

# CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA REVELADOS POR UMA ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM ESTUDO A PARTIR DE SITUAÇÕES COM USO DE JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO<sup>1</sup>

Daniele de Barros Torquato<sup>2</sup>

## RESUMO

Os aprendizes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também vivenciam o percurso evolutivo expresso por meio de hipóteses sobre o sistema alfabético, descritas na teoria da Psicogênese da Escrita. Contudo, necessitam de um conjunto estratégias didáticas que lhes oportunizem mobilizar conhecimentos necessários para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Dentre os possíveis recursos pedagógicos, destacamos o uso dos jogos. Diante disso, a presente pesquisa teve por objetivo investigar que conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética são revelados por uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em situações de uso de jogos de alfabetização. Para esse fim, realizou-se um estudo de caso, o qual contou com a participação de uma criança com TEA matriculada no 1º ano do ensino fundamental. Para investigação foram realizadas três sessões com uso de jogos de alfabetização que contemplam atividades de análise fonológica: Caça rimas, Trinca mágica e Batalha de Palavras. As análises apontaram que a participante do estudo se encontrava na hipótese de escrita pré-silábica, mas possível indício de transição para hipótese silábica “sem valor sonoro”. As habilidades fonológicas demonstradas, com mediação, pela estudante durante as sessões com uso dos jogos foram: reconhecer palavras que começam com a mesma sílaba, identificar que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais e comparar, de maneira parcial, palavras quanto ao número de sílabas.

**PALAVRAS-CHAVE:** SEA. Teoria da Psicogênese da Escrita. Estudantes com TEA. Jogos de alfabetização.

**Data de Aprovação:** 27 de março de 2024.

## 1. Introdução

A alfabetização não é um processo natural intrínseco ao ser humano. Trata-se de um processo de ensino-aprendizagem pelo qual o aprendiz se apropria do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) adquirindo habilidades básicas de leitura e escrita. Além disso, não existe uma receita pronta para alfabetizar, tampouco um único método, visto que cada indivíduo é único, repleto de particularidades e tem diferentes formas de pensar e aprender.

Nesta pesquisa, abordaremos a alfabetização na perspectiva do letramento – “alfaetrar”, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita (SOARES, 2020). Também discorreremos sobre as hipóteses da escrita construídas pelos aprendizes em seu processo de apropriação do SEA, descritas na teoria da Psicogênese da Escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky nos anos de 1970 e difundida no Brasil na década de 1980 (MORAIS, 2012).

---

<sup>1</sup> Trabalho de conclusão de curso desenvolvido sob orientação do Prof. Dr. Alessandro da Silva. Email: alexsandro.silva2@ufpe.br

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia pela UFPE/CAA – Caruaru/PE. Email: daniele.torquato@ufpe.br

Os componentes curriculares Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (MELP) I e II<sup>3</sup> do curso de Pedagogia do CAA/UFPE, possibilitam dentre outros aspectos, que os licenciandos se apropriem de conhecimentos necessários para a articulação entre alfabetização e letramento, visto que ambos são processos distintos, mas complementares e, até mesmo, indissociáveis. Também permitem refletir sobre as diferentes possibilidades de ensino da notação da escrita e das práticas de leitura e escrita de distintos gêneros textuais.

Por meio das experiências proporcionadas pelas disciplinas supracitadas, passei a ter interesse em trabalhar com maior afinco os processos que envolvem a alfabetização. Para caminhar ao encontro desse propósito, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>4</sup>, na área de alfabetização e letramento, promovido pela CAPES e pela Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste (UFPE – CAA). Também atuei como monitora da disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I, na condição de bolsista e voluntária.

Com relação à minha experiência profissional, em 2022, trabalhei como professora de Língua Portuguesa do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, em uma escola pertencente à rede privada. Apesar de se tratar de turmas cujos estudantes são alfabetizados, observei a existência de lacunas, no que se diz respeito tanto à aquisição da tecnologia da escrita, quanto das práticas de letramento.

Tal conjuntura torna-se ainda mais evidente quando se trata de estudantes com deficiência. Nessa mesma escola em que atuei, tive a oportunidade de conhecer um estudante brilhante do 8º ano do Ensino Fundamental que possuía Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora sua capacidade intelectual fosse indiscutível, ele ainda não havia se apropriado totalmente do SEA, pois precisava que os professores fossem seus ‘escribas’<sup>5</sup> em qualquer atividade que envolvesse o uso da escrita.

Moura, Silva e Lima (2015) também observaram o caso de um estudante com TEA matriculado no 7º Ano do Ensino Fundamental, mas que ainda não estava alfabetizado. As autoras desenvolveram um estudo com o objetivo de adaptar um jogo de alfabetização voltado à apropriação do SEA para estudantes com TEA.

---

<sup>3</sup> Ambas disciplinas foram ministradas pelo professor Alexsandro da Silva.

<sup>4</sup> Coordenadora de Área: Maria Joselma do Nascimento Franco. Email. mariajoselmadonascimento franco@gmail.com; Escola lócus do programa: Escola Municipal Professor Augusto Tabosa.

<sup>5</sup> Do latim *Scriba,ae*, “escrivão público”. [Figurado] Funcionário que apenas copia textos, escrivão. [Antigo] Na antiguidade, pessoa encarregada de escrever aquilo que lhe ditavam ou copiava textos manuscritos; copistas, secretário, redator.

É importante ressaltar que o autismo não é uma deficiência ou uma doença e, sim, um transtorno do neurodesenvolvimento. Porém, o indivíduo no espectro é considerado uma pessoa com deficiência (PcD)<sup>6</sup>. De acordo o DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – da Associação Americana de Psiquiatria (2014), o TEA é caracterizado pela presença de déficits na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos e restritos.

O atual cenário de prevalência do autismo revela uma realidade preocupante. O CDC – Centro de Controle e Prevenção de Doenças – aponta que 1 em cada 36 crianças de 8 anos são autistas nos Estados Unidos<sup>7</sup>. Já “Retratos do autismo no Brasil em 2023: um estudo Genial Care e Tismoo.me”<sup>8</sup> considera que há aproximadamente 4 milhões de pessoas com TEA no Brasil – estimativa realizada com base nos dados do CDC.

Diante disso, pretendemos estudar especificamente a apropriação do SEA por estudantes com TEA, visto que o fracasso na alfabetização é uma problemática recorrente até mesmo entre os estudantes neurotípicos. Moura, Silva e Lima (2015, p. 6, grifo nosso) destacam que:

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.

Dentre outros aspectos, as autoras sugerem o uso de jogos de alfabetização como alternativa didática que permite o aprendiz com TEA mobilizar conhecimentos necessários para a apropriação do SEA. Contudo, salientam que tais recursos pedagógicos demandam adaptações a partir das especificidades dos estudantes com TEA, a fim de se tornar um recurso didático acessível.

Para se aproximar do que já foi produzido sobre apropriação da escrita alfabética por estudantes com TEA, realizamos um levantamento das produções contidas nos anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF e nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

Optamos por analisar especificamente as produções que constam nos anais do V CONBALF (2021), no GT Alfabetização e Inclusão, o qual contém 20 (vinte) trabalhos, 5

---

<sup>6</sup> Conforme a lei de nº 12.764, promulgada no ano de 2012, o autista é uma pessoa com deficiência: "a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais".

<sup>7</sup> Dados coletados no ano de 2020 e divulgados em (23. mar. 2023).

<sup>8</sup> Disponível em: [genialcare.com.br/blog/estudo-retratos-do-autismo-brasil-2023/](https://genialcare.com.br/blog/estudo-retratos-do-autismo-brasil-2023/)

(cinco) deles voltados a práticas de alfabetização de estudantes com Deficiência Intelectual (DI), 2 (dois) tratam de modo geral os processos de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA e apenas 1 (um) trata da alfabetização no espectro autista, de autoria de Silva (2021), o qual será discutido na seção “Alfabetização de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”.

No que corresponde à ANPEd, selecionamos o GT de Educação Especial e o GT de Alfabetização, Leitura e Escrita, das 38<sup>o</sup>, 39<sup>o</sup> e 40<sup>o</sup> reuniões nacionais que foram apresentadas respectivamente nos anos (2017, 2019 e 2021). Em nenhuma delas foi encontrada produção científica referente aos processos de alfabetização de estudantes com Deficiência Intelectual (DI), tampouco com TEA.

Embora se trate de um levantamento restrito, nota-se que tal objeto de estudo necessita ser mais explorado nas produções científicas, visto que “a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar é um debate atual que demanda a organização de várias propostas de trabalho, pelas especificidades inerentes à pessoa humana e pelas diversas barreiras existentes no contexto escolar” (BRASÍLIA, 2012). Ademais, esse aspecto também se expressa nos processos que envolvem a alfabetização de crianças com deficiência.

Portanto, partindo dos aspectos abordados, traçamos a seguinte questão problema: *Que conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética são revelados por uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em situações de uso de jogos de alfabetização?*

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar que conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética são revelados por uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em situações de uso de jogos de alfabetização. Como objetivos específicos: 1) Identificar os níveis psicogenéticos da escrita de uma estudante com TEA a partir de uma atividade diagnóstica que envolve o uso da escrita de palavras; 2) Aplicar jogos didáticos de alfabetização com a estudante com TEA; 3) Analisar os conhecimentos que foram revelados pela estudante com TEA durante as sessões com uso de jogos.

## **2. Recorte Teórico**

### **2.1 Sistema de Escrita Alfabética e Psicogênese da Escrita**

Comprendemos que a escrita alfabética consiste em um sistema notacional cuja apropriação envolve processos mentais complexos e requer uma aprendizagem reflexiva. Contudo, para se chegar a essa concepção, o ensino da leitura e escrita atravessou um longo percurso histórico de métodos de alfabetização que foram definidos concomitantemente às transformações dos cenários políticos, econômicos, sociais e educacionais.

Mendonça (2011) divide a história da alfabetização em quatro períodos. De acordo com a autora, o primeiro foi marcado pelo método da soletração<sup>9</sup>; o segundo por métodos sintéticos e analíticos com uso predominante de cartilhas alfabetizadoras; o terceiro pela divulgação da teoria da Psicogênese da Escrita; e o quarto pela sistematização do ensino para alfabetizar letrando.

Gomes e Morais (2022, p. 4) destacam que “até os anos de 1970, a aprendizagem da escrita alfabética era sempre concebida em uma perspectiva empirista-associacionista”, pois o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) era considerado um código. Dessa forma, as práticas alfabetizadoras consistiam basicamente em propor que o aprendiz realizasse um processo mecânico de codificação e decodificação, isto é, transformar fonemas em grafemas e vice-versa, sem que houvesse espaço para reflexão das “correspondências fala/escrita” e produções textuais espontâneas (MENDONÇA, 2011).

Diante desse contexto, Ferreiro e Teberosky (1999) formularam a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, cuja epistemologia baseia-se em conceitos piagetianos que sugerem colocar o aprendiz como protagonista do seu aprendizado. De acordo com as autoras, a escrita alfabética não é um código, mas, sim, um sistema de representação (notacional) cuja apropriação envolve um percurso evolutivo expresso através de níveis, fases de hipóteses da escrita. O Quadro 1, a seguir, apresenta tais níveis conceituais e suas definições, conforme Morais (2012):

**Quadro 1** – Hipóteses de escrita segundo a Psicogênese da Escrita

<i>Hipótese de Escrita</i>	<i>Definição</i>
<i>Pré-silábica</i>	O aprendiz não relaciona a escrita com a fala, acreditando, por exemplo, que coisas grandes tem o nome grande e coisas pequenas tem o nome pequeno (realismo nominal). Nessa hipótese é comum serem desenhadas figuras, números e até mesmo rabiscos no lugar das palavras.
<i>Silábica “quantitativa” ou “sem valor sonoro”</i>	O aprendiz começa a relacionar a escrita com a fala, tendendo a registrar apenas uma letra para cada sílaba oral, mas sem correspondência entre a letra registrada e os sons das sílabas orais.
<i>Silábica “qualitativa” ou “com valor sonoro”</i>	O aprendiz passa a registrar as letras com valor sonoro das sílabas orais, mas ainda segue a regra “uma sílaba oral, uma letra”, geralmente sendo as vogais as mais utilizadas.
<i>Silábico-alfabética</i>	O aprendiz percebe a necessidade de registrar mais de uma letra para a maioria das sílabas, mas ainda recorre a uma hipótese silábica.

<sup>9</sup> O método da soletração também é considerado um método sintético de alfabetização.

### *Alfabética*

O aprendiz que alcançou essa fase já consegue compreender que as letras notam segmento sonoros menores que as sílabas, mas ainda está sujeito a cometer erros ortográficos. Sendo assim, a chegada à hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Morais (2012)

Morais (2012) destaca que um indivíduo no nível alfabético compreende duas questões: “o que a escrita representa/nota?” e “como a escrita cria representações/notações?”. Como pode ser observado no Quadro 1, antes mesmo dos aprendizes decifrarem tais questionamentos, eles formulam respostas (hipóteses) a partir do conhecimento que possuem sobre algumas “regras de funcionamento” do SEA. Essas respostas (hipóteses) vão sendo (re)construídas conforme se apropriam das propriedades do alfabeto e suas convenções grafema-fonema.

Nesse sentido, a aprendizagem do SEA ocorre de forma gradativa, à medida que o aprendiz passa a compreender que a escrita nota ou registra a pauta sonora. Silva e Morais (2011) discutem sobre o processo de (re)construção do sistema de notação alfabética pelos alfabetizandos, destacando os jogos com palavras como recursos didáticos que podem colaborar nesse processo.

## **2.2 Jogos Didáticos de Alfabetização**

Segundo Kishimoto (2003), há certa dificuldade em definirmos o conceito de jogo, pois “cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modos de vida, que se expressa por meio da linguagem” (p. 17). Contudo, a autora aponta três aspectos que permitem uma primeira compreensão de jogo: o significado que lhe é atribuído a partir de diferentes culturas, as regras e os objetos que o caracterizam.

Leal, Albuquerque e Leite (2005) também enfatizam que o jogo é culturalmente determinado e, portanto, pode ter diversas significações. Ademais, destacam dois tipos de jogos: jogos de enredo e jogos de regras. De acordo com as autoras, “os jogos de enredo fazem com que as crianças experimentem a vida em sociedade e exerçam papéis sociais diversos, de modo que as regras sociais são o alicerce da brincadeira” (p. 114). No que diz respeito aos jogos de regras, apontam que

[...] a situação imaginária está implícita, e as regras orientam a brincadeira. Os participantes do jogo centram a atenção na finalidade do jogo e no atendimento às regras compartilhadas. A situação imaginária fica latente. Ao jogar xadrez, por exemplo, a atenção volta-se para as regras, e não para o exercício de praticar o papel de rainha ou rei, mas a situação imaginária é que orienta os tipos de regra. (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 114)

Na educação, o jogo pode ser usado como uma estratégia pedagógica que busca alcançar aprendizagens específicas. Silva (2018) destaca que os “jogos didáticos, além de propiciarem diversão, prazer – o que constitui uma característica daquilo que é lúdico –, são voltados para a apropriação de conhecimentos, quer dizer, para a aprendizagem de conteúdos do currículo escolar” (p. 91). A partir dos jogos de alfabetização,

as crianças poderão refletir, ludicamente, sobre as dimensões sonora e escrita das palavras da língua, comparando-as, segmentando-as (observando, por exemplo, que as partes com o mesmo som de palavras diferentes tendem a ser escritas da mesma maneira; que uma palavra é maior que outra porque possui uma quantidade maior de segmentos sonoros/escritos, etc.). (SILVA, 2018, p. 99)

Concordando com Brandão, Ferreira e Albuquerque (2009), consideramos que os jogos de alfabetização possibilitam que os estudantes reflitam sobre o sistema de escrita de forma lúdica, sem recorrer aos tradicionais métodos<sup>10</sup> de alfabetização. As autoras dividem os jogos de apropriação do SEA em três grupos: jogos de análise fonológica, jogos de reflexão sobre os princípios do sistema alfabético e jogos para consolidação das correspondências grafofônicas. O Quadro 2, a seguir, apresenta tais tipos de jogos e suas definições, conforme Leal, Albuquerque e Leite (2005).

**Quadro 2 – Tipos de jogos de alfabetização de acordo Leal, Albuquerque e Leite (2005)**

<i>Tipos de Jogo</i>	<i>Definição</i>
<b><i>Jogo de análise fonológica sem correspondência com a escrita</i></b>	Esse tipo de jogo possibilita que o aprendiz destine sua atenção aos sons, à sequência de segmentos sonoros que formam as palavras, possibilitando a compreensão de que os sinais gráficos (letras) notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos.
<b><i>Jogo para reflexão sobre os princípios do sistema alfabético</i></b>	Esse tipo de jogo leva o aprendiz a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, favorecendo a descoberta das unidades sonoras (sílabas, fonemas) e a compreensão de como elas correspondem às unidades gráficas.
<b><i>Jogo para consolidação das correspondências grafofônicas</i></b>	Esse tipo de jogo permite que o aprendiz sistematize as correspondências grafofônicas, promovendo a escrita, leitura e formação de palavras de maneira lúdica.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Leal, Albuquerque e Leite (2005)

É importante destacar que, “para selecionar os jogos que serão usados em sala de aula, é preciso analisar antes os seus objetivos didáticos, considerando os conhecimentos que podem ser construídos por meio do uso desse recurso e o público a que prioritariamente se destinam” (SILVA, 2014, n.p). Nesta pesquisa, abordaremos especificamente jogos de

<sup>10</sup> Métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) e/ou métodos analíticos (global).

alfabetização que contemplam atividades de análise fonológica, com e sem correspondência com a escrita.

### **2.3 Alfabetização de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

No DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – da Associação Americana de Psiquiatria (2014), o autismo passa a ser classificado como 299.00 (F84.0) Transtorno do Espectro Autista (50). Sendo considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por causar manifestações nos domínios sociais, da comunicação e do comportamento.

O DSM-5 (2014) informa que os sintomas mais comuns entre os indivíduos com autismo são: padrões de comunicação, repertório de interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas. Com relação à prevalência quanto ao gênero, “o transtorno do espectro autista é diagnosticado quatro vezes mais frequentemente no sexo masculino do que no feminino” (DSM-5, 2014, p. 57).

É importante destacar que um indivíduo no espectro pode possuir múltiplos diagnósticos, podendo ter outros transtornos, tanto do neurodesenvolvimento, quanto neuropsiquiátricos (MELLO et al., 2013). Logo, as formas de tratamento do TEA não devem ser generalizadas.

No que diz respeito à aprendizagem de estudantes com TEA, Cunha (2014) afirma:

O aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas possui uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por grandes angústias como por grandes descobertas (p. 68)

O autor salienta que as formas de aprendizagem dos autistas se diferenciam em alguns aspectos se comparada à de indivíduos que não manifestam alterações neurológicas ou do neurodesenvolvimento. Contudo, o processo de desenvolvimento cognitivo desses indivíduos pode ser estimulado a partir de práticas pedagógicas inclusivas. Ademais, Orrú (2009) afirma que comumente as crianças autistas não apresentam um maior desenvolvimento educacional por não serem inseridas em um ambiente natural de interação social, devido a estigmas que foram construídos em torno de suas especificidades.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), foi criada em 2015 com o objetivo de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. O capítulo da LBI sobre Educação aponta que:

“A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de

forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.” (Art. 27)

No que concerne à alfabetização no espectro autista, Silva (2021) destaca a importância de planejar situações didáticas de acordo com os interesses e as preferências do aluno, buscando explorar algumas de suas habilidades, como o hiperfoco, pois “geralmente a pessoa com autismo tem fixação por objetos, jogos ou animais ao qual o professor poderá usar ao seu favor e a favor dos processos de construção de significados que poderá auxiliar o aluno no percurso de aquisição da leitura e escrita” (SILVA, 2021, p. 6).

Lima (2022) evidencia a acessibilidade à comunicação como elemento central na inclusão educacional de crianças com TEA, visto que esses indivíduos “apresentam comprometimentos referentes à comunicação, por apresentarem impedimentos na comunicação verbal e não-verbal, evidenciados pelo déficit no uso da comunicação funcional com seus pares” (p. 89). Dentre as possibilidades que buscam garantir o processo de ensino-aprendizagem de autistas, a autora destaca a flexibilização do currículo escolar e o uso de recursos didáticos acessíveis.

Nesse sentido, Lima (2022) sugere os jogos, como recurso didático lúdico que proporciona reflexão acerca do sistema de escrita alfabética (SEA). Ainda pontua que, durante o uso dos jogos, há, por parte das crianças, uma mobilização dos saberes sobre a lógica do funcionamento da escrita. Contudo, a autora salienta que “no caso das crianças com TEA, esses recursos devem ser acessíveis, para que esses sujeitos possam consolidar aprendizagens já realizadas ou se apropriar de novos conhecimentos” (p. 97).

Lima e Lima (2017), por sua vez, discutem sobre o uso do jogo digital como recurso didático acessível que busca oportunizar diversas aprendizagens para estudantes autistas. Os resultados da pesquisa, que foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras e duas crianças no TEA, indicaram que o papel do jogo digital é contribuir de forma lúdica e interativa como um recurso a mais para o aprendizado e os aspectos que mobilizam professores e estudantes são diferentes, mas todos fomentam o ensino e aprendizagem dos estudantes no TEA. De acordo com as autoras, os aspectos que mobilizavam a escolha das professoras pelos jogos digitais eram as especificidades da criança no TEA, o jogo com objetivos pedagógicos e os interesses da criança, enquanto, no caso dos estudantes, os aspectos que os motivavam eram subjetivos, não existindo um padrão.

### 3. Procedimentos teóricos-metodológicos

Trata-se de um estudo de caso, pois buscamos investigar conhecimentos revelados sobre o sistema de escrita alfabética de um único sujeito participante. Segundo Gil (2002, p. 54), esse procedimento “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”. Para investigar fenômenos da realidade não quantificáveis, utilizamos a abordagem qualitativa, visto que

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2007, p. 21)

O estudo foi desenvolvido em uma escola pertencente à rede pública da cidade de Altinho-PE, cuja estrutura oferece uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa contou com a participação de apenas uma estudante, que foi selecionada por se enquadrar nos seguintes critérios: ter o diagnóstico de transtorno de espectro autista (TEA) e estar em processo de alfabetização.

Atendendo aos critérios éticos para a realização de uma pesquisa, justamente para os casos em que essa envolve a participação de outros indivíduos com a finalidade de gerar dados, foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tanto aos representantes legais da escola, quanto ao responsável pela estudante participante do estudo. O documento assegura o respeito aos direitos dos participantes, garantindo-lhes a liberdade de não participação da pesquisa ou da retirada, a qualquer momento, do seu consentimento, sem que haja prejuízos.

O Quadro 3, a seguir, apresenta, de forma sintética, as características gerais da estudante participante do estudo:

#### Quadro 3 – Dados gerais da participante do estudo

Gênero	Idade	Nível de gravidade para TEA	Escolaridade
Feminino	6 anos	Nível 1 – “Exigindo apoio” <sup>11</sup>	1º ano do ensino fundamental

Fonte: dados da pesquisa (2024)

<sup>11</sup> De acordo com o DSM-5 (2014, p. 52), os indivíduos diagnosticados no nível 1 de gravidade do TEA apresentam dificuldade nas interações sociais, respostas atípicas e interesse reduzido em se relacionar com o outro. Além disso, demonstram resistência para trocar de atividade, problemas para organização e planejamento.

A partir do laudo psiquiátrico anexado à ficha individual da estudante, foi possível identificar, que além de ser autista, a participante tem Transtorno de Oposição Desafiante (TOD). O DSM-5 (2014, p. 462) define tal transtorno como “um padrão de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou índole vingativa com duração de pelo menos seis meses”. O documento também destaca que as crianças que apresentam essas características costumam ser birrentas e não lidam bem com a frustração. A coordenadora pedagógica da escola informou que há a presença de uma cuidadora que auxilia a estudante nas atividades escolares.

Para geração de dados, utilizamos os seguintes procedimentos: aplicação de atividade diagnóstica, uso de jogos de alfabetização e o registro de ações e verbalizações da criança realizado a partir da observação sistemática, anotações em diário de campo e gravações em áudio.

Para alcançar o objetivo de identificar o nível psicogenético de escrita da estudante participante, recorreremos ao instrumento de avaliação de escrita de palavras, presente no documento do Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC) do 1º ano do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012). A atividade diagnóstica foi aplicada na íntegra sem que fosse realizada nenhuma mudança.

A fim de investigar que conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética são revelados pela estudante com TEA em situações de uso de jogos de alfabetização, foram realizadas três sessões com uso de jogos, cada uma com duração média de 40 minutos, as quais foram vivenciadas na biblioteca da escola, nos dias 12/03, 13/03 e 15/03, no período da tarde. Os jogos selecionados contemplam atividades de análise fonológica, sendo eles: *Caça rimas*, *Trinca mágica* e *Batalha de Palavras*. Tais recursos pedagógicos integram 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). Durante a aplicação dos referidos jogos foi necessária a adaptação de algumas regras presentes nas cartelas do estudante/jogador.

A geração de dados contemplou, portanto, as seguintes etapas:

- Encontro com a coordenadora pedagógica a fim de obter as informações básicas sobre a participante mencionada acima;
- Aplicação da atividade diagnóstica que envolve o uso da escrita de palavras;
- Aplicação dos jogos didáticos.

Para analisarmos os dados gerados, utilizamos à análise de conteúdo descrita por Bardin (2016) como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (p. 19)

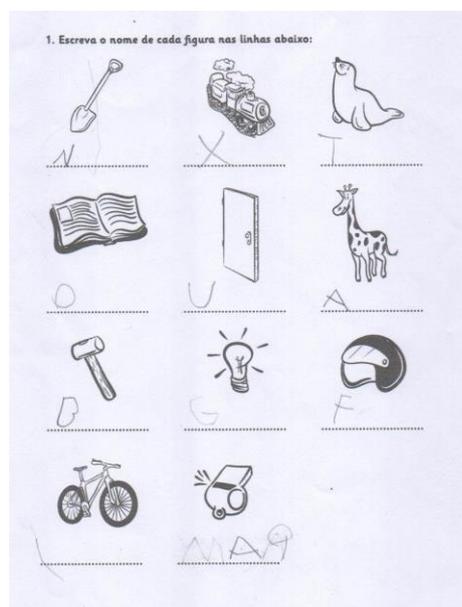
O tratamento dos dados gerados passou por duas etapas. Primeiramente, tomamos para análise os dados obtidos na atividade diagnóstica que envolveu a escrita de palavras. Por fim, categorizamos as sessões dos jogos, a fim de analisar os conhecimentos que foram revelados pela estudante com TEA durante o uso de cada jogo.

#### 4. Resultados e discussões

##### 4.1 Identificando o nível da escrita

Para atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa, analisamos a atividade diagnóstica que envolveu a escrita de palavras, a fim de identificar o nível psicogenético da escrita em que se encontrava a estudante participante do estudo. A Imagem 1, a seguir, é referente ao diagnóstico:

**Imagem 1** - Atividade diagnóstica da estudante participante do estudo



Fonte: dados da pesquisa (2024)

Antes de iniciar a escrita espontânea das palavras, a estudante registrou seu primeiro nome com auxílio da “ficha individual do aluno”<sup>12</sup>. Na sequência, a pesquisadora certificou-se

<sup>12</sup> A “ficha individual do aluno” contém as seguintes informações grafadas com letra cursiva: nome da escola, turma, nome completo do estudante e o alfabeto.

de que a participante reconhecia cada figura e realizou o ditado das palavras. Por fim, foi solicitado que a estudante escrevesse tais palavras conforme sabia.

Ao analisarmos a Imagem 1, percebemos que a escrita da criança se refere à hipótese pré-silábica, pois ela ainda não havia compreendido que “a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos” (MORAIS, 2012, p. 54). Além disso, é possível notar que a estudante escreveu todas as palavras, exceto a palavra *apito*, de forma unigráfica, ou seja, registrou apenas uma letra para cada palavra, sem haver correspondência sonora.

Morais (2012) destaca que, à medida que os estudantes vão descobrindo os símbolos gráficos que compõem o alfabeto, passam também a tentar utilizá-los para notar as palavras. Nesse sentido, “começam a usar só letras, embora, em várias ocasiões, ainda misturem letras com números e outros símbolos escritos, ou se permitem “criar letras” (como B com três barrigas, E com mais tracinhos laterais etc.)” (p. 56). Como pode ser observado na Imagem 1, a palavra *apito* foi registrada com as letras M e A e por outro símbolo indefinido, que pode ser interpretado como um B grafado ao contrário ou até mesmo um R.

Nesse sentido, a palavra *Apito* pode indicar um prenúncio de uma hipótese silábica “quantitativa” ou “sem valor sonoro”. Segundo Moraes (2012) nessa hipótese “a criança tende, na maioria das palavras, a usar de forma estrita a regra de que, para cada sílaba oral, se coloca uma única letra, mas a maioria das letras usadas não tem a ver com os sons das sílabas orais que está notando” (p. 60). Portanto, é possível que a estudante tenha tentado registrar uma letra para cada sílaba, mas isso é apenas uma especulação, tendo em vista que isso ocorreu unicamente nessa palavra.

De acordo com o que preconiza o documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sobre a Avaliação no Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012), o trabalho no 1º ano do ensino fundamental deve levar o estudante a consolidar as seguintes habilidades:

[...] escrever o próprio nome; reconhecer e nomear as letras do alfabeto; diferenciar letras de números e outros símbolos; conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros; compreender que palavras diferentes compartilham certas letras; perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras; segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho; identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas; reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições; perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas; ler, ajustando a pauta sonora ao escrito. (p. 44)

Nota-se, portanto, que algumas dessas aprendizagens foram apresentadas pela estudante, tais como: escrever o seu primeiro nome, reconhecer as letras que compõem o

alfabeto, diferenciar letras de números e perceber que palavras diferentes variam repertório de letras. Para além desses conhecimentos, foi possível constatar, também, que a participante escrevia da esquerda para a direita, com a letra legível e usa letra bastão (imprensa).

## 4.2 Análise dos conhecimentos que foram revelados pela estudante nas sessões com o uso dos jogos de alfabetização

### 4.2.1 SESSÃO 1: BINGO DOS SONS INICIAIS

O jogo *Bingo dos sons iniciais* é composto por 15 cartelas. Cada uma possui seis figuras com as palavras correspondentes e um saquinho contendo 30 fichas com diferentes palavras escritas, cujas iniciais correspondem às primeiras sílabas das palavras ilustradas nas cartelas. Tal recurso pedagógico possui os seguintes objetivos didáticos:

Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; **desenvolver a consciência fonológica**, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (aliteração). (BRANDÃO; FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2009, p. 30, grifo nosso)

Esse jogo, tal como os jogos que serão apresentados nas próximas sessões, busca promover a “consciência fonológica”, isto é, a “capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos” (MORAIS, 2014, n.p). No jogo focalizado, foi realizada a análise fonológica das sílabas iniciais das palavras, conforme ilustrado nas Imagens 2 e 3, a seguir, que apresentam as cartelas que foram utilizadas no jogo.

Imagem 2 e 3 – Cartelas que foram utilizadas no jogo *Bingo dos sons iniciais*



Fonte: Centro de Estudos em Educação em Linguagem (CEEL)

O jogo *Bingo dos sons iniciais* funciona de forma semelhante a um bingo convencional, tendo como meta marcar todas as figuras ilustradas na cartela. As regras que constituem esse jogo são, basicamente, sortear as fichas com as palavras escritas e marcar, na cartela, a figura cujo nome comece com a mesma sílaba da palavra sorteada.

Antes de realizar a partida descrita nessa sessão, ocorreu uma partida/teste para que a criança pudesse compreender o funcionamento desse recurso pedagógico. A regra expressa no referido jogo sugere que o mediador deve sortear a ficha e realizar a leitura da palavra para que o jogador identifique as aliterações por discriminação unicamente sonora. Contudo, como a estudante não conseguiu realizar tal processo dessa forma, foi necessário entregar as fichas sorteadas para que ela pudesse compará-las com as palavras que apareciam nas cartelas e realizar as correspondências, havendo, portanto, essa adaptação.

A pesquisadora certificou-se de que a estudante participante reconhecia cada figura ilustrada nas cartelas apresentadas nas Imagens 2 e 3. À medida que as fichas com as palavras escritas eram sorteadas, realizava-se uma leitura em conjunto. No decorrer da atividade, foi sorteada a palavra *arara* e a participante leu “aiaa”. A pesquisadora afirmou que a palavra indicava uma ave, soletrando as primeiras sílabas (A-RA). Então, ela respondeu “arara” e indicou que a ficha correspondia à figura avião.

Algumas palavras sorteadas iniciavam com as mesmas letras das palavras ilustradas nas cartelas, porém as sílabas iniciais não eram iguais. Nesses casos, a pesquisadora buscava fazer a estudante refletir sobre outras palavras que iniciavam com tais sílabas indicadas no sorteio. Vejamos, a seguir, um fragmento que exemplifica a intervenção da pesquisadora<sup>13</sup>.

**(A estudante sorteou a palavra *praça*)**

P – Que palavrinha é essa?

E – Não sei, não sei!

P – Vamos ler? (PRA-ÇA), praça.

**(A criança repetia simultaneamente as mesmas sílabas que a pesquisadora ditava)**

P – Vamos observar se nas cartelas tem alguma palavra que inicie com a sílaba PRA?

E – Isso aqui é praça? (apontando para palavra *pavão*)

P – Que figura é essa?

E – Pavão.

P – Isso, pavão! Inicia com a sílaba PA e não PRA. Observe a letra “R” entre “P” e “A”, está vendo?

**(A estudante concordou balançando a cabeça)**

P – Olha, nas cartelas não tem nenhuma palavra que inicie com a sílaba PRA, mas você conhece alguma palavra que comece com PRA?

(A criança ficou distante)

P – Não conhece nenhuma palavrinha? Veja, (PRA-TO), prato.

E – Prato!

P – Inicia com a sílaba PRA.

---

<sup>13</sup> Na transcrição das falas, utilizamos “P” para identificar a pesquisadora e “E” a estudante.

Tal intervenção apresentada também ocorreu com a palavra *piolho*. As demais correspondências entre as palavras sorteadas e as figuras ilustradas ocorreu de maneira mais autônoma, sem que a estudante necessitasse de auxílio da pesquisadora. Desse modo, a criança demonstrou, de modo geral, a habilidade de reconhecer palavras que começam com a mesma sílaba.

#### 4.2.2 SESSÃO 2: CAÇA RIMAS

O jogo *Caça-rimas* possui os seguintes objetivos didáticos: “compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras” (BRANDÃO; FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2009, p. 36). É composto por 4 cartelas iguais com 20 figuras e 20 fichas, cada uma ilustrada por diferentes figuras, cujas letras finais correspondem às das palavras ilustradas nas cartelas.

A finalidade do jogo é localizar na cartela as figuras cujas palavras rimam com as imagens ilustradas nas fichas. A Imagem 4, a seguir, é referente à cartela que foi utilizada nessa sessão.

**Imagem 4** – Cartela utilizada no jogo *Caça-rimas*



Fonte: Centro de Estudos em Educação em Linguagem (CEEL)

Conforme realizado na sessão anterior, a pesquisadora certificou-se de que a estudante participante reconhecia cada figura ilustrada. Entre as figuras presentes na cartela, a criança

não reconheceu as correspondentes a *brigadeiro*, *buzina* e *corda*. Dentre as fichas, ela não conseguiu identificar *tijolo*, *mola* e *barriga*.

As fichas com as figuras ilustradas foram distribuídas por etapas, cinco de cada vez, escolhidas de forma aleatória. O jogo oportuniza ao aprendiz formar vinte pares de rimas. A participante conseguiu formar apenas oito pares de maneira autônoma, sendo eles: *avião – leão*, *rato – gato*, *faca – vaca*, *jarro – carro*, *rainha – galinha*, *anel – pincel*, *laço – palhaço* e *luva – chuva*. Diante disso, é possível observarmos que a maioria dos pares de rimas que não foram formados envolviam, justamente, as figuras que a estudante não conseguiu identificar no início, apesar de a pesquisadora ter explicado o que cada figura correspondia.

Os demais pares de rimas foram formados com auxílio da pesquisadora. Vejamos, a seguir, um fragmento que exemplifica a intervenção:

**(A pesquisadora aponta para ficha correspondente à figura *mamadeira*)**

P – Que figura é essa?

E – Mamadeira.

P – Isso, muito bem! [...] Qual é o último som que ouvimos ao falar a palavra mamadeira?

(A criança ficou distante)

P – DEI-RA, DEIRA. Vamos ver quais dessas figuras da cartela termina com esse som? Borbole(TA), termina?

E – Não!

P – E essa daqui CA-DEI-RA, CADEIRA.

E – Achou! (indicando que a ficha correspondia à figura *cadeira*)

Em algumas situações a estudante escolhia a ficha que estava no montinho restante para ser formado o par de rima, mas em todas as formações foi necessário que a pesquisadora enfatizasse oralmente o som das sílabas finais das palavras para que a criança pudesse perceber as semelhanças sonoras entre elas.

### **4.2.3 SESSÃO 3: BATALHA DE PALAVRAS**

O Jogo *Batalha de Palavras* possui os seguintes objetivos didáticos: “compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; identificar a sílaba como unidade fonológica; segmentar palavras em sílabas; comparar palavras quanto ao número de sílabas” (BRANDÃO; FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2009, p. 49). É composto por 30 cartas com diferentes figuras, cujos nomes variam quanto ao número de sílabas. A Imagem 5, a seguir, é referente as cartas utilizadas nessa sessão.

**Imagem 5** – Cartas utilizadas no jogo *Batalha de palavras*



Fonte: Centro de Estudos em Educação em Linguagem (CEEL)

As regras que constituem esse jogo são, basicamente, dividir as cartas igualmente entre os dois jogadores, os quais devem comparar as palavras que correspondem às imagens ilustradas nas cartas, a fim de identificar qual delas contém a maior quantidade de sílabas. Tal atividade configura-se como uma boa opção para ser usada com aprendizes que se encontram na hipótese de escrita pré-silábica e/ou estão em processo de transição dessa hipótese para a silábica, tanto “sem valor sonoro”, quanto “com valor sonoro”. Nesse sentido, “estudos realizados com crianças brasileiras demonstram que, para desenvolver uma hipótese silábica, os aprendizes precisam segmentar as palavras em sílabas orais, contá-las, observar os sons que compõem aquelas sílabas, a fim de buscar letras que poderiam notar os mesmos” (MORAIS, 2014, n.p).

Com relação à partida realizada, à medida que as cartas eram desviradas dos montinhos, a pesquisadora questionava a estudante o que cada figura ilustrada representava e ditava as palavras correspondentes às figuras, segmentando-as em sílabas (por exemplo, I-GRE-JA, BI-CI-CLE-TA), a título de atividade modelo. Contudo, em algumas situações, foi necessário escrever as palavras para que a criança pudesse visualizá-las, a fim de compará-las quanto ao número de sílabas e letras. Tal fato ocorreu com maior incidência em casos que envolviam palavras monossílabas.

Em pessoas com autismo, “déficits em comportamentos de comunicação não verbal usados para interações sociais são expressos por uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual (relativo a normas culturais)” (DSM-5, 2014, p. 53). Dessa forma, a estudante participante fixava o seu olhar e interesse nas cartas e não na pesquisadora. Portanto,

intervenções como indicar as sílabas com os dedos e escrever as palavras não surtiram tanto efeito.

Na situação que envolveu a comparação entre as palavras *borboleta* e *casa*, a estudante afirmou que “casa é grande”. Portanto, possuía mais sílabas se comparada à palavra *borboleta*. O mesmo ocorreu entre as palavras *leão* e *formiga*. Isso ocorre porque, “em determinado momento, muitas crianças que já usam letras e que compreendem que não se pode escrever todas as palavras do mesmo jeito interpretam que a escrita deveria registrar características físicas ou funcionais dos objetos” (MORAIS, 2012, p. 56).

No decorrer da partida, a estudante indicou as cartas que continham a maior quantidade de sílabas, de forma correta, porém tal ação parecia ocorrer sem que houvesse, realmente, reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras analisadas, pois, na sequência, a criança errava as comparações, cujas palavras tinham diferença de tamanho mais evidente. Vejamos, a seguir, um fragmento que exemplifica tal conjuntura:

**(As figuras desviradas dos montinhos foram: sapato e abacaxi)**

P – Que figura é essa?

E – Sapato.

P – E essa?

E – Abacaxi.

P – Isso! Vamos observar a segmentação sonora dessas palavras? (SA-PA-TO), (A-BA-CA-XI). Qual dessas palavras tem mais sílabas, qual delas é maior, sapato ou abacaxi?

E – É abacaxi.

[...]

**(As figuras desviradas dos montinhos foram: bicicleta e sapo)**

P – Que figura é essa?

E – Bicicleta.

P – E essa?

E – Sapo.

P – Isso! Vamos observar a segmentação sonora dessas palavras? Oh, (BI-CI-CLE-TA), (SA-PO). Qual dessas palavras tem mais sílabas, qual delas é maior, bicicleta ou sapo?

E – Sapo.

P – Então, vamos escrever aqui na folhinha para visualizarmos melhor.

Ao observar as palavras registradas na folha de papel improvisada, a estudante conseguia identificar imediatamente quais delas possuíam o maior número de letras e de sílabas. Foi possível notar que a participante tinha mais facilidade em assimilar as informações de forma visual. De modo geral, *Batalha de Palavras* foi o jogo de alfabetização utilizado nesta pesquisa que apresentou maior necessidade de adaptações, a fim de ser tornar um recurso didático mais acessível para indivíduos com TEA.

## 5. Considerações finais

A inserção autônoma no mundo da leitura e da escrita representa um marco no desenvolvimento cognitivo e social de um indivíduo, pois, a partir de tais habilidades, torna-

se possível estabelecer com mais independência intercâmbio de informações com outras pessoas e o mundo e, a partir disso, desenvolver novas competências. Logo, a alfabetização tem sido objeto de muitas pesquisas e debates educacionais.

Em linhas gerais, este estudo se propôs a investigar que conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética são revelados por uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em situações de uso de jogos de alfabetização. Para alcançar tal objetivo, buscamos inicialmente, identificar o nível psicogenético da escrita em que se encontrava a estudante participante do estudo. Por meio do instrumento de avaliação da escrita de palavras presente, no documento do Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC) do 1º ano do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012), foi possível identificarmos que escrita da criança era referente a hipótese pré-silábica, porém também apresentava indício de uma possível transição para a hipótese silábica “sem valor sonoro”.

Para investigação foram realizadas três sessões com uso de jogos de alfabetização que contemplam atividades de análise fonológica: Caça rimas, Trinca mágica e Batalha de Palavras. Na primeira sessão, foi possível observarmos que a estudante apresentou, com mediação, de forma satisfatória a habilidade de reconhecer palavras que começam com a mesma sílaba e, de maneira parcial, a habilidade de reconhecer que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais.

Na segunda sessão, a estudante também demonstrou de forma satisfatória, com mediação, a habilidade de perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais. Notamos que os pares de rimas que a criança não conseguiu formar envolviam figuras que a criança não reconhecia. Já na terceira sessão, com o uso do jogo Batalha de Palavras, foi necessário, em algumas situações, escrever as palavras para que a criança pudesse visualizá-las, para compará-las quanto ao número de sílabas e letras. Nesse sentido, observamos que tal recurso pedagógico necessita de adaptações, a fim de se tornar um recurso didático acessível para estudantes com TEA.

Os resultados evidenciaram, portanto, que a criança conseguiu mobilizar, com mediação, algumas habilidades de consciência fonológica, que consiste na capacidade de manipular e/ou refletir sobre as partes sonoras das palavras (MORAIS, 2012), apesar de ainda se encontrar com uma hipótese pré-silábica de escrita. Isso evidencia, como observa Morais (2012), que, embora constitua uma condição necessária para a apropriação do sistema de escrita alfabética, a consciência fonológica não é condição suficiente, porque há outras propriedades que precisam ser compreendidas pelo aprendiz.

Concluimos que a temática apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) por estudantes com TEA necessita ser mais explorada. Tomamos como exemplo os jogos digitais, que muito ainda podem ser utilizados e se constituem como um recurso didático que apresenta possibilidade de potencializar a alfabetização no espectro autista de forma lúdica, sem recorrer aos tradicionais métodos de alfabetização de inspiração empirista-associacionista.

## **6. Referências bibliográficas**

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DMS. 5 Ed. Porto Alegre: Artmedy, 2014.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edições 70, São Paulo, 2016.

BRANDÃO, A. C. P; FERREIRA, A. B; ALBUQUERQUE, E; LEAL, T. Kit de jogos de alfabetização. MEC - CEEL/ UFPE. Recife, 2009.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. Avaliação no ciclo de alfabetização: Reflexões e sugestões. Brasília, 2012.

BRASILIA – Ministério da Educação – MEC, Caderno de Educação Especial, A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. 2012.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 2. Ed. Rio de Janeiro. Wak Ed., 2014. 135p.

DESLANDES, S.F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Vozes, Petrópolis, Rj, 2007.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. Editora Atlas, São Paulo, 2002

GOMES, Adriana Leite Limaverde; MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças que apresentam deficiência intelectual. Educação, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1- 15, jan/dez 2022.

KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, T. F, ALBUQUERQUE, E. B; LEITE, T. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando). In: MORAIS, A., ALBUQUERQUE, E., LEAL, T. F. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Daniela Santos Alves de; LIMA, Rafaella Asfora. Jogos digitais como recurso didático para sujeitos aprendizes no transtorno do espectro autista (TEA). 2017.

- LIMA, R. A. S. C. L. Acessibilidade à comunicação da criança com transtorno do espectro autista (TEA). In: PESSOA, A. C. R. G.; LIMA, R. A. S. C.; CAVALCANTE, T. C. F.; SOUSA, W. P. A. Educação inclusiva - Práticas de alfabetização e letramento com estudantes com deficiência e especificidade linguística. Editora UFPE, Recife, 2022.
- MELLO, Ana Maria; HO, Helena; DIAS, Inês; ANDRADE, Meca. Retratos do Autismo no Brasil. 1 ed. AMA - Associação de amigos do autista, São Paulo, 2013
- MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita filho (UNESP). 2011
- MORAIS, A. G. Consciência fonológica na alfabetização. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica-na-alfabetizacao>
- MORAIS, A. G. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MOURA, Flaviane Karine Albuquerque de; SILVA, Katiane Leôncio da; LIMA, Rafaella Asfora. O uso de jogos como recurso didático para alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2015.
- ORRÚ, Silvia Ester. Autismo: o que os pais devem saber?/ Silvia Ester Orrú – Rio de Janeiro: Wak Ed.,2009. 108p
- SILVA; A.; MORAIS, A. G. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. In: LEAL, T. F.; SILVA, A. Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros... e muito mais. Curitiba: CRV, 2011.
- SILVA, A. Jogos de alfabetização. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/jogos-de-alfabetizacao>
- SILVA, A. O lúdico no ciclo de alfabetização: brincando e aprendendo com as palavras. In: BORBA, R. E. S. R.; CRUZ, M. C. S. Ciclo de palestras: Volume 2 [recurso eletrônico], Editora UFPE, Recife, 2018. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/181.pdf>
- SILVA, Fabíola Cadete. Processos Operacionais da inclusão e alfabetização no espectro autista. V Conbalf, Florianópolis, 2021.
- SOARES, M. Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DANIELE DE BARROS TORQUATO

**CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA REVELADOS POR  
UMA ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM ESTUDO  
A PARTIR DE SITUAÇÕES COM USO DE JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do  
Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito  
parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 27/03/2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Alexsandro da Silva

Núcleo de Formação Docente/CAA - UFPE

(Orientador)

---

Profa. Dr. Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima

(Examinadora externa)

---

Profa. Ma. Aline Gomes de Souza

(Examinadora externa)