejadas. Uma atividade planejada não se resume à redução de enunciados ou trabalhos manuais, ela precisa de um plano de ação prévio. Um planejamento deve se basear em alterações quanto ao tempo de resposta, especificação dos objetivos trabalhados, flexibilização de conteúdos, diferentes formas de organização e métodos (Camargo, 2024).

Diante do exposto, o objetivo deste estudo foi compreender as dificuldades no processo do desenvolvimento da escrita de um aluno com autismo, e a contribuição da adaptação de materiais que atendessem às suas demandas.

## **UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA**

Com o intuito de observar como a temática do desenvolvimento da escrita e adaptações de atividades para adolescentes com TEA está sendo abordada atualmente no

Brasil, realizamos uma pesquisa no Portal de Periódicos da Capes, utilizando os termos de busca “adaptação de atividades” e “autismo”. Os critérios de exclusão foram: artigos referentes a atendimento individual, educação infantil e textos que não abordassem a prática da escrita.

O levantamento foi realizado considerando as produções acadêmicas dos últimos 10 anos, o que gerou um resultado de 21 artigos. Após a leitura dos títulos, restaram quatro artigos para leitura completa. Destes, apenas dois estavam condizentes com a temática referida.

Dias e Henrique (2018) relatam uma experiência colaborativa entre professoras da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no intuito de construir e adequar o processo de ensino-aprendizagem de uma criança com TEA, observando suas particularidades e necessidades, considerando que cada indivíduo é único. Para um aluno com TEA a adaptação é de fundamental contribuição para o aprendizado, visto que é necessário garantir a este educando não só o acesso à escola, mas a sua permanência e aproveitamento acadêmico.

As autoras expõem algumas adaptações realizadas, com foco nas necessidades do aluno, mas salientaram que disponibilizaram estes materiais a todos os estudantes da turma, reforçando a ideia de inclusão no sentido de garantir o acesso e a partilha das atividades de forma igualitária, almejando potencializar a ação dos alunos e proporcionar novos aprendizados e que as experiências dos discentes fossem consideradas e valorizadas (Dias; Henrique, 2018, p. 37). Por fim, os resultados do artigo expõem que foram observados avanços consideráveis no nível de alfabetização do aluno, bem como nas relações sociais e na autonomia.

No artigo referido, o leitor tem acesso a imagens de adaptações de materiais e atividades, que ilustram como ocorreu todo o processo. A colaboração entre as profissionais que realizavam os atendimentos com a criança foi fundamental para o bom desempenho do trabalho, assim como o fato delas estarem empenhadas em considerar as individualidades do aluno, adaptando as atividades de acordo com seus gostos e necessidades.

Silva e Freitas (2017) trazem o relato de um trabalho desenvolvido com um grupo de seis crianças com autismo (nível de suporte 1), já alfabetizadas. O objetivo foi propor adaptações curriculares, realizadas com base no programa TEACCH, que possibilitassem facilitar o processo de ensino-aprendizagem dessas pessoas. Os autores argumentam que “os materiais são pensados na especificidade do aluno e de seu currículo individualizado,

tendo em vista os conteúdos trabalhados no ensino regular, buscando dar suporte no apoio pedagógico” (Silva; Freitas, 2017, p. 122).

Outro ponto importante, abordado pelos autores, é o processo de intervenção, visto que a forma como as condutas e materiais são apresentados para os alunos contribui para facilitar a realização das atividades, logo, apresentar um conteúdo de modo simplificado e organizado impactou positivamente o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem destes alunos (Silva; Freitas, 2017).

Como resultados, Silva e Freitas (2017) observaram uma maior independência das crianças na realização das atividades, o aumento da compreensão diante de maiores níveis de complexidade e mais entendimento dos conteúdos com menos necessidade de mediação.

Estas duas leituras corroboram com a ideia de que a adaptação de materiais e atividades é fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais efetiva para as pessoas com TEA, porém a reduzida quantidade de artigos encontrados evidencia a necessidade de desenvolver mais pesquisas referentes à temática deste artigo, bem como propor reflexões e discussões acerca da adaptação de atividades que colaborem para o desenvolvimento da linguagem escrita em adolescentes com TEA no Brasil.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo segue uma abordagem qualitativa e baseia-se na metodologia da pesquisa-ação colaborativa-crítica, que objetiva a emancipação. Essa prática reconhece a existência dos desafios concernentes à pesquisa, sendo necessário um processo que envolve analisar, interpretar, criticar e refletir (Jesus; Vieira; Effgen, 2014).

Para além da identificação, esse tipo de pesquisa busca compreender o contexto social diante de suas esferas política, econômica e cultural, imerso em seus cenários reais e ações efetivadas nesses espaços sob investigação. Por essa metodologia englobar aspectos contextuais tão marcantes, para ser melhor compreendida ela não pode ser desvinculada do local onde acontece e, pelo mesmo motivo, traz grande relevância aos processos de formação continuada, buscando que os atores reflitam criticamente sobre suas práxis (Zeichner, 1998, p. 238).

A pesquisa também se configura como do tipo estudo de caso, ao partir do estudo empírico de um caso, com procedimentos pré-especificados. Assim, é possível analisar a

complexidade de um fenômeno, facilitando a compreensão e a elaboração de novas hipóteses (Silva; Oliveira; Silva, 2021).

## **PARTICIPANTES DO ESTUDO**

Este estudo contou com a participação de um adolescente (A1) e duas pesquisadoras, uma fonoaudióloga (F) e uma professora de língua portuguesa (P), ambas mestrandas em Educação. O participante A1 possui 14 anos, cursa o 5º ano da sala regular no período da tarde em escola pública, frequenta a Sala de Recurso Multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado duas vezes (2x) na semana, no período da manhã. Possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, fechado aos cinco anos de idade. Atualmente, encontra-se com nível 2 de suporte.

A1 apresenta forte interesse pelos personagens do jogo *Angry Birds*, por bonecos de lego e filmes, trazendo com frequência falas ecológicas sobre esses temas. O jovem também apresenta o hábito de fazer bonecos de *biscuit*, demonstrando expressiva habilidade com trabalhos manuais, representando os personagens com minuciosos detalhes. O A1 não lê, apresenta forte resistência à escrita, com grande rigidez cognitiva e se recusa a qualquer ato de escrever de forma autônoma ou espontânea, realizando apenas cópias de letras e palavras.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, CAAE: 26715114.4.0000.5546.

## **CAMINHOS DA PESQUISA**

Apesar de apenas um dos adolescentes (A1) ser foco deste artigo, é importante salientar que os dados que serão aqui apresentados são resultado de um trabalho grupal desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação (GEPELC) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Os adolescentes são atendidos nesse grupo, aqui nomeados como A1 e A2. Para maior compreensão deste caso será apresentado o outro componente do grupo. O A2 possui 14 anos e está em investigação do diagnóstico de TEA, é alfabetizado, lê e escreve, também apresenta uma escrita com apoio na oralidade e muitos erros de ortografia. O adolescente referido acima também apresenta alteração de fluência e de prosódia, e não acompanha o ritmo de aprendizagem da sua turma escolar.

Os atendimentos que serão analisados nesta pesquisa têm uma abordagem multidisciplinar e aconteceram no período de 12 de março de 2024 a 3 de dezembro de 2024, com a frequência de uma vez por semana e com duração de 60 a 90 minutos cada encontro. Todos os atendimentos foram registrados semanalmente através de relatórios descritivo-analíticos. A base para análise deste caso foram 35 relatórios descritivo-analíticos, que foram lidos na íntegra, e após essa leitura foram selecionados 20 relatórios.

O A1 foi avaliado e o objetivo dos atendimentos foi a construção da leitura e da escrita, levando em conta suas dificuldades e adaptando os materiais para que atendessem suas demandas. Todos os atendimentos aconteceram de forma grupal, com atividades coletivas, porém, como os dois adolescentes estavam em níveis diferentes de aprendizagem, eram feitas as adaptações de materiais que fossem necessárias.

Seguindo os preceitos da pesquisa-ação, as pesquisadoras pautaram suas práticas baseadas na espiral cíclica (ação, reflexão, observação e planejamento). Portanto, o planejamento, as adaptações de materiais e a avaliação foram o sustentáculo das ações.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A adaptação das atividades é de extrema importância no processo de desenvolvimento da escrita para pessoas com TEA. Para criar as adaptações, realizamos atividades que além da linguagem escrita também contribuíssem com a linguagem oral. Para a elaboração dessas atividades foram pensadas as demandas de ambos os participantes, tendo como resultado final a criação de 13 estratégias nesse período, que foram adaptadas considerando as particularidades tanto de A1 como de A2, conservando o conteúdo e modificando as formas de resposta. Visando potencializar os atendimentos do grupo, as pesquisadoras identificaram um grande interesse de A1 pelos personagens do jogo *Angry Birds*, somado ao interesse de A2 por jogos digitais. Então, este seria o pontapé inicial: o interesse dos meninos.

Como já foi dito, havia uma recusa de A1 pelo processo da escrita, resultado de longos anos de tentativas dele e de sua genitora com os espaços escolares. Durante seu percurso escolar, apesar de sempre ter frequentado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), teve vários problemas pela falta do Plano Educacional Individualizado (PEI), processos de rejeição e escassez de práticas inclusivas na sala regular.



Nesse sentido, Ferreira e Martinelli (2023) destacam a importância e a interferência direta das funções executivas, especificamente da memória e da atenção no desenvolvimento da escrita. Por isso, a nossa primeira ação foi a confecção de um jogo da memória desses personagens do jogo *Angry Birds* (Estratégia 01), visando aproximá-lo das estratégias com papel e/ou atividades impressas, partindo mais uma vez de seu interesse, neste caso, a preferência por jogos da memória. A segunda ação foi levar por escrito o nome das raças de cada pássaro do jogo (Estratégia 02), desta vez trabalhando com a associação de ideias, na qual os meninos realizaram o pareamento dos personagens com fotos reais de cada ave e logo depois relacionaram com o nome real da raça.

Tanto a Estratégia 01 quanto a 02 foram feitas em um mesmo atendimento. A1 não apresentou dificuldade para relacionar as imagens reais e o desenho, diferente de A2, que criava aproximações ou buscava semelhanças e não encontrava, pois alguns realmente eram bastante diferentes. Somado a isso, foi feito um trabalho com os aspectos pragmáticos da linguagem de qualidade e quantidade de informação, no qual à medida em que eles executavam a atividade, era possível fomentar uma discussão.

Os meninos ficaram surpresos ao descobrirem que os personagens existiam na vida real, os nomes científicos soaram com estranheza, então aproveitamos esse momento para criar espaços de diálogos para discutir sobre as características dos pássaros, localidades onde eles eram encontrados, composição dos nomes compostos e a função dos personagens no jogo. Optou-se por introduzir os pictogramas da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) no enunciado com o intuito de gerar autonomia e auxiliar na explicação da proposta.

Imagem 1 – Folha de respostas de A1 da estratégia 02



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) corresponde ao uso de plataformas, sistemas e *softwares* com linguagem pictográfica através de símbolos arbitrários padronizados que colaboram com a garantia do direito de acesso à comunicação de pessoa com dificuldades temporárias ou que por algum outro motivo não conseguem falar oralmente. Ela pode ser utilizada como potencializador do desenvolvimento das linguagens oral e escrita, através de três categorias de recursos que podem ser de baixa, média e alta tecnologia. Alguns desses recursos são: pranchas impressas padronizadas com pictogramas ou imagens reais, uso de vocalizadores, *hardwares* como acionadores oculares ou de pressão, pranchas em aplicativos e *softwares* de comunicação, escrita, etc. (Asha, 2022).

Os estudos mostram que a utilização de métodos analíticos globais é estruturante e eficaz na alfabetização de crianças com autismo, como o exemplo do “método das 28 palavras” que foi criado por uma pedagoga brasileira chamada Yolanda Betim Paes Leme de Kruehl e utilizado por professoras alfabetizadoras em Portugal, onde ele começa pela palavra e não necessariamente pelo alfabeto (Oliveira Martins, 2024; Kruehl, 1970).

O planejamento desta pesquisa foi elaborado a partir de palavras, frases, associação de letras a figuras, mas como o aluno já conhecia algumas letras o objetivo foi estimular a relação grafema-fonema paralelamente, tendo o foco maior na palavra.

A terceira ação foi elaborar um alfabeto personalizado em fichas, no qual cada letra era equivalente a um personagem do jogo (Estratégia 03). Vale destacar que essa estratégia foi criada como forma de avaliação, já que os protocolos típicos são muito extensos e não são adaptados. O jovem demonstrou expressivo interesse pelo material, o que facilitou sua aceitação aos processos seguintes.

Essa breve avaliação foi realizada em uma mesa retangular grande, na qual colocamos um amontoado de letras em uma ponta e o aluno teria que procurar a letra correta para formar toda a sequência do alfabeto e levá-la até o outro lado para montar a ordem correta, se possível nomeá-las enquanto montava ou no final. A1 sentiu muita dificuldade, reconhecendo apenas a vogal A, mesmo com o direcionamento das pesquisadoras ele não reconhecia as letras.

Pensando em um trabalho futuro, como apoio para a organização da ordem alfabética, foi utilizado um alfabeto completo personalizado mais uma vez com o tema do *Angry Birds* (Estratégia 04) que será detalhado posteriormente, nele as pesquisadoras nomeavam a letra e apontavam, em seguida A1 buscava, baseando-se em sua representação visual, e levava até a outra ponta da mesa. Mais uma vez foi possível

perceber o quanto o uso do seu hiperfoco sustentou seu interesse e a atenção compartilhada durante toda a aplicação. Já foi comprovado em outras pesquisas o quanto a combinação do hiperfoco atrelado às adaptações oportunizam a aprendizagem (Aquino *et al.*, 2025; Santos e Teixeira, 2024)

Ainda sobre a Estratégia 04, o primeiro alfabeto, que podemos nomear de “Alfabeto Completo – Prancha”, foi utilizado por todo o processo como recurso auxiliar para todas as estratégias seguintes. Ele foi construído por uma soma de combinações, visto que ao analisarmos percebemos que não havia personagens suficientes para todas as letras, ou ainda, que seus nomes, tanto dos personagens quanto científicos, não correspondiam ao som da letra inicial, sendo muito difícil utilizar apenas um meio de relação.

Desse modo, o material foi adaptado para que através da característica física do pássaro, por exemplo “A está no pássaro Azul” ou “B são os Bebês pássaros”, o jovem fizesse a relação diretamente com o nome de objetos que aparecem no jogo, como “E de estilingue”. Também colocamos as letras iniciais relacionando aos personagens, como “S do pássaro Silver” ou “M de Matilda”. No entanto, utilizar direcionamento sem relação ou apenas direcionando com o nome do personagem também funcionou, a exemplo de “P é a letra onde está o Bomba”, “R está na casa da Estela”.

Outras instruções mediadoras também foram utilizadas, como: “É a quarta letra do alfabeto”, “Está depois do O”, “É a primeira letra do alfabeto”. Outro movimento realizado pelas pesquisadoras para auxiliar no processo de memorização da sequência, era durante o processo de soletração ir nomeando da primeira letra até a letra em questão, por exemplo: se ele estivesse escrevendo a palavra “Lua”, a pesquisadora que estivesse responsável pela mediação iria nomeando toda a sequência e quando chegasse na letra L ela parava, o mesmo seria feito com as vogais U e depois A.

O segundo alfabeto da Estratégia 04 foi o “Alfabeto dos Personagens”, que era composto apenas pelos personagens na mesma ordem do anterior e com traços nos quais A1 deveria escrever as letras sem apoio, apenas seguindo o direcionamento das pesquisadoras. Nesta mesma estratégia foi iniciado o processo de escrita do nome por meio apenas da nomeação das letras. O objetivo era avaliar a possibilidade dos personagens auxiliarem nesse processo.

O último da sequência foi o “Alfabeto de Lacunas”, o que possuía menos detalhes e apenas quadrados vazios com um traço para que A1 completasse toda a sequência, desta vez apenas com a escrita das letras, sem pistas visuais. É necessário destacar que eles

foram feitos em momentos distintos, conforme A1 ia conseguindo realizar as propostas. Nele também foi adicionado um enunciado de apenas um pictograma (pictograma: escrever) como forma de direcionamento.

A Estratégia 05 ou também chamada de “Desvende o Enigma” foi utilizada em conjunto com o “Alfabeto Completo – Prancha” (Estratégia 04), nela o aluno observaria o símbolo e retornaria para o alfabeto em busca da letra que ele representa, após isso ele a nomeava em voz alta, sozinho ou com mediação, e logo depois a escrevia. Ao final ele escreveu na linha a palavra e realizamos a leitura em conjunto.

Em nosso planejamento optamos por trabalhar com pares de fonemas surdos e sonoros para fortalecer o trabalho com a Consciência Fonológica (CF), a exemplo de P e B, T e D, F e V, visando também reduzir o distanciamento e o atraso da aquisição da escrita enfrentado na escola. É de suma importância destacar recursos que foram adicionados às adaptações, como o uso do Método Multigestos, que se trata de um método fônico utilizado por pessoas com comprometimento motor de fala e que consequentemente apresentam dificuldade de leitura e escrita. Sua composição de cartas relaciona um gesto para dois fonemas com mesmo ponto de articulação, distinguindo a sonorização com a mão na garganta e a ausência dela. Ribeiro e Silva (2023) afirmam que ele auxilia no estímulo da memória (visual e auditiva), na identificação, na pronúncia dos que conseguem se expressar oralmente e principalmente no momento da escrita.

Nesse sentido, devido A1 possuir dificuldade em fixar o olhar no rosto do outro/interlocutor, o uso das pistas visuais das fichas mostrou-se uma abordagem respeitosa e beneficiou muito o aluno, sendo que ele também possui uma dificuldade relacionada ao *feedback* auditivo durante a escrita, resultante do seu quadro motor de fala, que gera algumas confusões devido às trocas ou omissões de fonemas em sua fala. Desse modo, quando as fichas foram somadas aos direcionamentos orais ou ainda às imagens dos gestos inseridas nas folhas das atividades, o andamento das estratégias foi facilitado.

O primeiro par escolhido foi P e B. Iniciamos o trabalho da CF através da aliteração, pois a CF, por se tratar de uma habilidade metafonológica de grande importância, é primordial para garantir o sucesso da aprendizagem inicial da leitura e da escrita (Santos; Guaresi, 2024). Para isso, foram estruturadas quatro opções por folha, com a repetição do mesmo som inicial, a “Aliteração P e B” (Estratégia 06) foi respondida com a pintura ou marcação de X na letra inicial referente ao som da imagem. Quando o aluno errava, a pesquisadora reforçava os fonemas a fim de estimular a discriminação auditiva, ou seja, se o aluno aponta o “p” para letra inicial de bola, a pesquisadora

destacava: “O certo é POLA ou BOLA?”, o mesmo acontecia com outras letras que eles apontassem como certa e estivesse errada, a exemplo: se o aluno aponta o “T” para letra inicial de Balde, a pesquisadora destacava: “O certo é Talde ou Balde?”.

Um ponto importante para se destacar é que o tema de Boneco de Lego era o hiperfoco de A2, com o objetivo de engajá-lo trouxemos esse tema para a atividade “Contagem de Sílabas” (Estratégia 07), que possuía 12 palavras dissílabas, sendo 11 de estruturas de sílaba simples e uma complexa, 6 palavras trissílabas compostas por sílabas simples e 2 palavras polissílabas, sendo uma formada por sílabas simples e outra por sílabas complexas. Para auxiliar no direcionamento, colorimos as sílabas de acordo com a posição dela na palavra, sendo a cor verde para a 1ª sílaba, laranja para a 2ª sílaba, rosa para a 3ª sílaba, azul para a 4ª e última sílaba. Seguindo a dinâmica de aplicação, o aluno nomeava a figura.

Para A1 dizíamos as letras que formavam a sílaba, por exemplo: “Bico, bi é a primeira sílaba, b e i”, e o mesmo deveria buscá-la de forma independente ou com mediação. Após esta primeira etapa, os meninos escreviam as palavras em um espaço reservado, assim o objetivo era construir sentido para a escrita de A1. Ao finalizar cada lauda, eles ganhavam o recorte do super-herói daquela folha para compor uma coleção e ao final eles confeccionaram, junto com as pesquisadoras, os palitoches.

A Estratégia 08, designada como “Hora da Escrita”, também foi voltada para o par surdo-sonoro P e B, e contou com um enunciado em pictogramas, com a escrita do nome no topo da página e a escrita de nove figuras. Para alcançar um mesmo objetivo, produzimos uma com figuras nas quais o nome era composto por sílabas simples para A1 e com a mesma estrutura modificamos as figuras para aquelas compostas por sílabas complexas para A2.

Para a estratégia da “Charada P e B” (Estratégia 09) foram criadas cartas com quadrados vazios para cada aluno escrever a resposta, ela foi planejada para ter vários tipos de formas de fazer, e a primeira forma era: virar as cartas de charada para baixo e espalhá-las sobre a mesa e do outro lado colocar as fichas de respostas com as opções de imagens voltadas para cima, sendo assim cada um teria sua vez ou seu turno para sortear a carta que queria responder e entregar ao outro para que fosse lida. Caso o adolescente da vez apresentasse dificuldade em compreender a charada ou para construir o raciocínio de forma autônoma, ele poderia consultar as possibilidades de resposta através do campo visual para chegar a sua resposta final utilizando estratégias de eliminação, aproximação ou associação.

A segunda forma é um pouco parecida, mas neste caso o adolescente da vez, ao construir o raciocínio e chegar na resposta final sozinho, responderia primeiro oralmente e só depois buscaria a imagem correspondente a sua resposta. Por fim, a terceira forma era: apenas um ler a carta para o outro e o adolescente da vez responder oralmente, sem utilizar as cartas com imagens. Ao final, ambos respondiam com qual letra começava a palavra que eles iriam escrever e a pesquisadora responsável por cada um mediava o processo da escrita. Para essa etapa, também utilizamos as cartas de imagem-resposta para fazer um jogo da memória contendo as palavras-alvo visando aumentar a familiaridade, ele também poderia ser aplicado com três níveis de dificuldade, sendo que no primeiro modo a composição das cartas do par possuía a imagem de apoio com os símbolos do Multigestos, indicando o fonema inicial.

No segundo modo, apenas uma das cartas do par possuía a pista do gesto, e no terceiro modo não havia pista de gestos, sendo que em todos os níveis, ao virar a carta, era preciso nomear a figura e quando encontrasse o par deveria dizer o fonema inicial. Em nossa aplicação, utilizamos o segundo modo do jogo da memória e em relação à charada como meio de respostas, A1 utilizou a primeira forma e A2 a segunda forma. Posteriormente, fizemos esse mesmo modelo de charada e aplicação com os pares surdos-sonoros T e D e com F e V, já que segundo o estudo de Ribeiro e Oliveira (2023), durante esse processo é de extrema importância a utilização de atividades que distingam os traços surdos e sonoros.

Imagens 2 e 3 – A1 solicitando a leitura por parte de A2 e em seguida ele observando o processo da escrita de A2



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

A partir dessa dinâmica conseguimos perceber o despertar do interesse e da relação entre os dois, como quando, em determinado momento, A2 estava escrevendo e A1 se mantinha bastante atento, com o corpo direcionado ao papel, como se tentasse decodificar ou compreender quais eram as letras utilizadas; como seu alfabeto sempre ficava disponível ao seu lado, houve vezes em que ele olhava para a escrita de A2 e logo em seguida fazia o movimento de olhar para o seu alfabeto, tentando localizar a letra observada. A relação estabelecida entre eles fazia com que muitas vezes A1 escolhesse A2, ao invés das pesquisadoras, para ler as charadas, para que ele pudesse adivinhar.

A Estratégia 10, “Lince P e B”, foi criada para dar continuidade ao trabalho ainda com reconhecimento dos fonemas iniciais alvos na escrita de palavras, desta vez já mesclando sílabas simples com complexas. Como apoio para A1 foi utilizado o Alfabeto de Lacunas da Estratégia 04, o qual ele preencheu no início do atendimento com mediação. A folha foi entregue aos dois, A2 marcou rapidamente à medida que nomeava, já A1 apontava os elementos que ele acreditava começar com B e P, acertando a maioria. Para apoiar na escrita utilizamos o Alfabeto Completo – Prancha, sempre apontando para a figura do multigestos, fazendo o som referente ao fonema, por exemplo, o correto é Palito ou Balito, então ele apontava para o fonema correto e escrevia a letra referente ao som que ouviu. O restante das palavras era ditado por soletração para que ele realizasse a busca sozinho no alfabeto do *Angry Birds*.

Após repetirmos a mesma estrutura da charada, para a continuação do trabalho com o par de fricativos F e V, criamos estratégias, como a 11 e a 12, sendo “Escrita de palavras com caça-letras dos fonemas F e V” (Estratégia 11) composta pelo nome do aluno, cinco figuras junto a seus caça-letras com diferencial na lâmina de respostas. Nas lâminas tanto de A1 como de A2 havia quadrados referentes ao número de sílabas, mas A1 respondeu através da colagem de sílabas que destacavam com a coloração verde a letra F inicial e com a laranja a letra V inicial e A2 escrevia as letras diretamente pela separação de sílabas nos quadrados.

Sendo assim, o modo de resposta se deu de forma distinta, apesar da estratégia ser a mesma, pois com A1 a sequência era: nomear a figura, encontrar o fonema inicial, depois encontrar a sílaba inicial e assim por diante, até encontrar todas as sílabas restantes, para em seguida marcar as letras no caça-letras, depois ir nomeando-as para, por fim, escrever a palavra. Já com A2, a sequência para a resposta foi: nomear a figura, encontrar as letras no caça-letras, separar as sílabas nos quadrados e, por fim, escrever a palavra, lembrando que uma mesma estratégia precisa possuir diferentes formas de respostas.

Imagem 4 – Realização da Estratégia 11 por A1 e A2



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Outra estratégia criada com esse mesmo foco foi a “Complete os fatos com F e V” (Estratégia 12). Ela possuía uma lista de frases com fatos e comentários reais, sendo que nas palavras as letras F e V foram substituídas por lacunas. Por ser uma estratégia a qual A1 não estava acostumado, começamos com A2 completando à medida que as pesquisadoras e A1 sugeriam qual era o fonema correto. A dinâmica acontecia da seguinte forma: a exemplo da palavra “florestal”, destacamos o som do fonema inicial: “A1 o correto é fffflorestal ou vvvvvlorestal?”, quando falávamos “florestal” fazíamos o gesto do fonema /f/ e quando falávamos “vlorestal” fazíamos o gesto do fonema /v/. Ao ouvir, processar e discriminar, A1 apontava para a figura referente à letra correta e A2 escrevia.

A última estratégia criada nesse período foi “Tapa certo + Animalucos com charadas” (Estratégia 13), que foi uma adaptação do jogo de cartas Animalucos associado a outro jogo com fichas, chamado Tapa certo, e uma lâmina de respostas. Para ser possível compreender como chegamos a essa adaptação, iniciamos a introdução com as cartas dos Animalucos, que é um jogo que possui a foto do animal cortada ao meio, utilizamos essa ideia para montar animais diferentes e deixávamos, a critério dos adolescentes, a combinação para a escolha do nome mais adequado, com isso eles utilizaram estratégias como: retirar uma sílaba, somar os nomes por inteiro, pegar a primeira parte da palavra do animal e somar com a primeira parte do segundo ou com o final, ou ainda a primeira sílaba do último com o nome completo do primeiro, e assim por diante.



Nesse sentido, eles escolheram e depois escreveram, a segunda evolução dessa estratégia foi trazer para essa estrutura do papel no qual eles desenharam metade de cada animal e ao final escreveram como ficou o nome, depois contaram as sílabas e as letras. No atendimento seguinte, foi utilizada a lâmina presente na tabela, na qual colocamos direcionamentos como “um animal carnívoro + um animal com penas”, em seguida eles iriam procurar no Tapa certo animais referentes a essas características, para depois desenhar, escolher e escrever o nome final, para finalmente contar as letras e sílabas. De acordo com Silva, Batista e Carlotto (2021), a CF é um facilitador do processo, pois a capacidade de pensar de forma autônoma sobre as combinações e as formas de manipular os sons falam sobre um estágio de desenvolvimento elevado da linguagem escrita.

Tanto A1 quanto A2 gostaram tanto dessa estratégia que no atendimento seguinte levamos a última folha, na qual só havia um animal completo e uma barra para frase. Nessa barra A1 escreveria o nome, contaria as letras e as sílabas e A2 escreveria uma frase referente ao animal. Logo depois, eles tiveram que escolher qual animal da sua folha ele juntaria com o animal da folha do outro, o desenho e a escrita foram livres em uma folha avulsa.





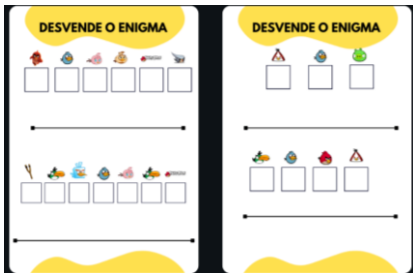


Imagem 5 – Realização da Estratégia 13 por A1 e A2


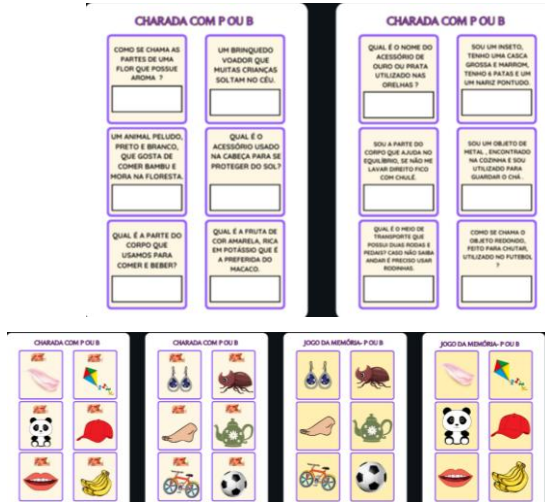
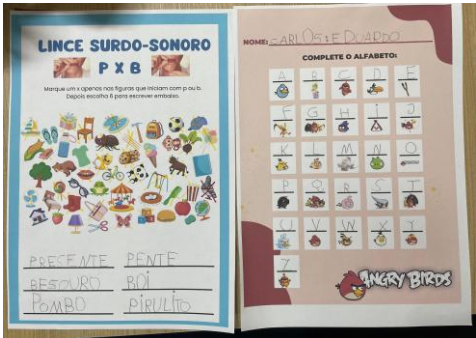



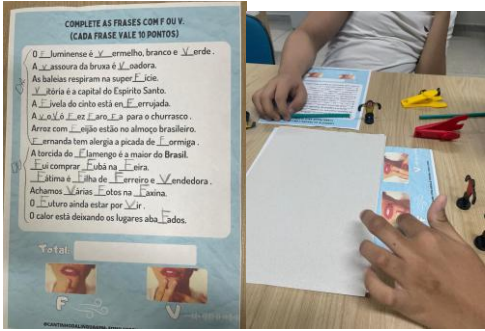

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

O quadro a seguir resume e totaliza todas as 13 estratégias criadas ao final do processo.

Quadro 1 – Planejamento e elaboração das atividades, criado pelas autoras

ESTRATÉGIA	CONTEÚDOS	IMAGEM
01 – Jogo da memória	Atenção; Interesse pelo papel; troca de turno; compreensão de regras de jogo	
02 – Pareamento com espécie real e nome	Ampliação de vocabulário; interesse pelas palavras e pela escrita; autonomia na leitura do enunciado em CAA; associação de ideias; qualidade e quantidade de informação	
03 – Alfabeto em fichas com personagens do hiperfoco	Sequenciação das letras do alfabeto; nomeação das letras	
04 – Alfabeto em folha com temática	Relação grafema-fonema; nomeação das letras; escrita das letras; relação gradual diminuindo o tema do hiperfoco e escrita do nome	
05 – Desvende o enigma (Angry Birds)	Escrita das letras; escrita de palavras; percepção visual	
06 – Aliteração P e B (Angry Birds)	Consciência fonológica, fonema inicial; discriminação surdo-sonora	
07 – Contagem de Sílabas + Palitoches dos heróis	Contagem e classificação quanto ao número de sílabas; localização da sílaba por coloração; escrita de palavras; nomeação de letra	

08 – Hora da Escrita	Escrita de sílabas simples para A1 e de sílabas complexas para A2; distinção surdo-sonora entre P e B	
09 – Charada P e B + Jogo da Memória	Escrita de palavras com fonemas alvos P e B; raciocínio, compreensão de regras de jogo; troca de turno; respeito ao turno; memória; nomeação	
10 – Lince P e B	Percepção visual; nomeação; escrita de palavras com fonema alvo P e B; nomeação de letras; escrita do nome	
11 – Escrita de palavras com caça-letras dos fonemas F e V	Escrita de palavras com fonemas alvos F e V; contagem e separação de sílabas; consciência fonológica da letra inicial	

12 – Complete os fatos com F e V	Consciência fonológica; qualidade e quantidade de informação; distinção dos fonemas com apoio visual e auditivo no trabalho colaborativo	
13 – Tapa certo + Animalucos com charadas	Contagem de letras e sílabas; manipulação silábica com soma e eliminação; consciência fonológica; escrita de palavras e frases. Conceito aéreo, terrestre, aquático; grande, pequeno, cobertura do corpo dos animais, habitats, etc.	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os fenômenos que permeiam os processos de aprendizagem e desenvolvimento da escrita em uma pessoa com TEA perpassa por diversas esferas, como questões sociais, econômicas, políticas, familiares, culturais, dentre outras (Silva; Milan, 2023). Coadunando com isso, o atendimento multidisciplinar possibilita enxergar o aluno em suas diversas nuances, respeitar os limites, conhecer as preferências e estimular as potencialidades, para propor ações que corroborem para um efetivo processo de aprendizagem.

Com isso, pode-se afirmar também que a criação do planejamento é determinante do resultado final do processo de aquisição da linguagem escrita. Para a construção desse planejamento, torna-se necessária a realização de uma avaliação inicial a fim de conhecer os processos de aprender e os focos de interesse desses alunos. O planejamento precisa ser específico e estruturado, em que os objetivos e as estratégias estejam alinhados às demandas, assim o profissional terá clareza dos próximos passos e saberá como está o desenvolvimento do aluno, assim como as melhores estratégias para ele (Muto; Postalli, 2022).

Criar uma atmosfera lúdica nos atendimentos é essencial, neste caso pode-se usar jogos, personagens de desenho, histórias, dentre outras. A ludicidade contribui para o contato entre os participantes do grupo e no desenvolvimento das habilidades cognitivas,

consequentemente da aprendizagem. O uso de atividades adaptadas para alunos com autismo foi dispositivo para interação e para a aquisição da linguagem escrita, tornando o processo de aprendizagem da escrita mais prazeroso, contribuindo para o desenvolvimento das funções mentais superiores, aumentando o tempo de atenção sustentada, ultrapassando barreiras de interesse e dificuldade de compreensão e construindo colaborativamente a concepção de pertencimento.

A noção e o pertencimento que uma atividade em grupo proporciona é algo que deve ser valorizado e incentivado, visto que a configuração grupal possibilita experiências linguístico-comunicativas, construções individuais e conjuntas. Conhecimentos que são compartilhados, interação entre os distintos participantes e suas singularidades promovem contribuições essenciais para o grupo (Givigi; Camargo; Da Silva, 2023). O grupo é dispositivo para que o aluno assuma o lugar de sujeito aprendente.

Ao final, espera-se que as discussões propiciadas por este estudo encorajem os professores a buscarem a construção de um processo de ensino-aprendizagem que valorize a diversidade, cultive o pertencimento e, finalmente, colabore para a construção de uma escola inclusiva.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. **Augmentative and alternative communication**. 2022. Disponível em: <https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/augmentative-and-alternative-communication/>. Acesso em: 28 mar. 2025.

AQUINO, M. L. O. de *et al.* Autismo: leituras necessárias para o profissional da educação. **Revista Ft**, v. 29, n. 142, jan. 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/autismo-leituras-necessarias-para-o-profissional-da-educacao/>. Acesso em: 4 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/politica-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Exm/EMI-80-MEC-MF-MP-MPv-586.doc](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Exm/EMI-80-MEC-MF-MP-MPv-586.doc). Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2025.

CAMARGO, E. D. F. **O estudo da formação dos conceitos científicos de matemática para alunos com autismo**. 2024. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

DIAS, S. A.; HENRIQUE, K. E. N. Adaptação de materiais e atividades para uma criança com transtorno do espectro do autismo: o trabalho colaborativo no processo educacional. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 19, n. 1, 2018.

FERREIRA, A. A.; MARTINELLI, S. de C. O desempenho em escrita de alunos do Ensino Fundamental: relações com memória, atenção e funções executivas. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 1-30, 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GIVIGI, R. C. N.; CAMARGO, E. D. F.; DA SILVA, G. S. A constituição da grupalidade com um grupo de crianças com autismo. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 15, p. 76-90, 2023.

JESUS, D. M. de; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 3 mar. 2025.

KRUEL, Y. B. P. L. de. **Cartilha Moderna**. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

MORAIS, H. N. C. de; SOUSA, N. M. F. R. de. Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista: o que dizem as pesquisas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 5., 2024, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. p. 223-225. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/cintedi/2024/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV196\\_MD5\\_ID1263\\_TB202\\_28062024090244.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/cintedi/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV196_MD5_ID1263_TB202_28062024090244.pdf). Acesso em: 4 mar 2025.

MUTO, J. H. D.; POSTALLI, L. M. M. Ensino informatizado de leitura e escrita para um aluno com Autismo e Deficiência Intelectual. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 7, n. 13, 2022.

OLIVEIRA MARTINS, L. S. de. Reflexões sobre alfabetização de crianças autistas. **Mundo Acadêmico**, v. 2, n. 1, 2024.

RIBEIRO, H. T.; SILVA, D. M. dos S. C.. Autismo e desenvolvimento: a contribuição materna na educação do filho. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 23, p. 364-381, 2023.

RIBEIRO, P.; OLIVEIRA, M.. Percepção do traço de sonoridade e implicações para o desenvolvimento da escrita. **Organon**, Porto Alegre, v. 38, n. 76, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/135057>. Acesso em: 30 mar. 2025.



SANTOS, E. R. dos. **O transtorno do espectro autista (TEA) e as dificuldades no processo de aprendizagem escolar**. 19 f. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Delmiro Gouveia, Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2025.

SANTOS, F. N. Z. dos; TEIXEIRA, M. E. N. Acessibilidade na educação: utilizando o hiperfoco como ferramenta no aprendizado matemático por meio de atividades adaptadas. **Educação Matemática em Revista**, v. 29, n. 84, p. 1-8, 2024.

SANTOS, L. R. L. L. dos; GUARESI, R. Consciência fonológica como preditora de aprendizado na alfabetização. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 18, n. 53, p. 258-275, 2024. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/4361>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SANTOS, S. M. M. dos; FÁTIMA SILVA, R. Os desafios da alfabetização na perspectiva inclusiva do aluno com Transtorno Espectro Autista (TEA). **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 4, n. 16, p. 932-949, 2024.

SILVA, B. A.; BATISTA, P.; CARLOTTO, Â. C. C. B. A estimulação da consciência fonológica no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) na educação infantil. **Epitaya E-Books**, v. 1, n. 13, p. 167-178, 2021.

SILVA, E. D.; MILAN, D. O papel do professor na inclusão de alunos com autismo na educação infantil: uma análise dos desafios e das possibilidades. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 16, p. 18-35, 2023.

SILVA, G. O. da; OLIVEIRA, G. S. de; SILVA, M. M. da. Estudo de caso único: uma estratégia de pesquisa. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 78-90, 2021.

SILVA, N. A. da. **Pensamento e linguagem na psicologia histórico-cultural: contribuições de Vigotski, Luria e Leontiev para a educação**. 2021. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SILVA, W. N.; FREITAS, F. P. M. Atividades de adaptação curricular para crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva do programa TEACCH: relato de experiência. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 2, 2017.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo Garcia; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor - pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).