



Autismo: modos pedagógicos de alfabetização e letramento

Autism: pedagogical ways of literacy and literacy

 **Zizi Trevizan**

Doutora em Letras

Universidade Estadual Paulista, Unesp

Assis e Presidente Prudente, São Paulo – Brasil

zizi.trevizan@unesp.br

 **Gisele Silva Araújo**

Doutoranda em Educação

Universidade Estadual Paulista, Unesp

Presidente Prudente, São Paulo – Brasil

gisele.araujo@unesp.br

Resumo: Esta pesquisa qualitativa envolve Análise Documental de Coleções Didáticas destinadas à alfabetização de alunos com Transtornos do Espectro Autista, produzidas nos anos de 2015 a 2018, período posterior à determinação de Lei de obrigatoriedade de inclusão dos autistas no Sistema Regular de Ensino, em todos os níveis escolares (BRASIL, 2012; 2014). As questões problematizadoras que geraram a Análise Documental foram: Qual o aporte epistemológico utilizado, nestas Coleções, para norteamento dos processos de alfabetização? Ele estaria vinculado à lógica formal da Pedagogia Tradicional? Ou centrado na lógica dialética da Pedagogia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica? Os resultados confirmaram a hipótese inicial do uso único da lógica formal da Pedagogia Tradicional e possibilitaram o alcance do objetivo final da proposição de revisões epistemológicas destas Coleções, para uma formação reflexiva dos autistas, a partir de suas relações intra e inter pessoais, valorizadas pela Psicologia do Desenvolvimento Cultural e pela Filosofia Materialista da Linguagem.

Palavras chave: autismo e alfabetização; pedagogia tradicional; pedagogia histórico-cultural; pedagogia histórico-crítica.

Abstract: This qualitative research involves the Documental Analysis of Didactic Collections intended for the literacy of students with Autism Spectrum Disorders, produced between 2015-2018, a period subsequent to the establishment of a mandatory Law requiring the inclusion of autistic children in the Regular Education System, in all school levels (BRASIL, 2012; 2014). The problem-solving questions that generated the Document Analysis were: What was the epistemological contribution used in these Collections to guide the literacy processes? Would it be linked to the formal logic of the Traditional Pedagogy? Or was it centered on the dialectical logic of the Historical-Cultural Pedagogy and Historical-Critical Pedagogy? The results confirmed the initial hypothesis of the formal logic exclusive use of Traditional Pedagogy and enabled the accomplishment of the final goal of the proposition of epistemological reviews of these Collections, aiming a reflexive educational training of autistics, from their intra and inter personal relations, valued by the Psychology of Cultural Development and by the Materialist Philosophy of Language.

Keywords: autism and literacy; traditional pedagogy; historical-cultural pedagogy; historical-critical pedagogy

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

TREVIZAN, Zizi; ARAÚJO, Gisele Silva. Autismo: modos pedagógicos de alfabetização e letramento. *Dialogia*, São Paulo, n. 41, p. 1-14, e20989, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/41.2022.20989>.

American Psychological Association (APA)

Trevizan, Z., & Araújo, G. S. (2022, maio/ago.). Autismo: modos pedagógicos de alfabetização e letramento. *Dialogia*, São Paulo, 41, p. 1-14, e20989. <https://doi.org/10.5585/41.2022.20989>.

Introdução

Este texto apresenta parte dos dados obtidos de uma pesquisa acadêmica (TREVIZAN, 2018 – 2020): Autismo, Alfabetização e Letramento no Sistema Regular de Ensino: análise semiótica de materiais didáticos – vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas de Educação Inclusiva – PPEI, do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), em parceria com pesquisadores da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, sendo ambas as Instituições situadas em Presidente Prudente (SP).

O estudo foi de perfil qualitativo e incluiu Análise Documental de Coleções Didáticas produzidas para o Ensino Fundamental I, no período entre 2015 e 2018, destinadas à alfabetização e letramento de alunos com Transtorno(s) do Espectro Autista (TEA). O aporte teórico utilizado na análise dos objetos didáticos foi centrado na teoria semiótica da lógica dialética da Pedagogia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica (Pedagogia Concreta, conforme exposta por Saviani, 1997; 2008; 2015).

Apesar da relevância da utilização da lógica dialética nos processos didáticos de alfabetização e letramento de alunos do Ensino Fundamental I, Orrú (2012; 2016) e Chiote (2015) nos alertam sobre a continuidade da prevalência da lógica formal da Pedagogia Tradicional (empirista/ tecnicista) na produção de materiais didáticos destinados a crianças e jovens com déficits, afastando-os, assim, da oportunidade histórico-cultural de eles se desenvolverem no âmbito das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1987; 1991).

De fato, em pesquisas anteriores de uma das autoras deste texto (TREVIZAN, 2017; 2018; 2019), já foram identificadas muitas situações didático-pedagógicas (envolvendo contextos de alfabetização e letramento), nas quais os signos são abordados apenas como sinais (elementos constitutivos do código linguístico) e, portanto, abordados de forma linguística, literal, isolada, monológica, não ocorrendo a preocupação docente com a formação de um leitor letrado, capaz de relacionar os signos com a situação social/ histórico-cultural de origem do texto: quem diz(?); para quem diz(?); com que propósitos e estratégias discursivas diz(?).

As abordagens críticas de Orrú (2012; 2016) e Chiote (2015), referentes à adoção única de uma prática de ensino (para alunos com déficits), predominantemente empirista, tecnicista, centrada somente na lógica formal da Pedagogia Tradicional (onde a aprendizagem é compreendida como uma mera mudança comportamental) também nos conduziram a um questionamento sobre o perfil epistemológico das propostas de alfabetização e letramento de alunos com TEA, contidas em Coleções Didáticas produzidas no período (2015 a 2018), posterior à Lei nº 12.764, de 24 de



dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) e o Decreto de 2014 (BRASIL, 2014) – que determinaram a “obrigatoriedade de inclusão dos autistas em um sistema regular de ensino, da educação básica à universidade” (TREVIZAN, 2019, p. 191). Das questões formuladas, destacamos, neste texto, duas delas:

- a) Qual seria, nas Coleções Didáticas analisadas, o aporte epistemológico de norteamento dos processos de alfabetização e letramento dos alunos com TEA? Estaria vinculado, ainda, apenas à Pedagogia Tradicional – e, portanto à lógica formal? Ou estaria vinculado à Pedagogia Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica (Pedagogia Concreta), centradas na lógica dialética?
- b) Considerando-se a hipótese inicial de existirem inadequações e/ ou incompletudes nas propostas pedagógicas nas Coleções analisadas, como os resultados desta Análise Documental poderiam contribuir para uma revisão e maior qualificação dos materiais didáticos e dos modos de ensino deles decorrentes, para a construção cultural de leitores críticos, sejam eles autistas e/ ou neurotípicos?

Esta problematização gerou a elaboração deste texto, cujo objetivo é levar o leitor a refletir sobre as limitações da lógica formal da Pedagogia Tradicional e propor o uso da lógica dialética da Pedagogia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica (Pedagogia Concreta) nos processos de alfabetização e letramento de alunos com TEA.

A lógica formal e a lógica dialética: contrapontos epistemológicos nos processos de alfabetização e letramento

Na Pedagogia Tradicional, pautada na lógica formal, o conceito de ensino se sobrepõe ao conceito de aprendizagem, gerando não só esta dicotomia (ensino # de aprendizagem), mas também outras, como: teoria # de prática; língua # de fala; linguagem # de pensamento; sujeito # de objeto; dentre outras. Em razão deste perfil dicotômico da Pedagogia Tradicional, ficou sobrevalorizado o protagonismo do professor. Como informam Pimenta e Anastasiou (2014), esta sobrevalorização do ensino, em detrimento da valorização da aprendizagem, acabou gerando a teorização do ensino e, conseqüentemente, uma supervalorização do perfil (teórico) do professor. Segundo Saviani (2008), centrando a atenção nesta problematização única do ensino, a Pedagogia Tradicional descuidou-se da necessária e correspondente problematização da aprendizagem; o que, segundo ele, só veio a acontecer com o surgimento da Pedagogia Nova; no entanto, ele ressalta que, de um modo ou de outro (seja pela Pedagogia Tradicional ou pela Pedagogia Nova), as duas formas pedagógicas se utilizam da lógica formal, pois cada uma delas se mantém na sua importância

única, isoladas uma da outra, não se considerando, ainda, os princípios dinâmicos da lógica dialética, definida pela soma dos dois polos constitutivos dos atos de ensinar e de aprender.

Lavoura e Marsiglia (2015, p. 356) afirmam que ensino e aprendizagem, teoria e prática, constituem sínteses, ou seja, “unidades de contrários”. De fato, concordamos que constituem sínteses dialéticas, somas de opostos que expressam a complexidade da ação docente e do ato de aprendizagem, já que envolvem seres humanos históricos, situados no tempo e no espaço configuradores dos movimentos ininterruptos de apropriações culturais, saberes plurais e vivências múltiplas, experienciadas nas relações interpessoais, inter e intra subjetivas (TREVIZAN, 2017; 2018; 2019). Nestes estudos citados, foi enfatizada a necessidade de abandono das dicotomias (já criticadas por PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) do modelo pedagógico tradicional e foi proposta a síntese dialética integradora destas estratificações estabelecidas pela lógica formal.

Por exemplo, nos processos específicos de alfabetização e letramento, destinados a alunos com TEA, ainda prevalecem, nas Atividades Discentes inseridas nas Coleções Didáticas produzidas no período de 2015 a 2018, o modelo tradicional de um ensino pautado na lógica formal, como será explicitado na apresentação da análise de uma destas Coleções pesquisadas. Esta constatação, como já nos alertava Orrú (2012; 2016), é preocupante e requer reflexões e propostas de necessária revisão epistemológica.

Pela lógica dialética da Pedagogia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórica-Crítica, a língua mantém uma relação dialógica com a fala e ambas constituem a complexidade da linguagem; a linguagem e o pensamento são intrínsecos, embora tenham origem biológica diferenciada. É o que justifica a definição de Vygotsky (1987, p. 103-104) de “pensamento verbal”, pois o autor expõe, com esta expressão, a complexidade dos conceitos de linguagem e de pensamento, os quais, apesar de terem origem genética diferenciada, estabelecem, nos processos interlocutivos, “a dialética do concreto e do abstrato” (TREVIZAN, 2019, p. 193). Também Bakhtin (2014) aproxima, dialeticamente, as unidades aparentemente distintas (Língua e Fala; Linguagem e Pensamento). Para ele, “toda enunciação emerge de um contexto real, de vida, a ser considerado no ato da compreensão do significado dos signos da linguagem, emitida pelos interlocutores” (TREVIZAN, 2019, p. 195).

Bakhtin (2014) é, portanto, o autor da Filosofia Materialista da Linguagem, pois ele não pressupõe apenas a existência do conceito de língua (como orienta a lógica formal da Pedagogia Tradicional); mas inclui e valoriza, simultaneamente, a fala; aproxima, portanto, as unidades contrastantes que constituem a linguagem: 1. A língua (sistema de leis linguísticas) e 2. a fala (uso individual da língua). Esta concepção dialética da linguagem nos leva: 1. à valorização do sentido

literal (linguístico, de dicionário) dos signos; e 2. à valorização do sentido social dos signos, captado das falas emitidas nas relações interpessoais (histórico-culturais) dos interlocutores.

No entanto, diferentemente da lógica dialética utilizada na Pedagogia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica (Concreta), a Pedagogia Tradicional, pautada apenas na lógica formal, não conseguiu extrapolar a “racionalidade instrumental” do empirismo (CUNHA, 2008, p. 23). Na lógica dialética, o pensamento e a linguagem, ainda que diferenciados geneticamente, “no processo de desenvolvimento cultural, por interações dinâmico-relacionais, aproximam-se dialeticamente e o pensamento se constitui como signo-objeto, ao mesmo tempo que o signo-objeto se faz pensamento” (TREVIZAN, 2019, p. 196). Também para Bakhtin (2014), a construção cultural da linguagem e do psiquismo “constitui um processo complexo, resultante da apropriação pelo indivíduo das produções culturais da sociedade” (TREVIZAN, 2019, p. 195).

Assim – enquanto na Pedagogia Tradicional (Empirista), pautada na lógica formal, a experiência sensorial e a experiência planejada pelo condutor do processo educativo constituem a essência do conhecimento humano – na Pedagogia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica (Concreta), apoiadas na lógica dialética, o conhecimento humano não está nem no sujeito, nem no objeto; mas é construído nas interações dialéticas da síntese integradora do sujeito com o objeto; entendendo-se o conceito de sujeito não como apenas um ser biológico (com uma identidade individual), mas também como um ser histórico-cultural de identidade coletiva, resultante de suas múltiplas relações interpessoais e intersubjetivas. Para uma ilustração desta exposição teórica inicial, foi elaborado o Quadro 1, inserido na sequência.

Quadro 1 - A lógica formal e a lógica dialética na determinação dos modos pedagógicos de alfabetização e letramento

LÓGICA FORMAL	LÓGICA FORMAL X COGNITIVISTA INTERACIONISTA	LÓGICA DIALÉTICA
PEDAGOGIA TRADICIONAL	PEDAGOGIA NOVA	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CULTURAL/ PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (CONCRETA)
FOCO NO ENSINO	FOCO NA APRENDIZAGEM X CONTEXTO INTERATIVO IMEDIATO	FOCO NAS RELAÇÕES DINÂMICAS entre: ENSINO X APRENDIZAGEM X CONTEXTO INTERATIVO IMEDIATO X CONTEXTO GLOBAL
ATOR/ CONDUTOR: PROFESSOR	ATOR: ALUNO (SER BIOLÓGICO) X CONTEXTO INTERATIVO IMEDIATO	ATORES: PROFESSOR X ALUNO(S) X CONTEXTO INTERATIVO IMEDIATO X CONTEXTO GLOBAL
BASE EPISTEMOLÓGICA = TEORIA EMPIRISTA	BASE EPISTEMOLÓGICA = TEORIA PIAGETIANA	BASE EPISTEMOLÓGICA: TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL e TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA
RESULTADOS ESPERADOS: ALFABETIZAÇÃO Domínio de aspectos fonéticos e silábicos da PALAVRA (fonemas e grafemas).	RESULTADOS ESPERADOS: ALFABETIZAÇÃO Domínio dos sentidos de DICIONÁRIO usados nas relações morfológicas e sintáticas da FRASE (TEXTO = Conjunto de frases).	RESULTADOS ESPERADOS: ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO Domínio dos aspectos fonéticos da palavra X domínio dos aspectos morfológicos e sintáticos (sentido literal) da FRASE X Domínio dos sentidos pragmáticos do TEXTO X identificação do CONTEXTO GLOBAL.
ALFABETIZAÇÃO X LÍNGUA Domínio da LÍNGUA Relações linguísticas/ gramaticais		ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO X Domínio da LINGUAGEM X Relações linguísticas X Relações interpessoais, intersubjetivas

Fonte: Elaboração própria, com base nos estudos de Vygotsky (1987; 1991) e Bakhtin (2014).

Contribuições da Teoria da Lógica Dialética para Análise de Uma Coleção Didática Destinada à Alfabetização de Alunos com TEA

As autoras deste texto, de início, procederam a uma revisão sistemática de Coleções Didáticas destinadas à alfabetização de alunos com TEA, disponibilizadas à Rede de Ensino Regular no período de 2015 a 2018. Todos os materiais selecionados para a Análise Documental deveriam atender os critérios pré-estabelecidos: a) data da publicação, vinculada ao período de 2015 a 2018; b) aporte teórico de construção do material, de origem empirista/ tecnicista; cognitivista interacionista; histórico-cultural e histórico-crítica; c) produções destinadas ao Ensino Fundamental I, anos iniciais de escolarização – 1, 2, 3; d) produções destinadas especificamente à alfabetização de alunos com TEA. O método foi qualitativo, com Análise Documental apoiada em Lüdke e André (1986); Gamboa (2003) e Esteban (2010). O objetivo da Análise Documental foi



identificar o perfil epistemológico de construção da qualidade formativa do leitor (aluno), proporcionada pelos materiais didáticos: Apoio na lógica formal da Pedagogia Tradicional e/ ou da Pedagogia Nova? Apoio na lógica dialética da Pedagogia Histórico-Cultural; Histórico-Crítica (Concreta)?

Os resultados da Análise Documental destas Coleções Didáticas (todas destinadas a alunos com TEA) informaram: a) uso reiterado da lógica formal da Pedagogia Tradicional behaviorista, pautada em atividades empiristas/ associacionistas/ connexionistas/ controladas por um interventor; b) predominância do método fônico, apoiado nos usos dos processos silábicos e vocabulares, para desenvolvimento único da alfabetização (identificação e usos isolados de fonemas e grafemas). Conseqüentemente, a Análise Documental revelou um descompromisso com o letramento, ou seja, com o processo de ensino da função social e ideológica dos signos que constituem a linguagem, na sua significação histórico-cultural (SOARES, 2008; TREVIZAN; SAMPAIO, 2014). Esta predominância do método fônico se associou ao perfil cultural das autoras destas coleções, em geral, profissionais da Área da Saúde (sobretudo da Área da Fonoaudiologia e da Psicologia Clínica). São profissionais que por não revelarem saberes específicos da Área da Educação e, sobretudo, da Área de Letras referentes às teorias e às práticas de alfabetização e de letramento, acabam sugerindo modelos pedagógicos incompletos, inadequados, de mera alfabetização, não propondo, portanto, o letramento. Muitos destes profissionais, propõem Atividades Discentes e Ações Pedagógicas, sem conhecimento teórico-científico específico do que é Alfabetização; do que é Letramento; do que é Língua; do que é Fala; enfim, do que é Linguagem. Desconhecem as diferenças entre a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia de base piagetiana (cognitivista interacionista) e a Pedagogia Histórico-Cultural e Histórico-Crítica (Pedagogia Concreta). As autoras, nestas Coleções Didáticas para alfabetização de alunos com TEA, confirmam o uso único da lógica formal da Pedagogia Tradicional (“método fônico”). Nas suas produções, não se utilizam da lógica dialética, norteadas pela Semiótica (Ciência da Linguagem e do Psiquismo) proposta pela Psicologia do Desenvolvimento Cultural e pela Filosofia Materialista da Linguagem, e assim não valorizam as relações interpessoais nos processos de aprendizagem dos autistas.

Cumpramos esclarecermos que a proposição de uma Pedagogia Tradicional (apoiada somente na lógica formal) pode ser utilizada, em situações específicas de ensino para alunos com TEA; por exemplo, é o que ocorre com os “métodos alicerçados na Teoria de Análise do Comportamento para desenvolvimento dos autistas, como informa Löhr (2016) sobre as contribuições do Modelo ESDM – Modelo Denver de Intervenção Precoce (TREVIZAN;

PESSOA, 2018). No entanto, ainda que valorizemos a contribuição dos modelos empiristas, inclusive a relevância da Análise Behaviorista Aplicada (*Applied Behavior Analysis*), enfatizamos, sobretudo, a relevância do conceito de desenvolvimento cultural dos alunos com TEA, utilizada nas propostas pedagógicas de perfil histórico-cultural e histórico-crítico, para uma inserção necessária destes alunos nas redes de relações sociais, interpessoais e intersubjetivas, pois é somente na e pela linguagem que se garante a formação inclusiva dos alunos, tanto típicos como atípicos (TREVIZAN; PESSOA, 2018). A Pedagogia Tradicional, se for utilizada em situações específicas de auxílio parcial à alfabetização, pode ser contributiva; mas a sugestão de utilização de uma Coleção Didática centrada apenas na lógica formal deste modelo pedagógico, acaba impedindo o desenvolvimento cultural do aluno com TEA e impossibilitando-lhe o letramento necessário à sua cidadania.

Alfabetizar implica, necessariamente, promover o letramento, o que demanda o domínio dos pressupostos teóricos (epistemológicos) da Pedagogia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica (Concreta), pois o ato de ler é um ato social complexo, interlocutivo; enfim, um ato consciente da função ideológica da linguagem, que impõe desafios à Pedagogia Tradicional.

Neste texto, com apoio nas concepções da Pedagogia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica (Concreta), efetuamos uma Análise Documental de uma das Coleções selecionadas. Trata-se de uma produção didática, com três volumes (1, 2 e 3), publicada em 2018. Suas referências (Nome da Autora, Título da Coleção e Editora) por questões éticas, tendo em vista a crítica contundente realizada, foram omitidas.

Nesta Coleção (2018) no V.1 (p. 13), a autora do Prefácio apresenta um questionamento, a nosso ver, inadequado: “Porque alfabetizar crianças com TEA?” É evidente, para todos nós, a necessidade cultural de alfabetizarmos tanto as crianças neurotípicas, como também as crianças autistas.

No que se refere ao “Método” e à “Metodologia” que nortearam a proposição das Atividades Discentes inseridas nesta Coleção (2018), também identificamos diversas inadequações da autora. Na Parte 1 do V.1, intitulada “Razões para alfabetizar um aluno com TEA”, causou-nos, novamente, estranhamento, esta preocupação de a autora querer justificar “o porquê” de ela propor alfabetização para alunos autistas. Todos os autistas têm direito ao acesso a todos os bens culturais, nos seus diferentes níveis de comprometimento (1, 2, e 3), conforme DSM-5 (2014).

Mais impactantes, ainda, foram outras falas inapropriadas da autora da Coleção (na Parte 1 do V.1), nas quais ela coloca ênfase nos déficits dos alunos com TEA. Por exemplo (p. 24): “falha em condições essenciais para apropriar-se da cultura já estabelecida”; ou “dificuldade na interação

social e na flexibilidade comportamental e intelectual”. Estes déficits são frequentes no autismo; mas a autora os utiliza para justificar sua Pedagogia Tradicional e sua opção pela escolha (consciente) do “método fônico” de alfabetização que, segundo ela, “não é novo e é muito eficaz” (conforme APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO, p. 16).

No que se refere à definição do “método” e da “metodologia”, a autora, também, de modo indevido, separa o conceito de “metodologia” (organizada por ela) do conceito de “método” (V.1, p. 16). Neste momento, ela também se revela criadora da “metodologia” e não do “método” (já existente); ou seja, o “método fônico”. Na realidade, o que a autora define como “metodologia” constitui apenas o percurso conteudístico da “apresentação da primeira vogal ao ensino dos encontros vocálicos”, ocorrida em “dezesseis etapas a cumprir; e assim, sucessivamente, vai ocorrer o mesmo para o ensino das consoantes, encontros consonantais e outros conteúdos soltos da língua. Fica bem claro que a autora necessita de formação específica em conteúdos sobre Teorias Epistemológicas de explicitação das diferentes modalidades de Pedagogia: Tradicional; Nova; Cognitivista Interacionista Piagetiana; Histórico-Cultural e Histórico-Crítica (Concreta), conforme QUADRO 1 e seus efeitos produtivos (ou não) na formação cultural dos alfabetizandos (neurotípicos e alunos com TEA). O QUADRO 1, a nosso ver, pode possibilitar, aos alfabetizadores e aos autores de materiais didáticos, a identificação do movimento evolutivo (necessário) dos processos técnicos (da lógica formal) da Pedagogia Tradicional de alfabetização, para os processos dinâmicos, relacionais, interativos, propostos pelas Pedagogias, de perfil histórico-cultural e histórico-crítico.

Quando a autora da Coleção enfatiza os déficits dos alunos com TEA, deveria usar os déficits exatamente como justificativa da busca de uma Pedagogia que valorizasse a oportunidade social de inserir os autistas nas relações interpessoais e não de mantê-los socialmente excluídos, como propõe o método fônico de alfabetização.

Ao indagar na Parte 1 (p. 24): “Como, então, esperar que um aluno com autismo se alfabetize naturalmente pelo contato com a cultura, se um dos seus principais déficits está na interação social e na aquisição das habilidades sociais? Somente pela imitação?” – a autora deixa claro seu desconhecimento teórico-científico sobre a relevância da inserção cultural dos autistas na rede complexa das relações humanas interpessoais para que, na convivência plural com O(S) OUTRO(S), possam ir construindo o desenvolvimento social da sua identidade humana. Não se trata, pois, de “imitação” dos outros, mas sim de uma interação social dialógica. Ao contrário, a lógica formal da Pedagogia Tradicional (e, portanto, do conhecido “método fônico”) é que possibilita ao aluno com TEA e ao neurotípico, o ato da imitação, revelado no ato simplista/

mecanicista de mera identificação de letras e de sons, como é proposto nesta Coleção analisada. São dois volumes (1 e 2) totalmente dedicados a exercícios de lógica formal, com atividades soltas, desarticuladas, desligadas de textos, os quais só vão comparecer no final da coleção (V. 3) e, ainda assim, constituídos apenas por um CONJUNTO DE FRASES (com estruturação linguística), mas frases não vinculadas a um contexto histórico-cultural, pragmático-social, ideológico, que possibilite aos leitores/ alunos os atos de pensar, sentir, rir, chorar, se emocionar, levando-os, ao mesmo tempo, à alfabetização e ao letramento.

Na Introdução do V.3 (p. 17), a autora afirma que no V.1 iniciou “os primeiros sons” e concluiu com os “encontros vocálicos”. No V.2, diz ter apresentado “desde o som da primeira consoante até os encontros consonantais e dígrafos”. E completa: “já no volume 3, pretendemos iniciar a produção textual e a interpretação de textos”. Perguntamos: em que os estudos fonéticos propostos antes (V.1 e V.2) auxiliaram para propor a produção textual no V.3? E, já no V.3, capítulo 1 (p. 19) ela anuncia: “Anunciando a Produção Textual”, mas, na p. 21 propõe “Reconhecimento de Palavras e Frases” e, na mesma página (p. 21) anuncia: “Iniciaremos o trabalho de produção textual com a compreensão de palavra e frase” (Grifos nossos). Ler e Produzir textos não implicam apenas palavras e frases. Esta e outras afirmações incompletas da autora apontam para sua necessidade de saberes e vivências referentes à Pedagogia Histórico-Cultural ou à Pedagogia Histórico-Crítica (Concreta) para uma ressignificação das suas produções didáticas, ainda pautadas apenas na lógica formal da Pedagogia Tradicional.

Dentre outros equívocos, a autora, V. 1, chega a falar em “atividades interdisciplinares” que contribuirão para uma “alfabetização plena”; mas exemplifica: aprender a “desenhar”. O que seria alfabetização “plena”? Saltar de uma linguagem (a escrita) para outra (o desenho)? O que é uma alfabetização “plena”? Com certeza, a efetivação da alfabetização precisa ser confirmada pelo processo de letramento. E, em nenhum momento, a autora faz alguma referência à relação dialética entre alfabetização e letramento. No V. 2, informa o trabalho com “consoantes, encontros consonantais e dígrafos”, com o objetivo do “amadurecimento da leitura”. Como o aluno (típico ou atípico) vai “amadurecer” sua leitura estudando estes conteúdos soltos da gramática normativa, centrada exclusivamente na fonética? Qual o sentido social desta formação proposta? No V. 3, a pretensão dá um salto assustador: o alfabetizador é convocado a auxiliar seu aluno a “alcançar níveis sofisticados de interpretação de texto, tornando-o também autor de produções isentas mais aprimoradas e compatíveis com a sua idade cronológica e ao ano de escolaridade frequentado”. Esqueceu-se a autora das variantes biológicas e histórico-culturais de cada aluno com ou sem TEA?

Como propor o salto dos estudos dos fonemas e grafemas para leituras e produções conteudísticas de níveis “sofisticados”? O que são produções “isentas”? O que são produções “sofisticadas”?

A nosso ver, é necessário a todos os produtores de materiais didáticos, destinados a estudantes com TEA, o domínio intelectual das contribuições da Pedagogia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, apoiadas na lógica dialética da Psicologia de Desenvolvimento Cultural e na Filosofia Materialista da Linguagem, para valorização do ser que aprende (e não de seu perfil deficiente), para sua inserção nos contextos sociais.

Considerações Finais

Este texto, embasado na Filosofia Materialista da Linguagem e na Psicologia do Desenvolvimento Cultural, expõe equívocos ocorridos na produção de Coleções Didáticas que valorizam os déficits dos alunos com TEA e lhes propõem atividades de alfabetização desvinculadas dos processos sociais, histórico-culturais, determinantes do seu letramento. O objetivo das autoras é contribuir para uma necessária revisão epistemológica destes materiais didáticos (e dos modos de ensino decorrentes de seus usos nas salas de aula) para uma formação mais qualificada de leitores, a partir de percursos pedagógicos centrados na lógica dialética, sugeridos na sequência.

Quadro 2 - Percursos pedagógicos centrados na lógica dialética

<p>1. PONTO DE PARTIDA: A PRÁTICA SOCIAL INICIAL:</p> <p>1.1 Conhecimento do Perfil Histórico-Cultural dos Agentes Sociais: Professores X Alunos X Contextualização da Situação Social do Ensino X Aprendizagem.</p> <p style="text-align: center;">X</p> <p>1.2 Processo de Problematização dos Conteúdos por meio de indagações/ inquietações sobre a função social dos conteúdos a serem compartilhados. Ingresso na sistematização do conhecimento científico.</p>
<p>2. Processo de Teorização e Análise para Instrumentalização (iniciado a partir do problema selecionado na Fase 1): MOMENTO METODOLÓGICO DE MEDIAÇÃO DOCENTE programada para a apropriação (pelos alunos) dos instrumentos culturais veiculadores das ideologias dos conteúdos escolares selecionados para o estudo.</p>
<p>3. Processo de Estabelecimento de SÍNTESES: INSTRUMENTALIZAÇÃO. Sistematização dos Conteúdos Estudados para Efetuação da Catarse constituída de momentos de devolução do que foi compartilhado e aprendido pelos alunos.</p>

Fonte: Elaboração própria, com base nos estudos de Saviani (1997; 2008; 2015); Vygotsky (1987; 2005; 1991); Bakhtin (2014).

Utilizando-nos do Quadro 2, é possível concluirmos que a PRÁTICA SOCIAL INICIAL (de identificação histórico-cultural e histórico-crítica) propõe o autoconhecimento e o

conhecimento dos outros interlocutores envolvidos nos atos conjuntos de ensinar x aprender, diferentemente da Pedagogia Tradicional que, pelo perfil dicotômico (ensino # aprendizagem) subordina o aluno à experiência única, previamente planejada pelo professor (que é considerado, também, como apenas um condutor solitário do modelo educativo). Esta é a situação com a qual se deparam os professores que, seguindo a Coleção Didática (2018), analisada neste texto, acabam se submetendo ao uso único da lógica formal da Pedagogia Tradicional e se utilizando, exclusivamente, do “método fônico” nos processos de alfabetização dos alunos.

A PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL, constituída de indagações e diálogos sobre a FUNÇÃO SOCIAL/ IDEOLÓGICA DOS CONTEÚDOS a serem compartilhados com os alunos, conforme recomenda a dialética da Pedagogia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica (Pedagogia Concreta), também não comparece nas Coleções Didáticas analisadas na pesquisa, destinadas à alfabetização e letramento de alunos com TEA.

Em razão disto, os momentos de MEDIAÇÃO DOCENTE que deveriam ocorrer, de forma processual, continuada, e sempre vinculados à problematização identificada previamente, não são possibilitados, mantendo-se uma prática docente descontextualizada, conseqüentemente, padronizada.

Também foi constatado, na Análise Documental das Coleções Didáticas, de modo geral, um comprometimento do momento final de elaboração das SÍNTESES DOS CONTEÚDOS ESTUDADOS, já que estas implicam a necessidade de efetivação da CATARSE (momento fundamental em que os alunos, apoiados nas MEDIAÇÕES estabelecidas, nas relações interpessoais, alcançam os SENTIDOS SOCIAIS dos conteúdos, compartilhados nas relações com seus interlocutores. Quando os conteúdos propostos não apresentam sentido social, eles não possibilitam a relação interpessoal: não há ensino e não há aprendizagem.

A contribuição científica deste estudo se estende, portanto, a autores de Coleções Didáticas, destinadas à Alfabetização e Letramento; a Professores do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais); a Profissionais do Sistema Regular de Ensino; a Profissionais da Área da Saúde (Psicologia Clínica e Fonoaudiologia, Autores de Cartilhas de Alfabetização para Autistas); e, enfim, a todos os interessados na constatação de efeitos sociais diferentes, obtidos dos processos de alfabetização e letramento de alunos com TEA, gerados a partir dos modelos pedagógicos utilizados.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão Técnica Aristides Volpato Cardioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 16. ed. Tradução Michel Lachud e Yara Frateschi e colaboração de Lúcia Texeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hicitec, 2014.
- BRASIL. Lei Federal n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional da Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 30 do art. da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3zwQ59V>. Acesso em: 17 jun. 2015.
- BRASIL. Decreto n. 8.368, de 12 de dezembro de 2014. Regulamenta Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3ETpJD4>. Acesso em: 17 jun. 2015.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Walk, 2015.
- CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. *Cadernos de Pedagogia Universitária – 6*. Universidade de São Paulo, p. 05-38, jun. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/39JFcHz>. Acesso em: 16 set. 2021.
- ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação – fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Revista Contrapontos*, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3u3kKKQ>. Acesso em: 16 set. 2021.
- LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. *Perspectiva*, USFC, v. 33 n. 1, 345-376, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p345>. Disponível em: <https://bit.ly/39r41I2>. Acesso em: 16 set. 2021.
- LÖHR, Thaise. Intervenção precoce em crianças com autismo: modelos Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 293-297, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44618>. Disponível em: <https://bit.ly/39r4dXM>. Acesso em: 17 set. 2021.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1987. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- ORRÚ, Silvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Walk, 2012.

ORRÚ, Silvia Ester. *Aprendizes com autismo – aprendizagem por eixos de interesses em espaços não excludentes*. Prefácio de Maria Tereza Eglér Mantoan. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In.: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 1, p. 26–43, 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>. Disponível em: <https://bit.ly/2XJ93xp>. Acesso em: 17 set. 2021.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TREVIZAN, Zizi; SAMPAIO, Desireé Lorane Negrão. Docência e pesquisa na educação básica: a importância da análise documental de livros didáticos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 49, p. 49, p. 60-45, set./dez., 2014. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i49.5584>. Disponível em: <https://bit.ly/3CB1gQS>. Acesso em: 16 set. 2021.

TREVIZAN, Zizi. Saberes científicos e epistemologia da prática nos processos institucionais de formação docente e de formação de leitores. *Perspectiva*, USFC, v. 35 n. 1, p. 237-267, jan./mar., 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n1p237>. Disponível em: <https://bit.ly/3u5eker>. Acesso em: 16 set. 2021.

TREVIZAN, Zizi. PESSOA, Alex Sandro Gomes. Psiquismo, linguagem e autismo: contribuições da semiótica nos contextos educativos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 241-258, set./out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59074>. Disponível em: <https://bit.ly/3lPpmk5>. Acesso em: 16 set. 2021.

TREVIZAN, Zizi. Contribuições da semiótica no desafio da construção de relações sociais não excludentes nos processos interlocutivos de autistas. In.: GEBRAN, Raimunda Abou; DIAS, Carmen Lúcia (Orgs.). *Práticas educativas e inovação*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019, p. 191-214.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luis Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Aipolla Neto; Luiz Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

