

A linguagem escrita de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma revisão de literatura

The written language of people with Autism Spectrum Disorder (ASD): A literature review

Lucineide de Araújo Rosa¹; Márcio Roberto Almeida Pina²; Ana Paula de Oliveira Santana³

DOI: 10.51207/2179-4057.20260021

Resumo

Estudos apontam muitas perdas no aprendizado da linguagem escrita da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), devido às diferentes formas que o espectro se apresenta em cada um. Contudo, ainda há poucos estudos que se debruçam sobre esse tema. Esta pesquisa tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão narrativa, as informações disponíveis na literatura científica acerca da linguagem escrita em pessoas com TEA. Foi realizada uma revisão narrativa a partir de duas bases de dados acadêmicas, incluindo SciELO e Web of Science, bem como em bibliotecas virtuais, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sem restrições de período. O critério de inclusão se baseou em artigos cuja ênfase se delineava para educação e/ou alfabetização e/ou terapia fonoaudiológica, envolvendo leitura e escrita no TEA. Foram selecionados 654 artigos e apenas seis foram incluídos na presente pesquisa. Foram encontrados três relatos de pesquisa, um ensaio e duas revisões de literatura. Os artigos envolviam estratégias de avaliação e intervenção da linguagem escrita nas áreas de Fonoaudiologia, Psicologia, Linguística e Pedagogia. Observa-se que há limitações em relação ao tema linguagem escrita e TEA, possuindo poucas metodologias e estratégias para o trabalho com a linguagem escrita. Não há ainda análises detalhadas sobre as especificidades da escrita e leitura e critérios mais definidos de avaliação e terapia. Ressalta-se a importância de mais pesquisas relacionadas às abordagens individualizadas, interdisciplinares e contextualizadas para apoiar o desenvolvimento da linguagem escrita em indivíduos com TEA, promovendo a inclusão educacional e social.

Unitermos: Linguagem Escrita. Transtorno do Espectro Autista. Desenvolvimento.

Summary

Studies indicate significant learning difficulties in written language among individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD), due to the different ways the spectrum manifests in each person. However, there are still few studies focusing on this topic. This research aims to analyze, through a narrative review, the information available in the scientific literature regarding written language in people with ASD. A narrative review was conducted using two academic databases, including SciELO and Web of Science, as well as virtual libraries, such as the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), without period restrictions. The inclusion criterion was based on articles whose emphasis was on education and/or literacy and/or speech therapy, involving reading and writing in ASD. Six hundred and fifty-four articles were selected, and only six were included in this research. Three research reports, one essay, and two literature reviews were found. The articles involved assessment and intervention strategies for written language in the areas of Speech Therapy, Psychology, Linguistics, and Pedagogy. It is observed that there are limitations regarding the topic of written language and ASD, with few methodologies and strategies for working with written language. There are still no detailed analyses on the specificities of writing and reading, nor more defined criteria for assessment and therapy. The importance of more research related to individualized, interdisciplinary, and contextualized approaches to support the development of written language in individuals with ASD, promoting educational and social inclusion, is highlighted.

Keywords: Written Language. Autism Spectrum Disorder. Development.

Trabalho realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

1. Lucineide de Araújo Rosa - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. **2.** Márcio Roberto Almeida Pina - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. **3.** Ana Paula de Oliveira Santana - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi descrito pela primeira vez, em 1943, pelo médico psiquiatra Leo Kanner, que o denominava Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. Segundo o psiquiatra, as características de uma pessoa com autismo baseavam-se em seus déficits em relações afetivas. Em 1944, Hans Asperger, um médico pediatra, mesmo não conhecendo a teoria de Kanner, iniciou estudos a respeito do transtorno, o qual chamou de Psicopatia Autística (Tamanaha et al., 2008). Segundo Asperger, tratava-se de um transtorno de personalidade, que acarretava no isolamento desses indivíduos (Klin, 2006), por esse motivo, tempos mais tarde, quando sua teoria ficou conhecida, passou a ser chamada de “Síndrome de Asperger” (Dias, 2015).

No século XXI, a dicotomia existente entre os casos de autismo (considerados graves) e síndrome de Asperger (considerados leves) foi revista pelo DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). Esses dois transtornos, assim como o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação (Almeida & Neves, 2020), passaram a fazer parte de uma nova terminologia, o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O TEA é considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits na comunicação e na interação social, em comportamentos não verbais de comunicação e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, além de apresentar comportamentos estereotipados e interesses restritos (DSM-5, 2014).

O DSM-V destaca níveis de severidade classificados como I, II e III de suporte. O critério para essa classificação leva em conta o quanto o indivíduo depende do outro, isso quer dizer que, quanto mais dependente ele é, maior será o seu nível de suporte (DSM-5, 2014). Contudo, esses níveis precisam ser revistos a partir das condições sócio-históricas de cada sujeito, inclusive, os atendimentos multiprofissionais que foram realizados desde a descoberta do diagnóstico,

A literatura sugere compreender o TEA como sendo originado de uma combinação de fatores, tais como biológico, químico, psicológico, ambiental, dentre outros (Mercadante & Klin, 2007 apud Norte, 2017), ou seja, não há uma etiologia própria.

Nas últimas décadas a prevalência do TEA teve um aumento considerável, sendo os dados mais recentes coletados, de 1 para cada 68 nascidos vivos. O que reverbera para um aumento em sua incidência, chegando a 17% ao ano (Alcalá & Madrigal, 2022).

Estatísticas mostram que o TEA é mais comum no sexo masculino, chegando a ser quatro vezes mais predominante, se comparado ao sexo feminino (Maenner et al., 2021 apud Ribeiro et al., 2021). Essa diferença pode ser explicada, em parte, pelo fato de haver preconceitos persistentes em muitos diagnósticos, como a ideia equivocada de que o autismo só impacta meninos. Isso pode ser esclarecido também pelos padrões impostos pela sociedade, na qual se espera que mulheres sejam mais reservadas, contidas e falem menos, dificultando o diagnóstico (Vasconcelos, 2022).

O diagnóstico do TEA é clínico e isso significa que deve ser realizado exclusivamente por profissionais capacitados (Silva & Mulick, 2009). Defende-se a ideia de que deve ser precoce, porém apesar de diversas pesquisas e descobertas sobre o transtorno, ainda há muitos diagnósticos tardios (Silva & Mulick, 2009). Existem critérios para diagnosticar o TEA. Dentre eles, estão:

A) Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; B) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; C) Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida). D) Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. E) Essas perturbações não são mais bem

explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento. (DSM-5, 2014, p. 50)

Levando em conta o conjunto de características que norteiam o TEA, estudos apontam muitos casos de prejuízos no aprendizado da linguagem escrita, porém, devido às diferentes formas que o espectro se apresenta em cada um, há indivíduos que desenvolvem tais habilidades precocemente, fenômeno conhecido como hiperlexia, em que os indivíduos possuem uma capacidade avançada no que se refere à decodificação (Baldaçara et al., 2006). Há outros que adquirem com idades mais avançadas e ainda há aqueles que não a desenvolvem, mesmo estando inseridos, há bastante tempo, em uma instituição de ensino (Ratuchne & Barby, 2021).

Déficits na compreensão leitora é uma das dificuldades enfrentadas por indivíduos com TEA, no que se refere à aquisição das habilidades de leitura e escrita. Além disso, essas pessoas apresentam maiores obstáculos em assimilar a relação entre letras e sons, o que afeta diretamente a compreensão do alfabeto e, por conseguinte, a habilidade de leitura (Nunes & Walter, 2016). As dificuldades também incluem a ortografia, a caligrafia, a paragrafação, bem como a variação linguística (norma culta), a concordância e a regência (Golinelli, 2022).

A linguagem escrita, diferentemente da linguagem oral, é uma habilidade ensinada, ou seja, ela é adquirida a partir de uma instrução e mediação, realizada, geralmente, nos primeiros anos escolares (Luria, 2010 apud Santos & Chiote, 2016). Estudos apontam que, a cada dez pessoas, três têm dificuldades de leitura e escrita, sendo que de 30% a 40% são crianças em idade escolar e, dentre estas crianças, a prevalência segue sendo de indivíduos com autismo (Andrade et al., 2014 apud Ribeiro et al., 2021).

Para a aquisição das habilidades de leitura e escrita, o indivíduo precisa ter previamente bem desenvolvido o simbolismo e a representação de desenhos, os quais se adquirem na primeira infância (Ratuchne & Barby, 2021). Isso ocorre devido ao fato de que o desenvolvimento desta habilidade se configura a partir da transição do desenho abstrato de coisas para o desenho de símbolos gráficos, ou seja, as letras (Santos & Chiote, 2016).

Desta forma, o simbolismo é um aspecto importante para a aprendizagem da linguagem escrita e para crianças com o diagnóstico de TEA. O desenvolvimento desta habilidade torna-se relevante para a alfabetização e letramento considerando ainda que cada sujeito participa desse processo em seu tempo, de forma singular (Ratuchne & Barby, 2021).

Um aspecto importante, que não pode ser desconsiderado no contexto da apropriação da leitura e da escrita, são as práticas sociais. Estudos apontam que as práticas sociais de leitura e escrita realizadas pela família, antes mesmo do ingresso do indivíduo ao ensino formal, são de grande valia para sua alfabetização futura e, conseqüentemente, para a apropriação da leitura e da escrita. Tais práticas realizadas precocemente promovem o aprendizado, pois motivam o indivíduo a sempre buscar mais conhecimento, fazendo com que se insiram e sejam participantes ativos do seu meio (Souza, 2017).

A literatura descreve o processo da aquisição da leitura e da escrita como uma habilidade direcionada pelo ambiente em que se está inserido, podendo estar relacionado com a escola à qual o indivíduo frequenta, a família que o cerca, dentre outros campos que fazem parte do seu cotidiano. Esta é uma teoria do ponto de vista sociocultural (Souza, 2017).

A partir da perspectiva sociocultural, a aquisição da linguagem escrita se dá de maneira conjunta entre dois fatores, as interações sociais juntamente com as práticas de leitura e escrita (Signor & Santana, 2017). Esses aspectos devem ser considerados quando se leva em conta a discussão deste tema no

contexto de crianças com diagnóstico de TEA.

Nesta mesma linha, entende-se que cada indivíduo é um ser singular, com suas vivências pessoais, seu contexto social e com uma história de vida. E isso faz com que cada um tenha um olhar e um entendimento de mundo diferente, incluindo a forma com que a pessoa desenvolve e expressa sua linguagem, tanto verbalmente quanto na escrita, influenciando também sua compreensão de mundo (Signor & Santana, 2017).

O aumento de pesquisas sobre o TEA e do diagnóstico precoce (Maenner et al., 2020 apud Ribeiro et al., 2021) fez com que houvesse, também, uma busca por estudos relacionados à aprendizagem de crianças com TEA. Em outras palavras, a demanda escolar destes indivíduos tem crescido e o número de estudantes com autismo nas escolas vêm crescendo anualmente, porém observa-se poucos estudos relacionados aos primeiros anos escolares desses indivíduos, mais precisamente no que se refere ao aprendizado da linguagem escrita (Ratuchne & Barby, 2021).

Já se sabe que o déficit na aquisição da linguagem escrita em pessoas com TEA tem um grande impacto na sua vida social e individual (Ribeiro et al., 2021). Além disso, muitas vezes, outros sintomas estão associados, como, por exemplo, déficit na linguagem expressiva e receptiva, dificuldades de compreensão e de percepção do contexto, o que acarreta em obstáculos na aquisição dessa habilidade (Nunes & Walter, 2016 apud Ratuchne & Barby, 2021).

O fato é que, para que se possa ter uma sociedade inclusiva, é necessário que se tenha uma educação inclusiva e, nesse sentido, a alfabetização e letramento das crianças com TEA são os primeiros alicerces para esse caminhar educacional. A linguagem escrita é de grande importância para a comunicação e, conseqüentemente, para a independência, bem como para o desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo, de maneira que será a precursora de muitos outros aprendizados futuros (Ratuchne & Barby, 2021). Por este motivo a linguagem escrita de indivíduos com Transtorno

do Espectro Autista (TEA) é um tema de relevância inquestionável no contexto da pesquisa na área da educação e da saúde.

Vale ressaltar que a temática “linguagem escrita e TEA” envolve muitos aspectos: aprendizagem da leitura, da escrita, métodos de ensino, avaliação da linguagem escrita, terapia/intervenção para a linguagem escrita, alfabetização, letramento, além de diferentes agentes envolvidos nesse processo (família, educadores, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, etc.).

Muitas questões perpassam sobre essa temática como: Há características específicas na escrita/leitura de pessoas com diagnóstico de TEA? Quais os métodos ou estratégias que têm sido mais utilizados? De que forma o trabalho terapêutico com a linguagem escrita tem sido realizado? Qual a participação das famílias no processo de alfabetização? O que as pesquisas brasileiras destacam como mais importante sobre a linguagem escrita e TEA? São muitas as perguntas que surgem, mas nem todas poderão ser respondidas, devido à heterogeneidade do espectro e pelo fato da lacuna que existe nas pesquisas sobre esse tema.

Assim, o objetivo dessa pesquisa é analisar, por meio de uma revisão narrativa, as informações disponíveis na literatura científica acerca da linguagem escrita em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Método

Este estudo trata-se de uma revisão narrativa, um tipo de revisão de literatura que se concentra em sintetizar informações a partir de estudos, artigos e fontes diversas de forma mais descritiva e qualitativa. Nesse tipo de revisão o autor descreve, organiza e interpreta o conhecimento existente sobre um tópico específico, muitas vezes com o objetivo de proporcionar uma visão geral abrangente e contextualizada (Sousa et al., 2018).

A busca por fontes de informação foi realizada em duas bases de dados acadêmicas, incluindo

SciELO e Web of Science, bem como em bibliotecas virtuais, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sem restrições de período. Utilizou-se como critério de inclusão todo artigo cuja ênfase se delineava para educação e/ou alfabetização e/ou terapia fonoaudiológica, envolvendo leitura e escrita de pessoas com TEA.

Os descritores e palavras-chave utilizados na busca englobaram termos relevantes para o tema, tais como “Autismo and leitura”, “autismo and escrita”, “TEA and leitura”, “TEA and escrita”, entre outros relacionados ao objeto de estudo. Essas palavras-chave foram combinadas de forma a refinar a busca e garantir a recuperação de artigos diretamente relevantes para a revisão.

Inicialmente, foram selecionados 654 artigos e dimensionado para 78, após a análise de títulos. Em seguida, ocorreu a exclusão por repetição, resultando em 38 artigos excluídos. Os resumos foram

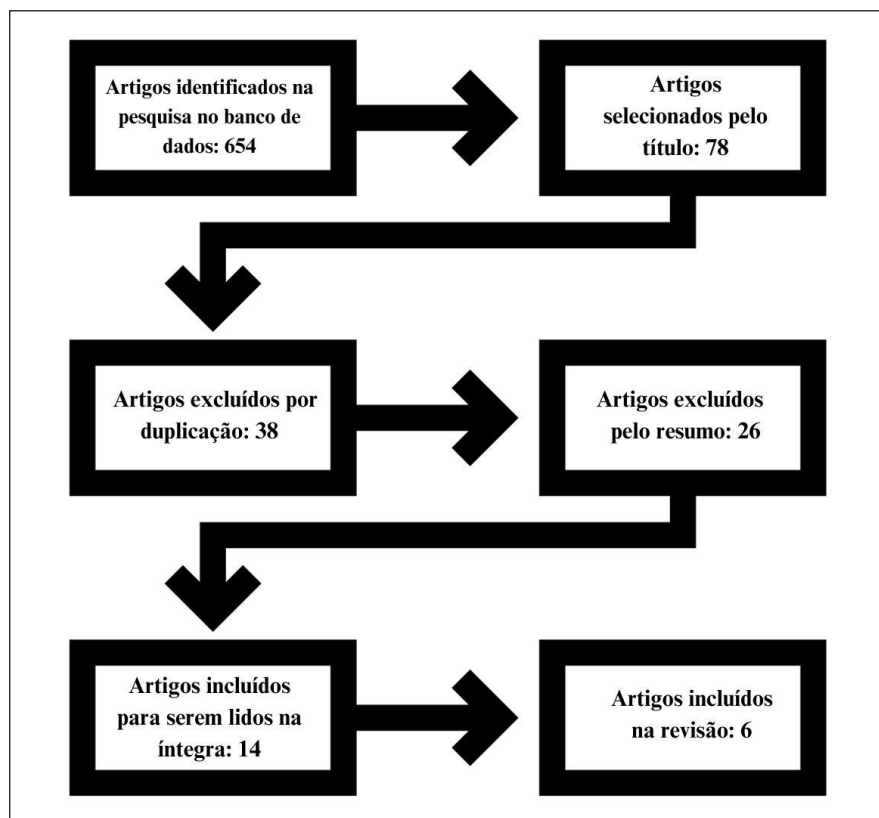
analisados e 26 trabalhos foram descartados, pois não estavam no escopo da proposta da pesquisa. Foram admitidos para a análise final 14 artigos, destes, oito foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão, portanto, seis artigos foram incluídos na presente pesquisa (Figura 1).

Como critérios de inclusão, foram considerados todos os artigos cuja ênfase se delineava para educação e/ou alfabetização e/ou terapia fonoaudiológica, envolvendo leitura e escrita de pessoas com TEA. Como critérios de exclusão, foram descartados todos os artigos em que os estudos envolviam TEA e alguma patologia associada e os que se referiam apenas sobre inclusão.

A seguir, serão apresentados e discutidos os principais achados e as conclusões obtidas a partir da análise crítica da literatura científica disponível.

Figura 1

Fluxograma de identificação, elegibilidade e inclusão dos artigos



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 1*Análise dos artigos por categorias*

Autores, Área	Tipo de Estudo	Tema	Objetivo	População	Conclusão
1. Gomes e Souza (2016), Psicologia	Relato de Pesquisa	Modelo de Intervenção / Ensino de Leitura	Verificar os efeitos de um procedimento de leitura.	Três meninos com diagnóstico de TEA, não alfabetizados, com idades entre 5 e 9 anos.	O ensino de nomeação de sílabas e de nomeação de figuras favoreceu a aprendizagem da leitura do público-alvo, incluindo a leitura com compreensão.
2. Menotti et al. (2019), Psicologia	Relato de Pesquisa	Modelo de Intervenção / Ensino de Leitura	Avaliar a eficácia de um pacote instrucional para o ensino de leitura de quinze palavras dissílabas (isoladas) para crianças com TEA, baseado no modelo de leitura como rede de relações	Três crianças com TEA, sendo dois meninos e uma menina, todos com 11 anos de idade, e seus respectivos pais.	O método de ensino atingiu o objetivo de ensinar habilidades básicas de leitura.
3. Ribeiro et al. (2021), Psicologia	Relato de Pesquisa	Avaliação de Leitura	Descrever os padrões de leitura de crianças diagnosticadas com TEA	Oito meninos com TEA, entre 10 e 13 anos de idade.	Frequência maior de desempenho abaixo da média em compreensão de leitura e maior frequência de desempenho na média no reconhecimento de palavras e fluência de leitura.
4. Silva (2021), Pedagogia	Tese de doutorado	Modelo de Intervenção / Ensino de Leitura	Compreender o processo de aquisição da escrita de uma criança autista em ambiente digital, a partir dos precursores da escrita de Vygotsky	Um aluno, 9 anos e com diagnóstico de TEA, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental	Utilização da multimodalidade para o ensino a partir da perspectiva vygotskyana teve resultado efetivo no desenvolvimento das habilidades de escrita.
5. Golinelli (2022), Fonoaudiologia	Revisão de literatura / Dissertação de Mestrado	Modelo de Intervenção / Ensino de Leitura	Analisar o processo de apropriação da linguagem escrita de pessoas com TEA e as práticas clínicas e educacionais utilizadas por fonoaudiólogos e professores.	Não se aplica	60% são na área da educação e 40% na fonoaudiologia. 80% das produções estão fundamentadas em uma visão sócio-histórica do sujeito e 20% na perspectiva biomédica.
6. Ney e Hubner (2022), Linguística	Ensaio	Modelo de Intervenção / Ensino de Leitura	Discutir como se dá o desenvolvimento da linguagem em pessoas com TEA e os métodos pedagógicos.	Não se aplica	Apresentam os métodos TEACCH, ABA e PECs para o trabalho com TEA, mas nenhum específico sobre Linguagem Escrita.

Fonte: Elaboração própria.

Resultados (Tabela 1)

No estudo de Gomes e Souza (2016), os participantes eram três meninos com TEA, diagnosticados com autismo nível 2 e 3 de suporte, que não eram alfabetizados. Tinham idade cronológica acima de 5 anos e foram submetidos a avaliações utilizando escalas como a *Childhood Autism Rating Scale* (CARS), o *Psychoeducational Profile-Revised* (PEP-R) e o *Assessment of Basic Learning Skills* (ABLA). Essas avaliações visavam caracterizar o perfil cognitivo e comportamental das crianças e estabelecer critérios para a inclusão no estudo. Em relação à intervenção, os pesquisadores utilizaram sessões experimentais e materiais específicos incluindo cadernos, figuras, palavras impressas e fichas de trabalho, para ensinar a leitura de palavras impressas.

O estudo se divide em três etapas distintas de ensino. A primeira etapa foca na introdução das sílabas e palavras compostas por essas sílabas, utilizando um método que enfatiza o treinamento da emissão de comportamento ecoico ou de imitação vocal. A segunda etapa envolve o emparelhamento multimodelo por identidade, ensinando aos participantes que as palavras podem ser lidas da mesma forma, independentemente de sua formatação visual. Por fim, a terceira etapa consiste na apresentação de figuras para nomeação oral. Os resultados mostraram que os participantes apresentaram desempenho variável nas diferentes relações de leitura, com melhorias significativas após o ensino. O estudo destacou a importância do ensino direto e sistemático, revelando que, para crianças com TEA, a aprendizagem da leitura pode ser facilitada com a abordagem correta (Gomes & Souza, 2016).

Por outro lado, o estudo de Menotti et al. (2019) envolveu três crianças com TEA, sendo dois meninos e uma menina, todos com 11 anos de idade e seus respectivos pais. Nesta pesquisa, foram utilizados jogos, construídos especificamente para o estudo, em conjunto com um currículo informatizado para ensinar o reconhecimento de palavras para essas crianças, com o objetivo de instalar e desenvolver o repertório de reconhecimento dessas palavras. As palavras ensinadas foram dissílabas com consoantes e vogais alternadas e os pais desempenharam um

papel importante na intervenção, sendo treinados para utilizar jogos e estratégias de ensino para melhor aproveitamento das crianças.

Os resultados do estudo foram avaliados por meio de testes que incluíram as palavras ensinadas e palavras de generalização, nas quais as palavras eram testadas em diferentes relações como figura e figura (BB), palavra impressa e palavra impressa (CC), palavra ditada e figura (AB), palavra ditada e impressa (AC), figura e palavra impressa (BC), palavra impressa e figura (CB), e nomeação de palavras impressas (CD). O método de ensino atingiu o objetivo de ensinar habilidades básicas de leitura, culminando na generalização para a leitura de palavras reais (Menotti et al., 2019).

Já o estudo de Ribeiro et al. (2021) explorou a leitura de oito crianças com TEA, todas do sexo masculino, que frequentavam o ensino regular e já eram alfabetizadas. Foram utilizados testes de competência de leitura de palavras e pseudopalavras, fluência e compreensão de leitura. Nesse caso, a pesquisa se concentrou em avaliar diferentes componentes cognitivos da leitura, como o reconhecimento de palavras e pseudopalavras, a fluência de leitura e a compreensão de leitura, sem uma intervenção específica, a fim de identificar um padrão desses componentes entre os participantes do estudo.

Foram utilizados três testes para avaliar diferentes aspectos da leitura. O Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras para o Ensino Fundamental II (TCLPP-II) para avaliar o reconhecimento de palavras e pseudopalavras, o Teste de Fluência de Leitura (TFL) para medir a fluência na leitura, e o Teste Cloze de Compreensão de Leitura (TCL) para avaliar a compreensão de leitura. Os resultados demonstram frequência maior de desempenhos abaixo da média em compreensão de leitura e maior frequência de desempenhos na média tanto no reconhecimento de palavras quanto na fluência de leitura (Ribeiro et al., 2021).

A proposta de trabalho apresentada por Silva (2021), em sua tese de doutorado, ressalta a importância das interações sociais e do ambiente físico na aquisição da linguagem, lançando luz sobre uma

característica fundamental na compreensão da linguagem escrita em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O argumento da autora é de que a linguagem escrita não emerge de forma isolada, mas sim como parte de um processo complexo de interação com o mundo ao redor, incluindo a interação com os pares, com adultos, sejam cuidadores, professores ou terapeutas, desempenhando o papel de facilitadores e modeladores nesse processo de aquisição da linguagem escrita.

Segundo a autora, essas interações estimulam a expressão de ideias e promovem a construção de significados por meio da comunicação escrita. Assim, o ambiente de aprendizado deve se relacionar com as características específicas de cada indivíduo com TEA, levando em consideração suas preferências sensoriais, interesses e necessidades de apoio na comunicação e na escrita.

Nesta perspectiva, Silva (2021) traz a ideia de que a aplicação da multimodalidade como uma abordagem de intervenção em indivíduos com autismo pode promover o desenvolvimento da cognição e linguagem, resultando em um comportamento mais funcional e independente durante o ensino-aprendizagem, pois, de modo geral, a multimodalidade auxilia indivíduos com problemas de linguagem a ter uma maior integração social.

A intervenção utilizada no estudo de Silva (2021) foi estruturada em módulos, nos quais se estabeleceram tópicos específicos para abordar a leitura e a escrita no contexto dado. Inicialmente, solicitou-se que a criança registrasse, de maneira espontânea, o nome do objeto de foco, auxiliada por imagens e outros elementos visuais. Por exemplo, o primeiro objeto de foco foi a Lua. No primeiro a criança foi imersa no tema, usando elementos concretos, como observar o céu e fazer questionamentos relacionados. No segundo módulo utilizou-se um texto eletrônico e apresentaram-se à criança diferentes tipos de textos (reportagens e memes), sempre relacionados ao tema. Foi enfatizado o reconhecimento de palavras nesses textos e foram usados vídeos, jogos criados pela mediadora e atividades de escrita, tanto virtual quanto manual. No terceiro módulo a criança já nomeou as palavras por meio da escrita.

No quarto módulo a criança desenhou o objeto de foco, utilizando tinta e pincel e após o mediador (professor) a auxiliou na criação de um pequeno texto no computador.

Golinelli (2022) realizou uma revisão de literatura na intenção de analisar o processo de apropriação da linguagem escrita de pessoas diagnosticadas com TEA, bem como as práticas clínicas e educacionais utilizadas por fonoaudiólogos e professores. A autora faz uma crítica aos estudos que reduzem a linguagem escrita a um mero código, trazendo uma perspectiva sociointeracionista envolvendo tal habilidade, destacando a importância de compreender a constituição singular das pessoas diagnosticadas com TEA, bem como os processos subjacentes à aquisição e utilização da linguagem oral e escrita, enfatizando a necessidade de reconhecer como esses indivíduos apreendem o mundo, suas potencialidades e limitações, e como interagem com diferentes modalidades de linguagem. Além disso, esses sujeitos demonstram dificuldades em relação às convenções gráficas e à variação linguística, elementos cruciais para a produção de textos formais (Golinelli, 2022).

Golinelli (2022) constatou com o seu estudo que, dentre a literatura encontrada, 60% são da área da educação e 40% da área da fonoaudiologia, sendo 80% produções fundamentadas em uma visão sócio-histórica do sujeito e 20% na perspectiva biomédica. Sobre as práticas educacionais encontradas na revisão de literatura da autora foram observados estudos que discutem sobre adaptações e estratégias que possam auxiliar no ensino de indivíduos com TEA, afastando-se um pouco das metodologias convencionais, com a utilização de materiais de apoio visual com imagens, uso de jogos, metodologias diversas e interativas. No contexto clínico foi encontrado apenas um estudo que envolvia a participação dos pais como estratégia para lidar com as “dificuldades” de leitura e escrita. Poucos artigos abordam estratégias de ensino diretamente relacionadas à sala de aula, sendo a maioria desenvolvida em outros ambientes da escola.

Por fim, Ney e Hubner (2022) apresentam abordagens para o trabalho com pessoas com TEA,

abordagens como o programa TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Distúrbios Correlatos da Comunicação), a Análise Aplicada ao Comportamento (ABA) e o Sistema de Comunicação Mediante a Troca de Figuras (PECS). Os autores acrescentam que as abordagens para ensinar indivíduos com autismo têm como foco criar atividades e estratégias de ensino relevantes e significativas para cada pessoa, levando em consideração suas necessidades, interesses e habilidades. O objetivo é tornar a aprendizagem da linguagem escrita mais interessante e motivadora. Contudo, os autores ressaltam a falta de informação sobre como desenvolver a linguagem oral e escrita, nesse caso, destacando o papel do professor qualificado para mediar o processo de ensino/aprendizagem de crianças e adolescentes com autismo.

Discussão

Observou-se que, embora não tenha sido estabelecida data para a busca de artigos, as pesquisas na literatura revelam apenas referências a partir do século XXI, mais especificamente nos últimos sete anos, demonstrando que esse tema só tornou-se relevante a partir do ano de 2016. Um fato que pode ter contribuído para que os estudos só se apresentassem nesse período é a mudança nas políticas públicas educacionais.

Vale ressaltar as leis 12.764 (Brasil, 2012) que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e a nº 13.146 de 06 de julho de 2015 (Brasil, 2015), a qual defende a inclusão da pessoa com deficiência. Ambas são recentes, embora tenhamos outras políticas educacionais anteriores, como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2009), que já ressaltava a inclusão educacional. A publicação das leis legítima a importância de medidas educacionais mais efetivas para os alunos com diagnóstico de TEA. Contudo, metodologias e estratégias ainda estão longe de serem resolvidas.

Os artigos que discutem esse assunto ainda são muito indefinidos, já que abordagens como ABA, TEACCH e PECs, citadas por Ney e Hubner

(2022), não detalham estratégias de alfabetização para pessoas com autismo. São mais utilizadas para adequação de comportamentos e pouco dizem sobre questões subjetivas e linguísticas.

Do outro lado, as literaturas que apresentam estratégias para intervenção partiram de duas perspectivas teóricas diferentes: cognitivismo (Menotti et al. 2019 e Gomes & Souza, 2016) e sociointeracionismo (Silva, 2021). Os trabalhos que realizaram intervenção partiram de estratégias diferenciadas como:

Menotti et al. (2019): reconhecimento de palavras, a partir de diferentes configurações silábicas. Como estratégia utilizou figuras, palavras impressas, nomeação, leitura e ditado a partir de jogos que utilizavam palavras e suas respectivas figuras impressas. Resultado avaliado por testes. Essa estratégia envolvia os pais que foram convocados a participarem efetivamente nesse processo.

Gomes e Souza (2016): Primeiramente, realizou-se a nomeação de consoantes e vogais isoladamente, seguida de leitura de sílabas simples e posteriormente a leitura de palavras, sempre com a apresentação dos estímulos visuais. Como materiais de apoio, utilizaram-se cadernos com figuras e palavras impressas.

Silva (2021): Inicialmente, foi realizada uma escrita espontânea de uma palavra alvo, definida pela mediadora, com auxílio de imagens, e outros elementos visuais. Utilizou-se de texto eletrônico, explorando diferentes gêneros textuais (reportagens e memes). Depois, a atividade concentrou-se no reconhecimento de palavras, com o auxílio de jogos, e em seguida prosseguiu para a leitura de palavras. Por fim, a atividade foi escrever um texto curto, com o auxílio do computador e supervisão da mediadora.

Ao analisar as semelhanças e diferenças das propostas acima, para o ensino da linguagem escrita, observa-se que, tanto no material impresso quanto no digital, há a presença de imagens em todos os estudos. Este aspecto já vem sendo considerado em pesquisas que citam as multissemioses para favorecer processos de aquisição em pessoas com dificuldades, como a dislexia, por exemplo.

Segundo Kretzer e Vieira (2019), o uso de tecnologias em atividades para pessoas com dislexia pode auxiliar na superação das dificuldades de memorização das palavras e na associação entre letras e sons. Estratégias que empregam imagens em slides podem ser eficazes para ajudar indivíduos com dislexia a detectar desvios ortográficos, especialmente quando as palavras têm semelhanças visuais em sua grafia.

Contudo, enquanto dois estudos se aproximam em estratégias utilizando sílaba, palavras, realizando um ensino mais descontextualizado, e mais centrado na forma, embora utilizando figuras, um dos estudos (Silva, 2021) aproxima mais a alfabetização às práticas de letramento digital envolvendo os gêneros discursivos (memes e reportagem). Aqui, há uma ênfase maior em atividades significativas realizadas a partir de uma perspectiva histórico-cultural, no caso, vygotskyana. Nessa perspectiva a concepção de linguagem e de sujeito é socialmente construída e a mediação é um fator decisivo nesse processo (Signor & Santana, 2017). Embora haja diferenças de como esses estudos concebem a linguagem escrita, todos referem um aprendizado e eficácia das metodologias aplicadas.

Sobre a avaliação da linguagem escrita, percebe-se apenas um artigo (Ribeiro et al., 2021) que utilizou testes já conhecidos e que são normatizados visando a aquisição da leitura e da escrita de pessoas típicas. Nesse caso, apenas usados para destacar as dificuldades das pessoas com TEA em comparação com as pessoas sem diagnóstico. Não há, contudo, nenhuma menção às práticas sociais relacionadas à linguagem escrita, como se elas fossem apartadas do processo de alfabetização e letramento.

Sabe-se que, dentre as atividades diárias, o hábito de ler e escrever desde a infância, como a leitura de livros infantis, brincadeiras lúdicas, dentre outros afazeres, envolvendo estas habilidades, trazendo o indivíduo para dentro desta realidade, influencia a aquisição da leitura e da escrita do indivíduo (Souza, 2017). Essas questões devem ser consideradas quando se discute também a leitura e escrita da pessoa com o diagnóstico de TEA.

Vale ressaltar a importância da inserção do letramento digital (Santana & Donida, 2021) e do conceito de multimodalidade da linguagem (Silva, 2021) no processo de alfabetização. O letramento digital faz parte do processo atual e educacional, para além de uma abordagem mecanicista.

Segundo Santana e Donida (2021), houve uma mudança nas formas de leitura e na aquisição de conhecimento por parte dos jovens na era digital, relacionada ao uso frequente das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). No entanto, as autoras apresentam uma perspectiva que vai além do simples entretenimento proporcionado por essas tecnologias, enfatizando a possibilidade de incorporar práticas de leitura através dessas ferramentas. Isso, consequentemente, leva a alterações no formato de suporte à leitura e na disseminação da cultura.

Também tem sido bastante ressaltado pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018), destacando as formas multimodais de aprendizagem e textos multissemióticos e multimidiáticos que envolvem efeitos sonoros e visuais como fotos, podcasts, livros e revistas digitais, *playlists*, vídeos, vlogs, dentre outras muitas possibilidades. Nesse sentido, há várias formas de inserir as tecnologias digitais para o ensino da linguagem escrita para crianças com TEA. Assim como Bittencourt e Fumes (2017) utilizaram o SCALA para ensinar narrativa a indivíduos diagnosticados com TEA.

O SCALA é uma tecnologia assistiva que foi especialmente desenvolvida para atender às necessidades das pessoas com TEA, permitindo que elas aprendam sobre narrativas por meio de representações visuais (imagens). Para os autores, possibilita que os indivíduos construam suas próprias histórias a partir das imagens e desenvolvam uma compreensão dos elementos essenciais para criar uma narrativa de qualidade, que pode então ser generalizada para a escrita, posteriormente (Bittencourt & Fumes, 2017).

Outro ponto a destacar é o uso da gamificação para o processo de alfabetização, como forma de mediação para a promoção de ensino/aprendizagem no ambiente escolar (Tolomei, 2017). Pouco se

discute sobre esse recurso para o ensino de pessoas com TEA, justamente porque não se compreende ainda a gamificação como forma de mediação dos conhecimentos.

Sobre a idade das crianças das pesquisas, Golinelli (2022) encontrou em seus dados que 60% dos estudos eram sobre crianças de 5 a 10 anos e 20% entre 11 e 15 anos e esse público também foi encontrado nesta pesquisa. Acrescenta-se que os estudos focam mais no processo de alfabetização, embora a idade possa variar e não foram encontrados estudos que analisem a escrita e leitura de crianças e adolescentes já alfabetizados, tampouco, como foi realizado esse processo.

Outra análise que podemos fazer é sobre os temas dos artigos encontrados na presente pesquisa. Embora todos salientem a importância de estratégias e métodos de ensino para crianças com TEA, encontramos apenas quatro artigos voltados a isso. Sendo os demais uma revisão de literatura e um ensaio. Ou seja, as pesquisas ainda apresentam um número baixo, além de discutirem de forma escassa aspectos interativos e subjetivos. Sabe-se que as práticas sociais e interações interferem diretamente na constituição do sujeito leitor e na sua relação com a linguagem escrita. Machado et al. (2009) ressaltam que a relação do sujeito com a linguagem escrita é singular e isso deve ser considerado nos processos terapêuticos, tanto individuais quanto em grupo. Além disso, a interação com os pares é capaz de retirar estigmas, previamente estabelecidos, sobre a linguagem escrita, fazendo com que os indivíduos ressignifiquem a importância do seu uso.

Para finalizar, percebeu-se que as áreas de pesquisa são restritas: Psicologia (3), seguida da Linguística (1), Fonoaudiologia (1) e Pedagogia (1). Dentre os poucos artigos encontrados, estão: dissertação/tese (2), ensaios (1), relatos de pesquisa (3). Ou seja, ainda temos poucas pesquisas sobre esse tema. Um dos fatos que pode ter contribuído para esse número de artigos seria o pouco número de bases de dados.

Contudo, ressalta-se que Golinelli (2022) também buscou sobre esse assunto em três bases de dados, LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe

em Ciências da Saúde), SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), ERIC (*Institute of Education Science*) e no Google Scholar, ProQuest e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), e foram encontrados apenas cinco artigos, ou seja, mesmo o número de base de dados sendo maior, a quantidade de artigos relevantes com o tema, não foi maior do que o encontrado na presente pesquisa.

Foi observado também que os indivíduos com TEA frequentemente enfrentam desafios tanto na produção quanto na compreensão da linguagem escrita. A pouca literatura sobre os sintomas relacionados à linguagem escrita nos questiona sobre a singularidade e os aspectos em comum que poderíamos encontrar na linguagem escrita.

As convergências entre os estudos incluem a preocupação na alfabetização das pessoas com TEA e a relação desses aspectos com o perfil dos participantes. Além disso, os estudos destacam a necessidade de uma abordagem individualizada, com adaptação dos materiais e métodos de ensino para atender às necessidades específicas das crianças com TEA. O que se destaca é a necessidade de estratégias que visem desenvolver as potencialidades dos sujeitos em detrimento de suas dificuldades e limitações.

Considerações

A literatura revisada ressalta a lacuna de estudos e a necessidade de abordagens que considerem a complexidade da linguagem escrita em indivíduos com TEA. Além disso, há necessidade de que sejam realizadas pesquisas que incorporem as experiências de vida, interações sociais e contextos culturais dos sujeitos.

O desenvolvimento da linguagem escrita em indivíduos com TEA requer abordagens personalizadas, adaptadas às necessidades individuais. A intervenção fonoaudiológica deve ser sensível às peculiaridades de cada sujeito, considerando suas potencialidades e limitações.

É, assim, fundamental reconhecer que, como em qualquer revisão de literatura, este trabalho está sujeito a algumas limitações relacionadas ao processo de seleção e coleta das informações. Uma das limitações consiste na seleção dos estudos incluídos,

uma vez que a escolha dos critérios de inclusão e exclusão pode introduzir vieses.

Outra limitação importante diz respeito ao desequilíbrio na ênfase dada aos aspectos da linguagem oral em comparação com a linguagem escrita nos estudos revisados. Embora tenhamos abordado as informações disponíveis sobre a linguagem escrita em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a predominância de pesquisas que priorizam a linguagem oral reflete na linguagem escrita como sendo uma área de pesquisa que ainda carece de maior exploração e investigação aprofundada.

Ademais, é relevante mencionar que a heterogeneidade da população de indivíduos com TEA representa outra limitação neste estudo. O TEA abrange um espectro de características e níveis de suporte, o que torna difícil generalizar as descobertas e estratégias de intervenção para todos os casos. Cada indivíduo com TEA é único e as intervenções devem ser personalizadas de acordo com suas necessidades e perfil.

Além disso, a disponibilidade de recursos e a acessibilidade a diferentes abordagens de intervenção podem variar significativamente de acordo com a região geográfica e os sistemas de saúde e educação. Isso significa que as estratégias discutidas nesta revisão podem não ser igualmente acessíveis ou aplicáveis em todas as situações, destacando a importância de considerar os contextos locais ao planejar intervenções.

Dadas as complexidades da linguagem escrita em indivíduos com TEA, sugere-se a realização de estudos mais aprofundados que se dediquem especificamente a esse tema. Além disso, a investigação de estratégias de intervenção mais personalizadas e o desenvolvimento de ferramentas de avaliação mais sensíveis são áreas de pesquisa promissoras.

Em resumo, esta pesquisa enfatiza a necessidade de abordagens abrangentes e sensíveis no trabalho com a linguagem escrita em indivíduos com TEA. A compreensão das dificuldades enfrentadas por esses sujeitos e o desenvolvimento de intervenções que levem em consideração suas particularidades é fundamental para promover o desenvolvimento linguístico e a participação social desses indivíduos em uma sociedade letrada.

Por fim, é importante reconhecer que a pesquisa em TEA é uma área dinâmica e em constante evolução. Novas descobertas e estratégias de intervenção podem surgir à medida que a compreensão do transtorno se aprofunda e novos estudos são conduzidos. Esta revisão de literatura reflete o estado do conhecimento até outubro de 2023 e novas evidências podem ter surgido desde então, o que ressalta a necessidade de atualização contínua e novas buscas em relação às pesquisas mais recentes nessa área.

Referências

- Alcalá, C. G., & Madrigal, M. G. O. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(1), 1-19. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Almeida, L. M., & Neves, S. A. (2020). A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia? *Psicologia: Ciência E Profissão*, 40, e180896. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003180896>
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Artmed.
- Baldaçara, L., Maria, L., Tengan, S. K., & Maia, A. K. (2006). Hiperlexia em um caso de autismo e suas hipóteses. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 33(5), 268-271. <https://doi.org/10.1590/s0101-60832006000500007>
- Bittencourt, I. G. de S., & Fumes, N. de L. F. (2017). A tecnologia assistiva scala como recurso para produção de narrativas e registro de dados nas pesquisas em educação: Uma experiência com pessoas adultas com transtorno do espectro autista. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(número especial 2), 1481-1495. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.1304>
- Brasil. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (2012). *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm
- Brasil. Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015. (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm
- Brasil. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (2009). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf
- Dias, S. (2015). Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 18(2), 307-313. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9>
- Golinelli, R. T. (2022). *Abordagens Fonoaudiológicas e Educacionais Voltadas à Linguagem Escrita de Pessoas Diagnóstico com Transtorno de Espectro Autista*. [Dissertação de mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná]. <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1901>
- Gomes, C. G. S., & Souza, D. G. (2016). Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 233-252. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200007>
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28, s3-s11. <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-44462006000500002>
- Kretzer, E. C., & Vieira, G. V. (2019). *Dislexia e competência leitora: uma investigação sobre a contribuição das mídias digitais*. *PSIQUE*, 15(1), 42-65. <https://revistapsique.autonoma.pt/wp-content/uploads/2020/11/42-65-Eliane-Kretzer-Gicele-Vieira.pdf>
- Machado, M. L. C. A., Berberian, A. P., & Santana, A. P. (2009). Linguagem escrita e subjetividade: implicações do trabalho grupal. *Revista CEFAC*, 11(4), 713-719. <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-18462009000800022>
- Menotti, A. R. S., & Domeniconi, C., & Benitez, P. (2019). Atividades aplicadas pelos pais para ensinar leitura para filhos com autismo. *Psicologia Escolar E Educacional*, 23, e185073. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019015073>
- Ney, T., & Hubner, L. C. (2022). Linguagem oral e escrita no autismo - TEA: perspectivas teóricas e pedagógicas. *The Especialist*, 43(2), 18-35. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2022v43i2a2>
- Norte, D. M. (2017). *Prevalência mundial do transtorno do espectro do autismo: Revisão sistemática e metanálise* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Nunes, D. R. P., & Walter, E. C. (2016). Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um estudo de revisão. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 22(4), 619-632. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000400011>
- Ratuchne, P. A. O., & Barby, A. A. O. M. (2021). Revisando estudos sobre a aprendizagem da linguagem escrita em estudantes com transtorno do espectro do autismo. *Teoria E Prática Da Educação*, 24(2), 86-104. <http://dx.doi.org/10.4025/tp.e.v24i2.57768>
- Ribeiro, C. F., Mecca, T. P., Brito, G. R., & Seabra, A. G. (2021). Reconhecimento de Palavras, Fluência e Compreensão de Leitura em Alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 27, e0050. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0050>
- Santana, A. P., & Donida, L. O. (2021). Práticas de leitura e letramentos digitais de criança e adolescentes na pandemia do covid-19. *Revista @ambienteeducação*, 14(2), 384-399. <https://doi.org/10.26843/v14.n2.2021.1129.p384-399>
- Santos, E. C., & Chiote, F. B. (2016). Autismo e a pré-história da linguagem escrita. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 16(1), 241-246. <http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12261>
- Signor, R. C. F., & Santana, A. P. (2017). Plano terapêutico fonoaudiológico pautado no conceito de gêneros do discurso de Bakhtin: aspectos teórico-metodológicos. *Distúrbios da Comunicação*, 29(2), 365-376. <http://dx.doi.org/10.23925/2176-2724.2017v29i2p365-376>
- Silva, M., & Mulick, J. A. (2009). Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 29(1), 116-131. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100010>
- Silva, S. G. C. (2021). *A escrita de uma criança autista em ambiente digital: uma discussão sobre os precursores da escrita*. [Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba]. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24070>
- Sousa, L. M. M., Firmino, C. F., Vieira, C. M. A. M., Severino, S. S. P., & Pestana, H. C. F. C. (2018). Revisões da literatura científica: tipos, métodos e aplicações em enfermagem. *Revista Portuguesa De Enfermagem De Reabilitação*, 1(1), 45-54. <http://dx.doi.org/10.33194/rper.2018.v1.n1.07.4391>
- Souza, L. A. (2017). *As práticas de leitura de pessoas com síndrome de Down: implicações para a constituição do leitor*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186592>
- Tamanaha, A. C., Perissinoto, J., & Chiari, B. M. (2008). Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. *Revista Da Sociedade Brasileira De Fonoaudiologia*, 13(3), 296-299. <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-80342008000300015>
- Tolomei, B. V. (2017). A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. *EaD em foco*, 7(2), 145-146. <https://doi.org/10.18264/eadf.v7i2.440>
- Vasconcelos, V. C. (2022). *Meninas e mulheres com Transtorno do Espectro do Autismo: diagnósticos, reconhecimentos e vivências*. [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15923>

Correspondência

Márcio Roberto Almeida Pina

Universidade Federal de Santa Catarina

R. Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n - Trindade - Florianópolis, SC, Brasil - CEP: 88040-900.

E-mail: marcio.pina@ifpa.edu.br



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.