

O uso de jogos como recurso didático para alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Flaviane Karine Albuquerque de Moura¹

Katiane Leôncio da Silva²

Rafaella Asfora Lima³

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo adaptar um jogo de alfabetização voltado à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) para estudantes com TEA. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo. Para isso, realizamos 04 filmagens em vídeo com um estudante com TEA, matriculado no 7º Ano do Ensino Fundamental, durante a aplicação do jogo de alfabetização. Os resultados mostraram que o estudante com TEA, apesar de o estudante estar cursando o 7º ano, ele ainda não está alfabetizado, pois apresentou dificuldade na compreensão da natureza do SEA. Além disso, o uso de jogos pedagógicos de alfabetização demanda adaptações a partir das especificidades desses estudantes com TEA a fim de se tornar um recurso didático acessível.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); jogos pedagógicos de alfabetização; inclusão escolar.

1 Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um tema ainda pouco conhecido e tem sido alvo de interesse de várias áreas, como a medicina, a psicologia, a neurociência etc. No entanto, os estudos em educação ainda são restritos, sobretudo aqueles que investigam o processo de alfabetização dessas pessoas.

O TEA é compreendido como “um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas” (CUNHA 2014, p. 20).

Através da publicação do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), em 2013, foi alterada a antiga definição de Transtornos Globais de

¹ Concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. fkalbuquerque@gmail.com

² Concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. katianeleonciodasilva@gmail.com

³ Professora Adjunta II do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. asforarafaella@gmail.com

Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett, os quais foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtorno do Espectro Autista (TEA) (ARAÚJO e NETO, 2014). Atualmente, o termo "espectro autista" é utilizado, considerando o perfil heterogêneo de habilidades e prejuízos apresentado pelas pessoas com TEA, além de contemplar diferentes graus de comprometimento (LEMOS; SALOMÃO; RAMOS, 2014).

Considerando-se as características dos estudantes com TEA, relacionadas em especial às dificuldades de comunicação e interação social, a educação inclusiva é considerada de fundamental importância para o desenvolvimento desses estudantes e constitui um direito para os mesmos. "A inclusão escolar promove aos estudantes com TEA oportunidades de convivência com outros estudantes da mesma idade, tornando-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento social" (FILHO; LOWENTHAL, 2013, p. 134). É importante observar que os estudantes com TEA possuem um estilo cognitivo diferenciado, exigindo estratégias de ensino específicas e recursos didáticos adaptados (MORAES, 2004).

Portanto, concebe-se a importância de se utilizar recursos pedagógicos adaptados, como é o caso dos jogos de alfabetização, levando-se em conta as especificidades das pessoas com TEA, como forma de promover a aprendizagem significativa. Vale salientar que os recursos pedagógicos adaptados são considerados tecnologias assistivas, que são definidas como uma área do conhecimento que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência na realização de suas tarefas (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

É importante destacar que, para que haja de fato a inclusão dos estudantes com TEA, é preciso que o planejamento das atividades por parte do professor contemple a heterogeneidade destes, bem como a observação e o acompanhamento necessário para identificar as demandas de cada um, no intuito de identificar o melhor recurso que atenda a esses estudantes. Desse modo, a pessoa com TEA poderá usufruir de seu direito de aprender, através de estratégias metodológicas que facilitem seu aprendizado.

Assim, a motivação para a presente pesquisa surgiu do interesse pela área de Educação Inclusiva, motivado pela experiência pessoal vivenciada com um familiar diagnosticado com TEA, bem como pela prática pedagógica exercida durante os estágios realizados em escolas públicas municipais do Recife, como parte da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica - PPP, no Curso de Pedagogia da UFPE, onde foi possível observar o trabalho de professores com estudantes com Necessidades Educacionais Especiais - NEE, dentre eles estudantes com TEA. A partir de tais experiências, foi constatada a dificuldade por que passam esses

estudantes para terem acesso às práticas de alfabetização e letramento, como também a falta de formação profissional adequada dos professores para essa demanda e, ainda, a ausência de recursos pedagógicos específicos, acessíveis, que atendam às necessidades desses estudantes.

A investigação proposta é relevante devido à escassez de pesquisas sobre o processo de alfabetização de estudantes com TEA. Alfabetizar estudantes com NEE de um modo geral ainda é um desafio, pois cada vez mais professores que recebem um ou mais estudantes com NEE se sentem sozinhos e sem apoio, recursos ou formação para intervir em seu processo educacional.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral adaptar um jogo de alfabetização voltado à apropriação do SEA para estudantes com TEA. Como objetivos específicos, verificar como esses estudantes participam de atividades didáticas realizadas com jogos fonológicos de alfabetização; elencar aspectos do jogo de alfabetização, enquanto recurso didático, que favorece ou dificulta a compreensão e resposta dos estudantes com TEA e desenvolver estratégias de acessibilidade comunicacional a fim de tornar o jogo de alfabetização adaptado para o estudante com TEA.

2. Marco Teórico

2.1. Inclusão educacional das pessoas com TEA

As lutas das pessoas com deficiência e de seus familiares bem como dos movimentos sociais, deram origem ao Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência (AIPPD), em 1981, o que contribuiu para a criação da proposta de uma Educação Inclusiva. O AIPPD representou um marco na luta pela justiça e igualdade de direitos para esse público, fazendo o Brasil avançar muito na inclusão das pessoas com deficiência.

Neste sentido, no âmbito educacional, a inclusão "implica numa reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento nas atividades de sala de aula" (MITLER, 2003, p. 34). É importante ressaltar que a Educação Inclusiva possui um conceito mais amplo, abrangendo não apenas os estudantes com deficiência como também todas aquelas pessoas que por algum motivo tenham negado o seu direito de estarem incluídos em uma escola regular. Desse modo, a Educação Inclusiva deve ser uma educação de qualidade para todos. (SILVA, 2011).

Atualmente, no Brasil, as pessoas com TEA têm seu direito à educação reconhecido por meio de uma legislação federal específica (BRASIL, 2012). Com a promulgação da Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012) foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista que considera as pessoas com TEA como pessoas com deficiência.

No âmbito estadual, um grande passo para a regulamentação dos direitos das pessoas com TEA ocorreu no Estado de Pernambuco com a aprovação da Lei Estadual nº 15.487/2015 (PERNAMBUCO, 2015), que "dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Estado de Pernambuco". Esta Lei reconhece, dentre os direitos da pessoa com TEA, o acesso ao tratamento individualizado, à educação, ao ensino profissionalizante e a inclusão no mercado de trabalho. Além de prever, em seu artigo 3º, inciso X, "o direito de acesso a professores capacitados para o ensino de pessoa com Transtorno do Espectro Autista", o que reforça a importância da formação inicial e continuada destes profissionais.

Todavia, apenas a legislação não assegura a inclusão educacional dessas pessoas. Há outros aspectos que precisam ser considerados, e que são um desafio à inclusão, dentre eles: a formação inicial e continuada do professor; a definição e a organização das estratégias didáticas, os serviços e os recursos pedagógicos de acessibilidade; o conhecimento das diferentes manifestações do TEA que se referem a comprometimentos relacionados ao desenvolvimento do estudante.

No que concerne às manifestações do TEA, de acordo com Cunha

pode haver um acentuado comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não verbais (contato visual, direto, expressão facial, posturas e linguagem corporal) que regulam a interação social e a comunicação, pode ocorrer também atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada. Nos indivíduos que chegam a falar, existe a chance de haver um acentuado comprometimento na capacidade de iniciar ou manter uma conversação e a ecolalia. (2014, p. 26 e 27).

Ainda, segundo Filho e Lowenthal (2013, p. 132):

Os indivíduos com TEA apresentam alterações na estrutura e no funcionamento do cérebro, bem como déficit significativo em habilidades sociocognitivas, prejuízos no reconhecimento, entendimento e compartilhamento de suas emoções com os outros.

Os autores acima citados ainda apontam o *deficit* em funções executivas ligadas ao planejamento (operação mental complexa e dinâmica que envolve a organização sequencial de ações, constantemente monitoradas e reguladas pelo próprio indivíduo) e a flexibilidade mental (capacidade de modificar/adaptar pensamentos ou ações conforme mudança de contextos, sendo que um prejuízo nessa função pode acarretar comportamentos repetitivos e estereotipados). (FILHO e LOWENTHAL, 2013).

Tais comprometimentos requerem da escola, como um todo, mudanças em sua estrutura e funcionamento com a construção de práticas pedagógicas inclusivas que levem em conta essas especificidades. Estudos apontam que a inclusão escolar tem o papel de auxiliar os estudantes com TEA a desenvolverem as suas habilidades, dentre elas, a sua habilidade de competência social que, segundo Camargo e Bosa (2009, p. 67), diz respeito a "um conjunto de comportamentos aprendidos no decurso das interações sociais, sobretudo, na interação com pares".

Quanto à formação do professor, é necessário que o mesmo observe se sua prática está pautada numa proposta inclusiva ou excludente, visto que o professor no decorrer de sua prática e/ou formação sofre a influência de várias tendências pedagógicas, as quais direcionam sua atividade profissional e sua postura como educador. Segundo Libâneo (1994, p.19):

A prática escolar (ou pedagógica) tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas e etc.

Neste estudo, vale salientar que defendemos a teoria socio-histórica proposta por Vigotsky (1998), que pressupõe que o processo de construção do conhecimento ocorre na interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive. Critica a concepção de que o desenvolvimento da pessoa é determinado apenas pelos fatores biológicos, na medida em que aponta a importância do meio e da interação social para o desenvolvimento humano. Tal teoria oferece contribuições muito importantes para a prática pedagógica, concedendo ao professor um papel importante no desenvolvimento do estudante, sendo responsável por realizar a mediação nas interações entre o estudante e o conhecimento. (GARCIA, 1999 apud NUERNBERG, 2008).

Nessa perspectiva, Vigotsky (1998) defende uma escola que se abstenha de isolar os estudantes com NEE e ao invés disso as integre tanto quanto possível na sociedade,

considerando que são pessoas que apresentam características peculiares, mas não inferiores em relação às demais.

Assim, a educação inclusiva demanda a adoção de práticas pedagógicas que não se pautem pela homogeneidade. Desse modo, a ação do professor tem uma função imprescindível nesse processo, pois, segundo Vigotsky (1998), ele tem papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. (OLIVEIRA, 1993). Para tanto, orienta-se que o professor fique atento às particularidades e características apresentadas pelos estudantes e adotar uma prática pedagógica flexível que responda as demandas identificadas, a fim de promover a alfabetização dessas pessoas.

No próximo tópico, será discutido como se dá o processo de alfabetização e letramento dos estudantes com TEA sob a perspectiva da educação inclusiva.

2.2. Processo de Alfabetização dos estudantes com TEA: o uso de jogos como recurso didático

Inicialmente consideramos importante ressaltar que o Pacto Nacional pela Idade Certa prevê que todas as crianças devem estar alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, chamado de Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012). No entanto, muitas crianças com idade acima e, até mesmo adolescentes (incluindo as crianças e adolescentes com TEA), ainda não se encontram alfabetizados, necessitando que o educador (re)pense e (re)construa práticas pedagógicas que sejam inclusivas que atendam às necessidades dessas pessoas. Com isso, nesta pesquisa iremos nos referir ao processo de alfabetização e não ao ciclo de alfabetização.

Assim, o percurso evolutivo das pessoas com TEA para compreender o SEA provavelmente apresentará características próprias, singulares, devido as suas especificidades relacionadas ao desenvolvimento, e demandará alternativas didáticas que visem à garantia da aquisição dos conhecimentos necessários à apropriação do SEA, apesar dos estudantes que apresentam distúrbios de comportamento, passarem pelas mesmas fases do desenvolvimento da escrita pesquisadas por Ferreiro e Teberosky (JUHLIN, 2002).

Para compreender a lógica de funcionamento do SEA, o estudante precisa entender que este se trata de um sistema notacional com regras próprias e conceituais. É necessário ao aprendiz, “elaborar mentalmente a noção de *unidades de linguagem* (palavra, sílaba, sons menores que a sílaba) para vir a entender as relações entre partes faladas e partes escritas,

entre o todo escrito (a palavra) e as partes (letras) que o compõem.” (MORAIS, 2005, p. 43). Assim, para se apropriar do SEA, o estudante precisa dominar as propriedades da notação escrita, bem como fazer uso social da leitura e da escrita através da alfabetização e do letramento, que apesar de conceitos distintos, devem acontecer ao mesmo tempo.

O processo de alfabetização implica em muito mais do que apenas saber ler e escrever:

A alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio. (GALVÃO E LEAL, 2005, p. 14).

De acordo com Soares,

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (2011, p. 47).

Dessa forma, alfabetizar e letrar envolvem não apenas o reconhecimento de letras, mas o domínio de práticas e usos sociais da nossa língua. É importante ainda trabalhar com os estudantes as relações existentes entre as palavras, considerando o campo lexical, que é o conjunto de palavras usadas em uma língua ou em um texto, e o campo semântico, relacionado ao significado de cada vocábulo existente na língua (ILARI, 2001).

Segundo Morais (2005) a apropriação do SEA implica em um sistema notacional, cujas regras precisam ser compreendidas pelos aprendizes. E esse aprendizado é, sobretudo, difícil para o estudante com TEA por possuir um estilo cognitivo diferenciado, são “pensadores visuais” ou “visual *thinkers*” (GRANDIN, 2010), seu pensamento se dá através de processamento de imagens, por estimulação visual. Além disso, muitos apresentam deficiência intelectual o que faz com que tenham dificuldade de realizar abstrações e, conseqüentemente, de compreender o funcionamento do SEA.

Outro ponto importante a observar no trabalho pedagógico com as pessoas com TEA é a importância de se utilizar material estruturado a "estrutura na perspectiva TEACCH⁴ diz respeito à organização, sinalização e confirmação de que pessoas com autismo processam informações visuais mais facilmente do que as instruções verbais". (FONSECA, 2014, p.74).

⁴ O TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (Tratamento e Educação para Autistas e Estudantes com Déficits relacionados à Comunicação) é um método comportamental que através da "modificação, estruturação do ambiente e oferecimento de estímulos visuais visam à modificação do comportamento da pessoa com TEA" (SILVA, 2011, p.60 APUD LEON e LEWIS, 1995).

Considerando que as pessoas com TEA aprendem de um modo diferenciado, o ambiente estruturado baseia-se na organização do espaço físico, atividades identificadas e murais de rotina, facilitando o seu aprendizado. Ou seja, a estrutura externa possibilita a organização de estruturas internas ao sujeito.

Dentre as propostas indicadas para o trabalho com autistas está a utilização dos recursos visuais e os materiais concretos, o que facilita o entendimento dessas pessoas, visto que as mesmas enfrentam a dificuldade para lidar com situações de abstrações (MOREIRA E DIAS, 2010). O professor juntamente com toda a escola irá desempenhar importante papel no desenvolvimento desses indivíduos, desenvolvendo estratégias de ensino que contemplem essas características. Neste sentido, os jogos de alfabetização se constituem como importantes aliados neste processo, já que mobilizam os princípios do SEA.

A aplicação de jogos pedagógicos é considerada de grande relevância para o processo de ensino/aprendizagem, constituindo-se como importantes aliados ao trabalho de alfabetização, sendo fundamentais para a aprendizagem devido a sua dimensão lúdica. Conforme Brandão (2009, p. 14), "Nos momentos de jogo, os estudantes mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área". Além de contribuírem para a reflexão a respeito do SEA, de forma a ter sentido para o estudante (BRASIL, 2012). É na brincadeira, através dos jogos, no exercício da observação da escrita das palavras e figuras que as representam, que os estudantes aprendem de forma leve como se escrevem as palavras.

Desta forma, não devemos encarar os jogos pedagógicos apenas como um recurso para a criança satisfazer as suas necessidades de brincar, mas como uma estratégia de aprendizagem. Sobre isso, Kishimoto (1994, p. 26) salienta a importância das experiências com jogos e brincadeiras:

Sabemos que as experiências positivas nos dão segurança e estímulo para o desenvolvimento. O jogo nos propicia de experiências de êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta, a assimilação e a interação com o mundo por meio de relações e de vivências.

Assim, concordamos com os autores, por acreditarmos que, quando utilizados de forma sistemática, intencional e planejada, os jogos e brincadeiras se tornam recursos importantes para a alfabetização.

Esta consideração nos leva a refletir que o professor deve repensar constantemente suas estratégias de ensino, a fim de incluir cada vez mais o seu estudante nas atividades pedagógicas e auxiliá-lo em seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem

lúdica através de jogos se torna um recurso valioso a ser trabalhado na alfabetização de alunos com TEA.

Para que o trabalho seja eficaz e atenda aos objetivos definidos pelo educador no trabalho com alunos com TEA, é necessário que tanto o ambiente quanto os recursos utilizados considerem as especificidades do aluno atendido, de forma a minimizar suas limitações e potencializar suas habilidades. Desse modo, o uso de jogos pedagógicos como também de variados recursos didáticos adaptados às necessidades das pessoas com TEA é a forma mais indicada para tornar o processo de ensino-aprendizagem proveitoso tanto para o professor quanto para o aluno.

No caso de alunos com TEA, convém trabalharmos com jogos adaptados de alfabetização para que estes se beneficiem de forma satisfatória desse recurso. É preciso atentar, contudo, que o material pedagógico adaptado deve ser compreendido como “ferramenta e não como fim, e que propicia a interação, convivência, autonomia e independência nas ações; aprendizado de conceitos, melhoria de autoestima e afetividade” (GOES, 2008 APUD SELVATICI e MOURA, 2012, p. 7).

O autor também afirma que é necessário além da construção do objeto para experimentação na situação real de uso, avaliar a sua utilização, considerando se atendeu a necessidade no contexto determinado e ainda, acompanhar seu uso, verificando a possibilidade de novas adaptações. (GOES, 2008 APUD SELVATICI e MOURA, 2012).

A seguir, será descrita a metodologia adotada para o desenvolvimento da presente pesquisa.

3. Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, ou seja, que "não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc." (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31)

O estudo contou com um participante com TEA o qual chamaremos de João, com 16 anos, em processo de alfabetização, em uma escola pública municipal da cidade de Recife. A escolha do participante foi baseada nos seguintes critérios: ter o diagnóstico de TEA, não ter patologia associada e estar em processo de alfabetização.

O corpus foi composto por 04 filmagens em vídeo, com duração média de 10 minutos cada, feitas em dias alternados, durante a aplicação de um jogo de alfabetização na Sala de Recurso Multifuncional e na sala dos professores, executada pelas pesquisadoras e pela

professora da referida sala. O instrumento utilizado foi o jogo de alfabetização "Palavra no início de Palavra", que integra um conjunto de dez jogos dedicados ao processo de alfabetização, do Ministério da Educação (MEC), produzido pelo Centro de Estudos em Educação em Linguagem (CEEL). O jogo selecionado tem como objetivos didáticos: compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; compreender que uma sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras palavras; segmentar palavras, identificando partes que constituem outras palavras.

Além disso, a fim de avaliar o nível de compreensão de nosso sistema alfabético que o estudante se encontra, utilizamos o instrumento de avaliação de escrita do Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC), do 3º Ano do Ciclo de Alfabetização, já que o estudante se encontra no 7º Ano do Ensino Fundamental. Optamos por usar um instrumento de avaliação da escrita, uma vez que o jogo utilizado mobiliza alguns conhecimentos sobre os princípios do SEA e seria necessário investigar se o estudante, embora no 7º ano, já compreendia alguns desses princípios.

Com relação ao procedimento de coleta dos dados realizamos 04 visitas no período de 01 mês, sendo 01 por semana, a uma escola da Rede Municipal do Recife. Durante as duas primeiras visitas, foi aplicado o jogo de alfabetização "Palavra no início de palavra" com o estudante, pelas pesquisadoras, a fim de verificar quais as necessidades de adaptação seriam identificadas para o jogo aplicado, considerando as características do estudante com TEA. Durante as duas últimas visitas, foi aplicado o referido jogo de alfabetização, com adaptações propostas.

Para a coleta dos dados, adotamos uma metodologia baseada na videografia, que é o "registro em vídeo de atividades humanas" (MEIRA, 1994, p.61) apresentada como "uma ferramenta ímpar para a investigação microgenética de processos psicológicos complexos, ao resgatar a densidade de ações comunicativas e gestuais". Considerando as especificidades da pessoa com TEA, a adoção da videografia contribuiu para a descrição do comportamento e das atitudes do estudante de forma minuciosa.

Para a análise, foram selecionados alguns episódios das gravações e realizada a transcrição integral do comportamento, atitudes e falas do estudante. Ao final, para tratamento dos dados, utilizamos a análise qualitativa microanalítica e descritiva, com base na abordagem microgenética, segundo Góes (2000).

Com base em Sousa (2009), foi elaborada uma forma de notação para transcrever os diálogos entre o estudante e as pesquisadoras, bem como os comportamentos e atitudes do mesmo, durante a aplicação do jogo, conforme segue:

() - esclarecimento de ocorrências de expressão facial e movimentos corporais concomitantes aos enunciados;

(()) - comentário do analista acerca de dados do contexto;

Turnos de fala - letra T (caixa alta) e número correspondente ao turno entre parênteses;

Letras/sílabas separadas por hífen - palavras/sílabas soletradas;

Fonte Itálico - Fala das pesquisadoras;

Caixa alta - Fala do estudante.

Quanto aos aspectos éticos, antes de iniciar a pesquisa, foram entregue à escola selecionada a carta de apresentação das pesquisadoras, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais do estudante envolvido na pesquisa. A partir da autorização da gestora da escola e do consentimento dos pais do estudante, foram agendadas as datas da aplicação do jogo.

3.1. Caracterização da escola

Escolhemos a Escola Karla Patrícia por motivo da experiência dos profissionais da instituição no atendimento a alunos com TEA, sendo a escola uma referência no bairro para o atendimento desses alunos, bem como pela recepção positiva que tivemos na referida escola para realizar a nossa pesquisa.

A escola possui atualmente 506 alunos matriculados entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e uma turma de EJA modulada. As turmas de alunos estão divididas em 13 salas de aula. Quanto aos dados da Educação Inclusiva, na escola estão matriculados 26 alunos com NEE, ao todo, dentre eles, 05 alunos possuem diagnóstico de TEA.

A escola também dispõe de Sala de artes, Refeitório, dois banheiros (masculino e feminino), Sala de vídeo, Sala do LEGO, Sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado, Coordenação, Direção, Sala dos professores, Banheiros dos professores, Secretaria, Biblioteca, Sala do Mais Educação, Sala interativa. Quanto à acessibilidade, além de um banheiro acessível, há rampas por toda a escola.

Nesta escola, a SRM é bem equipada com diversos materiais didáticos, tais como: jogos, livros de literatura, brinquedos, além de uma mesa interativa, que é um recurso utilizado para se trabalhar várias áreas do conhecimento, estimulando o desenvolvimento da criança com necessidades especiais. A biblioteca também é bem estruturada, possuindo um acervo bastante diversificado.

3.1. Caracterização do sujeito

O estudante participante desta pesquisa possui 16 anos e está matriculado no 7º ano do Ensino Fundamental. Conforme informações cedidas pela professora de AEE, o estudante possui diagnóstico de TEA (CID 10/F-84). Está matriculado nesta escola desde 2013, quando ingressou no 5º ano. Estuda desde a educação infantil. Na última escola que estudou, repetiu o 5º ano por duas vezes.

Segundo a professora da SRM ele apresenta traços de hiperatividade, que é controlada por medicamentos. A professora ainda afirmou que ele reconhece as letras do alfabeto, mas apresenta dificuldades na realização da síntese da leitura. Ele decodifica as letras e sílabas, mas não compreende o significado de muitas palavras. Ao utilizarmos o instrumento de avaliação da escrita, observamos que o estudante se encontra no nível silábico-alfabético da escrita (FERREIRO, 2001).

O estudante possui acompanhamento médico periódico com neurologista e psiquiatra. Ele também tem acompanhamento de uma pedagoga, em casa, para reforço escolar. Além disso, participa de atividades esportivas, como aulas de atletismo e futsal.

No próximo tópico serão apresentados os resultados obtidos por meio desta pesquisa e as discussões relacionadas ao tema em questão.

4. Análise e Discussão dos Dados

Analisaremos, em seguida, uma filmagem que integra o episódio 01, sendo filmado na Sala de Recursos Multifuncional - SRM.

Episódio 01: Apresentação das figuras do jogo**Descrição do episódio da videografia**

As pesquisadoras entram na SRM e a professora da sala apresenta-as ao estudante. A fim de estabelecer um contato maior entre estudante/pesquisadoras, a professora da SRM inicia a explicação do procedimento da atividade ao estudante, que a ouve atentamente, mostrando-se curioso.

Uma das pesquisadoras inicia a aplicação do jogo. Senta-se de frente para o estudante, dispondo as cartelas do jogo sobre a mesa e, inicialmente, apresenta as fichas com as figuras e seus respectivos nomes. Neste momento, o objetivo foi ver se o estudante reconhecia as imagens e nomeava-as antes de apresentar a regra do jogo.

Participante: João e Pesquisadora Katiane

Cena 01

(T01) Pesquisador	((Coloca todas as cartelas na mesa: redondas e retangulares. Mostra ao aluno a figura e as nomeia)).
(T02) Pesquisador	((Apresenta a ficha com a imagem do sapo e pergunta: <i>Que figura é essa?</i>))
(T03) Estudante	SAPO
(T04) Pesquisador	((Apresenta a ficha do Sapoti: <i>Que figura é essa?</i>))
(T05) Estudante	TOMATE
(T06) Pesquisador	((Apresenta a ficha com a figura de uma sala: <i>Que figura é essa?</i>
(T07) Estudante	Silêncio (O estudante fica em silêncio, procurando definir a figura e apresenta uma cara de dúvida)
(T08) Pesquisador	((Notando a dificuldade em reconhecer a figura, a pesquisadora então lhe diz do que se trata: <i>É uma sala</i>))
(T09) Estudante	SALA ((repete a palavra dita))
(T10) Pesquisador	((Apresenta a ficha contendo a figura de uma salada: <i>Que figura é essa?</i>))
(T11) Estudante	ALFACE
(T12) Pesquisador	((A pesquisadora diz: <i>é salada</i>))
(T13) Pesquisador	((Apresenta a ficha com a figura do Sol: <i>Que figura é essa?</i>))
(T14) Estudante	ESTRELA
(T15) Pesquisador	((Apresenta a ficha com a figura do soldado: <i>E essa?</i>))
(T16) Estudante	MENINO
(T17) Pesquisador	((A pesquisadora corrige e diz: <i>Soldado</i>))
(T18) Pesquisador	((Apresenta a ficha de um pé: <i>Que palavra é essa?</i>))
(T19) Estudante	PÉ
(T20) Pesquisador	((Apresenta a ficha da jaca: <i>Que figura é essa?</i>))
(T21) Estudante	MANGA
(T22) Pesquisador	((Apresenta a ficha de um jacaré: <i>Que figura é essa?</i>))
(T23) Estudante	JACARÉ
(T24) Pesquisador	((Apresenta a ficha de uma bolacha: <i>Que figura é essa?</i>))

(T25) Estudante	Olha várias vezes para a figura e diz: <i>QUADRADO</i>
(T26) Pesquisador	((Apresenta a ficha do boné: <i>Que figura é essa?</i>))
(T27) Estudante	CHAPEU
(T28) Pesquisador	((Apresenta a figura da casa e pergunta: e essa?))
(T29) Estudante	CASA
(T30) Pesquisador	((Apresenta a figura do martelo: que figura é essa?))
(T31) Estudante	MARTELO

Conforme podemos observar, nos turnos 05, 07, 11, 14, 16, 21, por exemplo, o estudante apresentou dificuldades em reconhecer as figuras. Uma possível explicação é que são figuras estilizadas são representações de desenhos dos objetos e não imagens reais. Percebemos que no turno 08 o estudante sentiu extrema dificuldade no reconhecimento da figura da sala, só conseguindo esboçar o nome da figura, após a ajuda da pesquisadora. Podemos perceber, também, que poucas foram as cartelas cujas figuras o estudante conseguiu reconhecer, quais foram: sapo (T03), pé (T19), jacaré (T23), casa (29), martelo (30).

Ao analisarmos os erros de nomeação das figuras, percebemos que alguns erros envolviam associações dentro da mesma categoria semântica, ou seja, palavras que representam conceitos semelhantes (ILARI, 2001), como é o caso de T14, T21, T27. Algumas imagens, apesar do estudante não ter nomeado de forma correta, ele fez uso de outra palavra de mesma categoria semântica: T14, T16 e T27. No caso do turno 16 observamos a substituição de um vocábulo por outro mais abrangente (soldado-menino). Assim, é interessante refletir que não só a qualidade das imagens, mas também as especificidades das pessoas com TEA devem ser levadas em consideração.

Episódio 02: Aplicação do Jogo (recortado em duas cenas)

Descrição do episódio da videografia

Após a apresentação de todas as imagens do jogo, a pesquisadora iniciou a aplicação do jogo. De acordo com os objetivos específicos da pesquisa buscamos verificar como os estudantes com TEA participam de atividades didáticas realizadas com jogos de alfabetização e elencar aspectos do jogo fonológico de alfabetização, enquanto recurso didático, que favorece ou dificulta a compreensão e resposta dos estudantes com TEA.

Participante: João e Pesquisadora Katiane

Cena 01

(T01)Pesquisador	((Separa as fichas vermelhas das azuis)) ((Explica ao estudante que irá separar as cartelas vermelhas (redondas) das azuis (retangulares) e que ele terá que achar entre as cartelas redondas, uma cartela cuja figura inicie com a palavra inicial da figura que está em uma das cartas retangulares: <i>João, você vai procurar aqui</i> – aponta para as figuras vermelhas - <i>uma figura cuja palavra esteja dentro desta figura</i> – aponta para uma das cartelas retangulares escolhida, neste caso a figura da boneca)) ((Vamos começar?))
(T02)Pesquisador	((Coloca sobre a mesa, três fichas retangulares com suas respectivas figuras: JACARÉ, MARTELO e BONECA. Pede para que o estudante escolha uma cartela vermelha no monte: <i>Pegue uma cartela aqui, aponta para as figuras vermelhas</i>))
(T03) Estudante	MUITO BEM! MUITO BEM JOÃO! ((Após a escolha da cartela vermelha, cuja figura era a de um sol, interage com a pesquisadora através de expressões, Muito bem! Muito bem João!))
(T04)Pesquisador	((Pergunta ao estudante qual foi a figura escolhida por ele: <i>O que é isso aqui</i>))
(T05)Estudante	ESTRELA
(T06)Pesquisador	((Pergunta novamente ao estudante o que a figura estava representando: <i>É uma estrela?</i>)
(T07)Estudante	SOL! SOL!
(T08)Pesquisador	((Pergunta ao estudante sobre a figura escolhida: <i>Que figura é essa que você escolheu?</i>))
(T09)Estudante	SOL
(T010)Pesquisador	((Realiza perguntas acerca da figura: <i>a palavra sol está dentro de jacaré? </i>))
(T11)Estudante	TEM! TEM! MUITO BEM! ((afirma que a palavra escolhida, continha partes sonoras parecidas))
(T12)Pesquisador	((Reforça as instruções: <i>Sol tem na palavra martelo?</i>))
(T13)Estudante	ISSO! MUITO BEM! ((esboçando a expressão MUITO BEM!))
(T14)Pesquisador	((<i>Sol tem dentro de boneca?</i>)) ((Questiona o estudante sobre as partes das palavras representadas nas figuras))
(T15)Estudante	MUITO BEM! VAMOS LÁ! VAMOS LÁ!
(T16)Pesquisador	((Percebe que o estudante não compreende as regras do jogo e escolhe a cartela com a figura do boné, para que o estudante estabeleça uma relação de comparação entre as figuras))
(T18)Pesquisador	((Boné está dentro de boneca, de martelo ou de jacaré?))
(T19)Estudante	JACARÉ

Como podemos observar, o estudante demonstra não compreender as instruções do jogo. Isso é evidenciado no turno 06 quando o estudante afirma que a palavra sol compartilha mesmo segmento sonoro da palavra jacaré (T11), demonstrando desta forma, não compreender a lógica do jogo. Podemos perceber no turno 16, que a pesquisadora aplicou a

regra original do jogo, permitindo que o estudante escolhesse dentre as figuras vermelhas, as quais estavam viradas para baixo, de forma aleatória.

Entretanto, como o aluno teve dificuldades em compreender o jogo da forma como este lhe foi apresentado, a pesquisadora realizou intervenções, escolhendo uma das figuras do monte, cuja palavra representada, cabia dentro das três palavras escolhidas (T16), neste caso, a figura escolhida foi boné. O objetivo foi verificar se o aluno tinha compreensão de que palavras diferentes compartilham segmentos sonoros iguais.

Percebemos que a extensão e complexidade do enunciado “*João, você vai procurar aqui – aponta para as figuras vermelhas - uma figura cuja palavra esteja dentro desta figura – aponta para uma das cartelas retangulares escolhida, neste caso a figura da boneca*” não possibilita a compreensão do estudante, já que as pessoas com TEA apresentam dificuldades de compreensão da linguagem oral que podem estar relacionadas com a dificuldade em processar enunciados longos (HAGE, 2000). Conforme também cita Fonseca (2014, p. 77) que “a aprendizagem ocorre melhor quando os comandos verbais são curtos e claros e se associam a dicas visuais”. Além disso, há uma exigência cognitiva que para pessoas com TEA e com deficiência intelectual, possivelmente, como parece ser o caso de João, torna a atividade muito mais complexa.

Com relação ao comportamento de João, vemos que ele se interessou pela atividade, olhava para as cartelas, prestava atenção e emitia expressões como “Isso! Muito bem!” que é a ecolalia. Em todos os momentos, ao ser solicitado ele emitia sempre as expressões que a sua professora emite na SRM, “Vamos lá! Muito bem!”. Vemos que a ecolalia apresentava uma função comunicativa. Segundo autores, como Baptista e Bosa apud Cunha (2014, p. 41), “a ecolalia no autista poderá cumprir função comunicativa, servindo como atos de fala, mas também poderia representar uma dificuldade de compreensão”. Desse modo, é necessário analisar o contexto em que ocorre a ecolalia.

Participante: João e Pesquisadora Katiane

Cena 02

(T01) Pesquisador	((Apresenta uma cartela com a figura de um cano, uma cartela com a figura de uma boneca e uma cartela com a figura de um casaco. Mostra a cartela com a figura do cano e pergunta: <i>O que é isso aqui?</i>))
(T02) João	PERFUME
(T03) Pesquisador	((Pede ao aluno que olhe novamente para a figura e diga a que se refere))

(T04) João	PERFUME
(T 05) Pesquisador	((Fala o nome da figura e pergunta ao aluno qual das figuras apresentadas começa com CA, boneca ou casaco))
(T06) João	CASACO. (interage levantado uma das palmas das mãos, encostando-a na da pesquisadora, e dizendo a expressão “ <i>Muito bem</i> ”)

Conforme pudemos observar, ao responder que a figura apresentada se tratava de um “perfume” e não de um “cano”, João (T 02) sente dificuldades em identificar e nomear a figura, pois provavelmente é ausente de seu léxico mental (ILARI, 2001).

Entretanto, apesar de não conseguir compreender as instruções do jogo e tendo dificuldade em identificar a figura apresentada, o aluno se mostrou atento e muito interessado nesta etapa inicial do jogo, o que pôde ser verificado a partir da sua constante interação com a pesquisadora, através de gestos como encostar a palma da sua mão na da pesquisadora e continuar com ecolalias.

Nesta etapa, vimos que a pesquisadora já começa a realizar intervenções e modificar as instruções ao dar o seguinte comando: “pergunta ao aluno qual das figuras apresentadas começa com CA, boneca ou casaco?”. Observamos que a pesquisadora destaca a sílaba com o mesmo valor sonoro da palavra correspondente às figuras das cartelas. Ela auxilia o estudante a pensar sobre os sons iniciais das palavras, já que o mesmo não estava realizando a operação fonológica necessária. Com isso, no turno 06, vemos que João consegue perceber a sílaba inicial.

Retomando os objetivos didáticos do jogo “Palavra dentro de palavra”, a saber: perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; compreender que uma sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras palavras; segmentar palavras, identificando partes que constituem outras palavras, constatamos que é uma habilidade de consciência fonológica que é difícil para o estudante realizar. Ao acertar a palavra “casaco” observamos que João consegue perceber a sílaba inicial, no entanto, não consegue compreender que “uma sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras palavras”, objetivo didático do jogo.

A seguir será discutida a adaptação do jogo. Aspectos como a complexidade da regra do jogo, o objetivo didático de intervir na consciência fonológica, as figuras estilizadas, o número de cartelas, a forma de apresentação, disposição do jogo, em cartelas, são questões que precisam ser repensadas a fim de tornar o jogo acessível e que se apresente como recurso didático para a alfabetização de pessoas com TEA.

Episódio 03: Aplicação do jogo adaptado (recortado em 02 cenas)**Descrição do episódio da videografia**

Analisaremos a seguir duas filmagens da aplicação do jogo de alfabetização, com adaptações, de acordo com um dos objetivos específicos do presente estudo que é o de desenvolver estratégias de acessibilidade a fim de tornar o jogo de alfabetização adaptado para o estudante com TEA.

Neste momento, o estudante se encontrava no pátio da escola, assistindo a um ensaio de apresentação da festa Junina que seria realizada no dia seguinte. Uma das professoras da escola indicou a sala dos professores, que estava disponível para realizar a atividade.

Uma das pesquisadoras iniciou a aplicação do jogo adaptado, inicialmente, apresentando as cartelas com as imagens ao estudante, as quais estavam identificadas pelo nome com o intuito de verificar se o estudante reconhecia e nomeava as imagens, antes de iniciar o jogo. Tais cartelas em sua versão original não tinha o nome da imagem, mas optamos por inserir o nome com o objetivo de facilitar a identificação.

Participantes: João e Pesquisadora Flaviane

Cena 01

(T01)Pesquisador	((Apresenta a ficha com a imagem de uma bolacha e pergunta: <i>Que palavra é essa?</i>))
(T02)Estudante	BOLACHA
(T03)Pesquisador	((Apresenta a ficha com a imagem de uma soldado e pergunta: <i>Que palavra é essa?</i>))
(T04)Estudante	HOMEM
(T05)Pesquisador	((Pede ao estudante que leia a palavra novamente. Aponta para a palavra com o dedo e diz: <i>Leia aqui</i>))
(T06)Estudante	SOLDA
(T06)Pesquisador	((Apresenta uma ficha com a imagem de uma peteca))
(T07)Estudante	PETECA
(T08)Pesquisador	((Apresenta uma ficha com a imagem de uma boneca))
(T09)Estudante	MENINA
(T010)Pesquisador	((Pede ao estudante que leia a palavra novamente. Aponta para a palavra com o dedo e diz: <i>Leia aqui</i>))
(T11)Estudante	BONECA

(T12) Pesquisador	((Apresenta uma ficha com a imagem de um jacaré))
(T13) Estudante	JACARÉ

Conforme observado na cena acima descrita, o estudante apresentou uma maior facilidade em reconhecer as imagens apresentadas em comparação à tentativa feita anteriormente com o jogo original, é o caso da palavra “peteca”, não reconhecida anteriormente. Para as poucas imagens que ele não reconheceu a palavra escrita inserida abaixo da figura também contribuiu para a leitura e não da nomeação das figuras. Em alguns momentos ele nomeia, com erros que se configuram como substituições semânticas (soldado-homem; boneca-menina). No entanto, ao solicitar que leia, João realiza a leitura da palavra, apesar de ter dificuldade como na leitura da palavra “soldado” ele leu “solda”.

Neste momento também foram escolhidas algumas cartelas, em detrimento de outras, ou seja, reduzimos o número de cartelas que foram apresentadas. Também optamos por usarmos imagens de coisas que fazem parte do cotidiano do estudante, o que também contribuiu para o reconhecimento das imagens.

Participantes: João e Pesquisadora Flaviane

Cena 02

(T01)Pesquisador	((Coloca 3 fichas com imagens na mesa, representando o sol, o soldado e a boneca)) (Antes da pesquisadora dispor as cartas na mesa, o estudante já diz a palavra BOLACHA, tentando adivinhar a sequência de imagens que viria a seguir, pois foi a primeira imagem que foi apresentada a ele, anteriormente quando a pesquisadora apresentou todas as imagens. A primeira foi a imagem da bolacha. O estudante também apresenta novamente ecolalia, imitando provavelmente suas professoras, falando palavras como "agora, agora"; "vamos lá, ein?")
(T02)Pesquisador	((Pede ao estudante que leia a palavra contida na ficha da imagem do sol))
(T03)Estudante	LUA (O estudante diz essa palavra ao ser apontada pelo pesquisador a figura do sol)
(T04)Pesquisador	((Aponta para a palavra sol e pergunta: Que palavra é essa?))
(T05)Estudante	SOL
(T06)Pesquisador	((Aponta para a palavra soldado e pergunta: Que palavra é essa?))
(T07)Estudante	HOMEM
(T08)Pesquisador	((Aponta para a palavra soldado novamente e pergunta: Que palavra é essa?))
(T09)Estudante	SOLDA
(T10)Pesquisador	((Pede ao estudante que repita a palavra)
(T11)Estudante	SAUDADE
(T16)Pesquisador	((Aponta para a palavra boneca e pergunta: Que palavra é essa?))

(T17)Estudante	BO
(T18)Pesquisador	((A pesquisadora pergunta: <i>Bo, o que?</i>)
(T19)Estudante	NE – CA
(T20)Estudante	BONECA
(T21)Pesquisador	((Aponta para a palavra sol e pergunta: <i>a palavra sol tem na palavra soldado ou na palavra boneca?</i>))
(T22)Estudante	BONECA
(T23)Pesquisador	((Após algumas tentativas, a pesquisadora tentou novamente, perguntando de outra forma: <i>O som de sol tem aqui na palavra soldado ou na palavra boneca?</i> Repetiu a palavra sol por duas vezes))
(T24)Estudante	BONECA (a pesquisadora inverteu as palavras e também tentou o mesmo com outros pares de palavras, mas o estudante sempre escolheu a última palavra que tinha sido pronunciada pela pesquisadora)

Conforme análise da Cena 02, percebemos que o estudante ainda não se encontra alfabetizado. O mesmo apresenta dificuldade para ler a palavra completa e sente a necessidade de soletrar constantemente as sílabas, para só depois falar a palavra completa. Apesar da dificuldade em decodificar, em alguns momentos, o estudante demonstra uma grande capacidade em memorizar uma sequência de palavras dita anteriormente pela pesquisadora. Isto se deve a uma característica marcante, presente na maioria das pessoas autistas, a de possuírem uma grande capacidade de memorizar palavras, coisas, situações, sequências.

Novamente, como dito na cena 01, o estudante apresentou ecolalia, ao repetir a última palavra dita pela pesquisadora, a exemplo dos turnos T22 e T24. Nesse caso, ele repetiu sempre a última palavra por não compreender as instruções do jogo, como uma tentativa de oferecer respostas às perguntas formuladas, que se trata de tentativa de comunicar.

É importante ressaltar que o estudante apresentou uma maior facilidade no reconhecimento das fichas com imagens reais apresentadas no jogo adaptado em comparação à primeira tentativa de aplicação do jogo, quando foram apresentadas fichas com figuras estilizadas. As demais adaptações realizadas (redução do número de cartelas, acréscimo do nome em todas as cartelas, diminuição das informações presente na cartela (com foi o caso dos caracteres em braile e as bordas) e mudança nas regras do jogo) também contribuíram para facilitar a compreensão do estudante.

Observamos que embora João tenha tido a preocupação em relacionar os fonemas e grafemas, ainda não consegue relacionar o som ao grafema correspondente. Assim, verificamos que o estudante encontra-se na hipótese silábico-alfabética. Neste nível, os alunos

já têm suas hipóteses muito próximas da escrita alfabética, uma vez que eles já conseguem fazer a relação entre grafemas e fonemas na maioria das palavras que escrevem, embora ainda oscilem entre grafar as unidades menores que a sílaba (COUTINHO; 2005).

5. Considerações Finais

Esta pesquisa buscou adaptar um jogo de alfabetização voltado à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) para estudantes com TEA. Como objetivos específicos, buscamos verificar como esses estudantes participam de atividades didáticas realizadas com jogos fonológicos de alfabetização; elencar aspectos do jogo de alfabetização, enquanto recurso didático, que favorece ou dificulta a compreensão e resposta dos estudantes com TEA e desenvolver estratégias de acessibilidade a fim de tornar o jogo de alfabetização adaptado para o estudante com TEA.

Considerando a escassez de pesquisas sobre o tema, compreende-se a importância do presente estudo para os educadores que atuam na alfabetização de pessoas com deficiência.

A partir da pesquisa realizada, percebemos que as adaptações realizadas no jogo de alfabetização escolhido foram favoráveis por facilitar a compreensão da atividade. Embora o jogo tenha como objetivo didático mobilizar conhecimentos necessários para a apropriação do SEA, como é o caso da consciência fonológica, este não foi o nosso objetivo. Já que tivemos o intuito de elencar objetivos que antecedem o uso do jogo enquanto recurso didático para a alfabetização.

Durante a pesquisa, foi observado que o estudante cometeu alguns erros de nomeação das figuras, que envolviam associações dentro da mesma categoria semântica. A representação semântica está relacionada a vários aspectos como: conhecimento geral, vocabulário, fluência verbal, aspectos esses que no presente estudo não temos objetivos de explorar, no entanto, novas pesquisas podem investigar a natureza da habilidade de nomeação de crianças com TEA.

Conforme citado anteriormente, as pessoas autistas possuem dificuldades em compreender instruções e comandos verbais longos, visto que tem mais facilidades em lidar com comando curtos e dicas visuais. Este fato nos motiva a pesquisarmos novas estratégias para tornar o jogo acessível aos estudantes com TEA, de forma que sejam superadas as dificuldades apresentadas pelo estudante participante desta pesquisa.

A experiência vivenciada na realização dessa pesquisa também foi importante, pois nos permitiu conhecer um pouco mais da realidade do estudante com TEA em uma escola do

ensino regular, principalmente, sendo este estudante matriculado no 7º ano. Durante o tempo em que estivemos na escola e através do relato de suas professoras, a formação pedagógica para trabalhar com os estudantes com TEA, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, é muito precária e os professores sentem-se despreparados para tal tarefa e argumentam sobre a dificuldade em incluir tais estudantes. Além da falta de preparação dos educadores, há carências de adaptação de recursos didáticos para o trabalho com esses estudantes, desde o currículo adotado, passando pelos materiais didáticos (incluindo o livro didático) até a avaliação da aprendizagem. Tais problemas podem suscitar outras pesquisas na área da educação inclusiva, ampliando assim a discussão do tema, que é bastante atual e muito importante para os educadores que se preocupam em promover uma educação de qualidade para todos.

Diante do exposto, acreditamos que essa pesquisa possibilitará a investigação de outros aspectos ligados ao trabalho educativo com os estudantes com TEA, de forma a fomentar a reflexão e a discussão de avanços necessários a serem promovidos em nossas escolas, a fim de torná-las inclusivas.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana. Borges. Correia. Conceituando Alfabetização e Letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 1.ª ed. p. 11-20.

ARAÚJO, Álvaro Cabral. NETO, Francisco Lotufo. A Nova Classificação Americana para os Transtornos Mentais - o DSM-5. **Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn.**, 2014, Vol. XVI, nº 1, 67-82.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: texto revisado**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BAPTISTA, Claudio Roberto e BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, Cleonice. CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: reflexão e Crítica**, 1999, ISSN: 0102-792. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves (Org) et al. **Jogos de alfabetização MEC**. Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL. Manual Didático. Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Especial. Coleção **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília: 2010.

_____. Lei N.º 12.764. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília: 2012.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência : uma proposta inclusiva**. Brasília : 2012.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética : ano 1 : unidade 3**. Brasília : 2012. 48 p.

CAMARGO, Sígla P. H; BOSA, Cleonice A. **Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo**: Revisão Crítica da Literatura. . Disponível em: Acesso em: 15/07/2015.

CAVALCANTI ,Tícia. FEERO, Cassiany. Pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual. In: (AUTORES DO LIVRO). **Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: Uma proposta Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012. [48] p.

COUTINHO, Marília de Lucena. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. In: MORAIS, CORREIA, LEAL. **Psicogênese da língua escrita:O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses?Uma conversa entre professores**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 1.ª ed. p. 47- 69.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5.ed, Rio de Janeiro: Wak Ed, 2014.

DIAS, M.C.M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In KISHIMOTO, T. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, Karina; ROSSI, Karla. **O processo de alfabetização da criança segundo Emília Ferreiro**. Disponível em: <http://www.editorafaef.com.br>. Acesso em: 25/05/2015.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FILHO, José Belizário; LOWENTHAL, Rosane. **A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo**. In: SCHMIDT, Carlos (Org.). Autismo, Educação e Transdisciplinaridade. Campinas: Papirus Editora, 2013.

FONSECA, Maria Emília Granchi. **Vejo e aprendo: fundamentos do programa TEACCH**: o ensino estruturado para pessoas com autismo. 1ed. São Paulo: Book Toy, 2014.

GALVÃO, A.; LEAL, T.F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: GOMES. A; ALBUQUERQUE, E.B.C; LEAL, T.F (Org.) **Alfabetização**

–**Apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Cap. 1. p. 11-28.

GARCIA, R. M. C. (1999). **A educação dos sujeitos considerados portadores de deficiência**: contribuições vygostkianas, Ponto de Vista.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural**: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/00.

GRANDIN, Temple. TED Ideas worth spreading. **O mundo precisa de todos os tipos de mentes**. S.I. 2010. Disponível em: http://www.ted.com/talks/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds?language=pt. Acessado em: 05 de julho em 2015.

HAGE, S.R.V. **Distúrbio Específico do Desenvolvimento da Linguagem: subtipos e correlações neuroanatômicas**. 2000. 201f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas/Neurociências) – Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP, Campinas.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.

JUHLIN, Vera. O desenvolvimento da leitura e escrita de crianças com necessidade especial. São Paulo: Editora Shemá Produções, 2002.

KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil. KISHIMOTO, T. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 1.ª ed. p. 89-110.

LEMOS, Emellyne L. M. D; SALOMÃO, Nádia M. R.; RAMOS, Cibele S. A. **Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000100009&script=sci_arttext. Acesso em: 15/07/2015.

LEON, Viviane Costa; LEWIS, Soni Maria dos Santos. Programa Teacch. In: ASSUMPCÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; SCHWARTZMAN, José Salomão (Org.). **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MEIRA, Luciano. **Análise Microgenética e Videografia**: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. Mestrado em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco. 1994.

MITTLER, Peter. Da exclusão à inclusão. In: _____. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto alegre: Artmed, 2003.

MORAES, César de. Estudantes Autistas na Escola. **Revista Viva Saúde**. Disponível em: www.revistavivasauade.uol.com.br. Acesso em: 20/10/2014.

MORAIS, A.G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: GOMES, et al. **Alfabetização – Apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Cap. 2. P, 29-46

MOREIRA, Valéria C. S. DIAS, Vera Lúcia C. **A Inclusão na Educação e a Possibilidade de Alfabetização de Estudantes Autistas**. XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação - Universidade do Vale do Paraíba. 2010.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 13, p. 307-316, abr/jun. 2008.

OLIVEIRA, Maria Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PERNAMBUCO. **Lei Estadual nº 15.487, de 27 de abril de 2015**. Dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com transtorno de Espectro Autista no estado de Pernambuco e dá outras providências. Assembleia legislativa do estado de Pernambuco. Recife, PE, 27 abr. 2015

RIVIÈRE, Angel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto alegre: Artmed, 2004.

SARTORETTO, Mara Lúcia. BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SELVATICI, Rosana Henriques Pinto. MOURA, Simone Moreira. Construindo Materiais e Reconstruindo Conceitos e Valores na Educação Inclusiva. **Pro-Docência Revista Eletrônica das Licenciaturas/UEL**. Edição N.º 01, Vol), jan-jun, 2012. Disponível em: www.uel.br/revistas/prodeocenciafope. Acesso em: 24/05/2015.

SILVA, E. C. S. da. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da. **Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas no Ciclo de Alfabetização**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>. Acesso em: 30/04/2015.

SILVEIRA, Denise T.; CÓRDOVA, Fernanda P. Unidade 2 - A pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Orgs) **Métodos de Pesquisa**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15/07/2015.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: _____. **Alfabetização e Letramento**. 6ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUSA, W.P.A. **A construção da argumentação na língua brasileira de sinais: divergência e convergência com a Língua Portuguesa**. 2009. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.