

## **Mães "mediadoras" do processo de alfabetização de filhos com Transtorno do Espectro Autista acompanhadas por equipe multidisciplinar durante a pandemia**

Denise Conceição das Graças ZIVIANI  
Natália Carolina de Oliveira RODRIGUES  
Rafaela Maris Mendes PUYCERVER

**Palavras Chave:** Autismo; mãe “mediadora”; Trabalho Multidisciplinar

### **Introdução**

Este artigo é composto pelo relato de uma equipe interdisciplinar de profissionais da Educação e da Saúde sobre a sua experiência de acompanhamento do processo de alfabetização de três crianças e um adolescente com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas famílias, no período de 2020-2021, durante a pandemia de COVID-19, na região metropolitana de Belo Horizonte. Por meio de orientação remota, a equipe trabalhou com as mães como participantes ativas, mediadoras do processo de alfabetização de seus filhos, criando formas de repasse de informação e metodologias que as capacitassem para essa empreitada. Assim, o texto procura contribuir para o debate da Educação Inclusiva, apresentando alternativas para a condução de práticas de leitura e escrita de pessoas deficientes, com especial atenção à participação de suas famílias, em situações que envolvem dificuldades acentuadas, como no período de pandemia.

A partir do DSM-5 (DSM-5, 1994), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi incluído no grupo dos “transtornos do neurodesenvolvimento”. São seis os critérios diagnósticos de autismo: 1. Prejuízo na interação social; 2. Fracasso em comportamentos não verbais, podendo ser, contato visual direto, como, expressões faciais; 3. Alterações na comunicação; 4. Falta de reciprocidade social no comportamento; 5. Padrões repetitivos; 6. Inflexibilidade às mudanças de rotina, assim como estereotípias (por exemplo: bater palmas e estalar os dedos). (DSM-5, 1994).

A presente intervenção corrobora com o que Pereira (2009) encontrou ao analisar as expectativas, experiências, concepções e significações de pais de criança com autismo em processo de inclusão escolar, confirmando a inclusão como positiva se a escola e a família se empenham em um bem comum, para atender a criança. Porém, para tal é necessário o apoio familiar e pedagógico e adaptações curriculares. Resumidamente, as pesquisas realizadas por Gomide (2009) e Pereira (2009) permitem apontar para a necessidade não aparente de investigações que abordem o atendimento pedagógico de escolas comuns para as crianças com autismo e confirmam que há lacunas no que se refere ao processo de inclusão de crianças autistas, em especial, na elaboração de estratégias metodológicas, adequações curriculares e pedagógicas que visem ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Rahme e Vorcaro (2016) acompanharam por sete anos, o aprendizado de um adolescente com autismo, do sexo masculino, no ensino fundamental e apontaram a existência de grandes desafios da Educação Inclusiva para garantir, por exemplo, a leitura de alunos com TEA. Para as estudiosas, há que se construir uma prática pedagógica pautada em propostas que tomem o sentido subjetivo do sujeito em suas formas de "aprender e de estar na instituição" escolar. Torna-se necessário o envolvimento do coletivo de docentes para a "estruturação de um trabalho pedagógico", tendo em vista o "campo de interesse do aluno" e a sustentação didática e pedagógica necessária para que ele não só permaneça, mas também obtenha aprendizado efetivo no ensino fundamental. (RAHME e VORCARO, 2016, p.13)

Compreender a evolução e os aspectos relativos à leitura e a escrita de crianças e pré escolares com TEA torna-se desafiador, tanto para professores quanto para familiares, porque para elas, o comportamento da "leitura de faz de conta" não acontece de forma espontânea, afirma Battistello (2021, p. 01). Nunes e Walter (2016) apontam para carência de pesquisas brasileiras que abordam os processos de leitura em pessoas com autismo.

A participação da família no processo de formação escolar é importante para que haja resultados positivos no aprendizado. Todavia, Pereira (2009) e Cabral et al (2021) constataram que, pais de crianças com deficiências raramente são solicitados a opinarem na intervenção da escola para com a sua criança. Trata-se de uma relação que precisa ser fortalecida. Rahme e Vorcaro argumentam que a inclusão educacional, como direito à escola, tem se constituído por discursos mas resultam em poucas ações que reflitam o cuidado com as "diferenciações que se encontram presentes no percurso de alunos", sobretudo aqueles com TEA, que apresentam "particularidades mais expressivas" (2016, p.13). As autoras concluem que é desafiadora a prática de incluir na escola comum alunos com autismo, porque para que esses sujeitos sejam efetivamente incluídos faz-se necessário construir propostas pedagógicas que tenham como referência suas formas de aprender. Nesse sentido, ressaltam a importância de pesquisas que sistematizem e investiguem os desafios de lidar com as particularidades de aprendizado do aluno com autismo e lhes ampliem as "possibilidades educativas", por meio de práticas pedagógicas que lhes deem sustentação escolar (RAHME e VORCARO, 2016, p.13).

Foi na perspectiva de constituir uma rede de apoio, potencializando o *fazer* de mães cuidadoras em prol da inclusão social e escolar de seus filhos, que esta intervenção multiprofissional buscou orientar as mães participantes, tornando-as protagonistas da metodologia de ensino utilizada com seus filhos com TEA. O presente artigo se constitui pelo relato de experiência de três profissionais – terapeuta ocupacional, fonoaudióloga e pedagoga – na orientação de um grupo de quatro mães de filhos com autismo (três crianças e um adolescente), procurando garantir-lhes condições de decidir “o que fazer” e “como fazer” num processo que garantisse o desenvolvimento de elementos significativos para a leitura e a escrita, durante um período da pandemia, usando como meio de comunicação o aplicativo do *whatsapp*.

### **Contexto de Intervenção do Trabalho Multiprofissional**

O trabalho de orientação remota às mães de filhos autistas usuários da Clínica de Musicoterapia em Belo Horizonte teve início no mês de maio de 2020, ou seja, do primeiro ano de pandemia no Brasil. Naquele ano, a fonoaudióloga, a terapeuta ocupacional e a pedagoga iniciaram intervenções educativas, pelo *whatsapp*, com as mães, quando se obteve resultados animadores. Essa intervenção vem se concretizando até hoje, 2022.

Desde 2015, a Clínica de Musicoterapia atende pessoas com diversas deficiências, em sessões de musicoterapia, sendo constante o atendimento a pessoas com TEA. A Clínica desenvolveu o projeto Uma Sinfonia Diferente, na capital mineira, no período (2019-2021), quando contou com voluntários, profissionais de diversas áreas do conhecimento, que foram moderadores de sessões com as crianças e também com uma equipe técnica que atendeu as famílias de filhos com TEA, antes e durante a pandemia visando à sua inclusão educacional e social. Uma Sinfonia Diferente foi um projeto idealizado pela musicoterapeuta – Ana Carolina Steinkopf, em Brasília (2015) e consiste no tratamento de crianças, adolescentes e adultos dentro do Espectro por meio de sessões de musicoterapia em grupo sendo que, ao final, os participantes apresentam para a cidade, um musical estrelado por pessoas com autismo (Barbosa et al., 2019, p. 37). Já o projeto “Escrevendo em Sinfonia” foi uma iniciativa das autoras deste relato. Cabe dizer que a pedagoga foi responsável pela pesquisa “Grupo de Vivência de Mães de Filho(a)s Autistas no Tempo de Espera das Sessões de Musicoterapia” (2022), autorizada no Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, sob o CAAE 53042921.9.0000.5149.

A iniciativa da edição mineira inspirada no projeto Uma Sinfonia Diferente se concretizou pelos esforços realizados pelo musicoterapeuta Gabriel Estanislau, pelo trabalho de voluntários intermediadores das sessões e pela equipe técnica que acolheu mães de filhos com TEA em grupos, utilizando a organização dos Grupos Operativos Pichón Rivière (1998), e das Oficinas em Dinâmica de Grupos, método de intervenção psicossocial (Afonso, 2002). As Oficinas visavam à autonomia e

ao empoderamento da mulher-mãe-cuidadora do(a) filho(a) com autismo. Mesmo diante de obstáculos tecnológicos e outras dificuldades trazidas pela pandemia, a equipe técnica manteve os encontros virtuais que prepararam as mães, enfrentando seus medos e ansiedades, mas, também, aguçando-lhes o desejo de se prepararem para o desafio de potencializar a leitura e a escrita junto aos seus filhos.

### **Metodologia**

A equipe de voluntárias debruçou-se sobre a possibilidade de intervir tomando como base o processo cognitivo de estudantes com TEA como um desafio, tal como sugerido por Schmidt et al (2016, p. 228). Este tema tem sido o foco de estudos de Kubaski (2014) e Pereira (2014), que sublinham ser fundamental a existência de pesquisas relativas à alfabetização de pessoas com autismo. As pesquisas deste tema indicam que "os programas de leitura que empregam práticas baseadas em evidência apresentam efeitos animadores em educandos com desenvolvimento típico, assim como aqueles com dificuldades de leituras; mas que, todavia, tais programas não têm mostrado "evidências satisfatórias em populações com autismo" (Whalon, Delano & Hanline, 2013, citado por Schmidt et al.(2016, p.10). Neste sentido, surge a necessidade de práticas alternativas na alfabetização de estudantes com TEA, visto que as estratégias tradicionais têm se mostrado pouco efetivas para o seu aprendizado.

A equipe alinhava-se na preocupação e no cuidado de fornecer orientações metodológicas com linguagem acessível às mães, buscando-lhes transmitir segurança em seu *fazer*. Tornava-se essencial, nesse projeto, que as mães pudessem acreditar em si mesmas como cuidadoras, reiterando o quanto são capazes de ensinar seus filhos. E isso sem perder de vista as ciências e a sistematização inerentes ao processo de alfabetização, que embasava todo o trabalho. Inicialmente, aderiram a proposta de acompanhamento pelo *whatsapp*, as mães de L, F, H e P.

Faz-se importante, neste relato, situar a condição inicial de cada educando dentro do seu processo de alfabetização para que se possa apreender os resultados obtidos, antes porém, faz-se necessário informar a escolaridade e o nível socioeconômico das famílias que aderiram ao projeto: as mães de L e F fizeram curso superior, família de classe média cujos provedores eram os pais; a mãe de F possuía o Ensino Fundamental incompleto e sustentava a família com o Benefício Assistencial à Pessoa com Deficiência e a mãe de P concluiu o Ensino Médio, recebia o Benefício Assistencial e fazia trabalhos pontuais como diarista ou cuidadora de idosos.

Aos 8 anos de idade, L não havia passado pela fase das garatujas. Frequentando escola desde os 18 meses, apresentava resistência ao uso do lápis, ao papel na posição horizontal e ao caderno. Não reconhecia as letras do seu nome. Usava seu tempo brincando com o celular. Sua pêga se fazia pela preensão palmar supinada (preensão imatura), no que tange a trípole dinâmica. A intervenção inicial com L foi feita pela terapeuta ocupacional e pela pedagoga, por meio da confecção da *pasta de comunicação alternativa de baixa tecnologia*, contendo imagens e nomes de pessoas e objetos. Isso iria facilitar a intervenção da mãe ao mediar-lhes as palavras iniciais. Depois de várias tentativas, sem êxito, a mãe alegou que "L não gostava de mexer com a pasta e preferia mexer no celular".

F, aos 7 anos de idade, resistia com birras à tarefa de escrita. Começou a garatujar com o auxílio de sua mãe. Apresentava oralidade desenvolvida, porém, sem interesse pelas letras. Reconhecia a inicial de seu nome. Identificava quantidades menores e nomeava-as oralmente. Gostava muito de brincar com o celular.

Aos 6 anos de idade, H se mostrava sem disposição para garatujar. Não reconhecia as letras. Apresentava dificuldade na realização da trípole dinâmica, realizava preensão palmar primitiva. Apresentava vocabulário extremamente pobre, ecolalia, pouca intenção comunicativa e se comunicava por meio de palavras isoladas ou imitadas.

P estava com 16 anos. Sendo estudante do sétimo ano do ensino fundamental da rede pública de ensino, não era alfabetizado. Mostrava-se interessado em Biologia. Copiava palavras com letras bastão bem traçadas e era exímio desenhista. Apresentava dificuldade em reconhecer letras, sendo

extremamente resistente com as atividades de registro escolar (caderno, papel, lápis). Gostava de teclado musical e seu tempo livre era empregado no celular com jogos "fáceis": tutoriais, *minecraft*, porque sentia "medo de perder", segundo a mãe.

No início do processo de orientação às mães, foram enviadas tarefas de leitura e escrita, via whatsapp, quinzenalmente. Essas tarefas eram acompanhadas de orientações metodológicas. Na sequência, a terapeuta ocupacional e a fonoaudióloga enviavam o passo a passo de atividades especializadas e individualizadas relacionadas às atividades de alfabetização, quando necessárias. Diariamente, a equipe dava suporte e respondia ao questionamento das mães "mediadoras". Numa linguagem acessível e sem tecnicismo, cuidou-se para que as mães compreendessem e aplicassem com seus filhos, atividades que envolviam a coordenação visomotora, a fala e a leitura.

Também foram enviados áudios e atividades de alfabetização indicando "como fazer". As mães foram acompanhadas para cuidar da fase das garatujas, numa rotina diária orientada pela pedagoga e pela terapeuta ocupacional, até surgirem as primeiras letras na escrita, os sons, a consciência fonológica. Eram orientadas a utilizar sempre palavras de incentivo. Durante o período das garatujas, a terapeuta ocupacional também cuidou de orientar as mães para o desenvolvimento da pega no lápis, do sentar-se à mesa, do modo de prender do papel para a escrita e, ainda, atentou para as necessidades de modificar e tornar adequado o ambiente da casa, objetivando aumentar a concentração e a participação efetiva da criança na tarefa de ler e escrever.

A escolha de palavras significativas tais como o primeiro nome do filho, nomes de objetos pessoais, de alimentos da cozinha, de peças da construção da casa, seguiam de modo a ilustrar a orientação da fonoaudióloga para a construção da consciência fonológica. Surgiram registros cotidianos com sentidos atribuídos pelas mães, como usuárias do acompanhamento. Para isso, foram assessoradas com sugestões de uso de recursos para estímulo da coordenação visomotora e da fala, perfazendo uma metodologia multiprofissional, como proposto por Iribarry (2003). Quatro meses depois de iniciado o acompanhamento multidisciplinar, a equipe já se sentia segura para direcionar, em conjunto, a ação das mães "mediadoras". Em seguida, relata-se a atuação de cada profissional no trabalho em equipe.

### **A intervenção da terapeuta ocupacional nas atividades de rotina da escrita**

A terapeuta ocupacional buscou contribuir para que as crianças e o adolescente se envolvessem em ocupações que lhe fossem promotoras de saúde, bem estar e participação social, como propõe a American Occupational Therapy Association (AOTA, 2015). Ela auxiliou os participantes e as famílias nas técnicas da terapia ocupacional. Além disso, como apoiadora das sessões semanais de musicoterapia, ela facilitava a participação e o envolvimento das crianças e adolescentes, por meio de estratégias específicas da terapia ocupacional cujo objetivo é a participação e autonomia. Visando à autonomia e participação de crianças atípicas dentro do TEA, a fonoaudióloga e a terapeuta ocupacional adicionaram seus cuidados e conhecimentos aos da pedagoga. Conseguiram, nesta articulação, estimular a alfabetização dos envolvidos, formatando dessa maneira a intervenção multiprofissional.

A usabilidade do *whatsapp* permitiu às três profissionais o acesso às mães e aos filhos. Semanalmente, a TO enviava as rotinas que as orientavam nas tarefas prescritas. A rotina contribuiu para a organização das crianças e do adolescente, que se encontravam em ruptura da rotina cotidiana escolar, e promoveu a sua organização como indivíduos no espaço casa, oferecendo previsibilidade das tarefas cotidianas.

Barbosa (2006) ressalta a rotina como modelo organizador das ações pedagógicas do professor. Com atenção diária, a TO orientava e possibilitava a participação das crianças nas atividades escolares e lúdicas, alinhadas ao processo da alfabetização. As atividades foram adaptadas para cada criança com TEA, de acordo com suas limitações. Além de pensar e formalizar a rotina, a terapeuta ocupacional cuidava não só das limitações dos participantes na coordenação motora fina, bem como de sua independência nas atividades de vida diária, tais como os cuidados consigo mesmo e

habilidades que impactam diretamente o desempenho ocupacional e a autonomia no processo de alfabetização. A leitura e a escrita exigem a coordenação motora, de pegar no lápis com a trípole adequada, o que se torna um desafio diário para crianças que apresentam transtornos do desenvolvimento, como o TEA. A terapeuta ocupacional ficou atenta às modificações possíveis e necessárias ao ambiente da casa da criança, assim como aos objetos utilizados por elas, adaptando-os e, quando possível, treinando as habilidades e componentes exigidos em suas respectivas atividades em rotina.

Munguba (2007) sublinha que o importante papel do terapeuta ocupacional no espaço escolar inclui a informação e sensibilização da família, escola e comunidade. Além das especificidades do desenvolvimento infantil, a importância do fazer humano e da autonomia, aprendizagem, acessibilidade, ergonomia e oportunidades de integração social.

Para facilitar o desempenho na atividade da escrita, vídeos e fotos produzidos pela TO orientaram as mães na fabricação/produção de adaptadores de baixo custo, cuja materialidade já estava no contexto da casa. Foi perceptível pela equipe multiprofissional que o uso dos adaptadores cooperou para a melhora da performance na realização das atividades de escrita, adequando a especificidade de cada criança, por exemplo, na evolução da trípole dinâmica no lápis.

Galvão (2009) salienta que a tecnologia assistiva é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços promotores da funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Sabe-se do benefício de uma tecnologia assistiva, como o adaptador alternativo, eles foram indicados de acordo com necessidade do participante e fabricados em mais de um modelo, sendo os maiores em comprimento para as crianças que ainda utilizavam a preensão palmar supinada na pega do lápis e, os menores, para crianças que já utilizavam os quatro dedos na preensão de transição, ambos, respeitando as especificidades de cada um, melhorando a performance das crianças em pauta, quanto ao uso da trípole no lápis (movimento dos dedos médio, polegar e indicador) durante as atividades de escrita. Segundo Scarone (2009), através da escrita com o uso de canetas ou lápis, tem-se uma das mais complexas e dinâmicas das funções manuais e mais elaborada forma de comunicação. Schneck e Henderson (1990) advertem que se trata da trípole mais presente na população infantil.

Por meio das atividades de passar cadaço no tênis e fincar palitos de dente no isopor, a terapeuta ocupacional orientou as mães para que treinassem habilidades de motricidade fina e destreza que intensificaram a melhora no desempenho da escrita, além de estimular, por exemplo, os participantes L, H e P na independência nas atividades de vida diária, no cuidado consigo mesmo.

Além das propostas alinhadas à escrita, a TO orientou as mães a auxiliarem seus filhos no uso da tesoura escolar, quando realizou adaptação na tesoura, com a colocação de um tubo de cola quente no cabo, diminuindo a exigência dos movimentos da mão no momento do recorte; orientou a estratégia de usar a régua como facilitadora do recorte em papel, produzindo um recorte reto quando possível. A régua, como recurso alternativo, é facilitadora no desempenho da tarefa e auxilia na firmeza em superfície de papel. Dessa forma, melhora o desempenho no momento em que encontram uma superfície mais firme e delimitada para recorte.

Exercícios para estimular a movimentação da musculatura ativa das mãos foram indicados e realizados por meio da massinha, assim como o uso do borrifador para molhar o pé de feijão, cujo plantio foi o recurso proposto para treinar as habilidades das funções das mãos associado ao uso da força despendido no momento da escrita, tarefa que demanda o trabalho da musculatura e articulações das mãos e braços em uma atividade bimanual. O pé de feijão foi utilizado pela pedagoga como motivação do ensino da leitura e do ensino de ciências – ou seja, enquanto treinavam habilidades das mãos, aprendiam sobre a germinação.

É importante ressaltar o papel fundamental das mães no projeto, uma vez que por meio do empoderamento, elas utilizaram estratégias e conhecimentos técnicos, e conseguiram, aos poucos, desenvolver e aprimorar a prática realizada com as crianças naquele momento de pandemia em que

as escolas estavam fechadas. Cientes do olhar cuidadoso para a mãe como cuidadora de crianças com o Transtorno do Espectro Autista, estas autoras reiteram a afirmação de Vieira e Fernandes (2013), de que as mães enfrentam desafios que vão do aspecto financeiro até a qualidade de vida, como a percepção do indivíduo a respeito de sua posição na vida, no sistema de valores nos quais está inserido, bem como em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. Foi pensando na vulnerabilidade social dessas famílias que a TO utilizou aportes e saberes da terapia ocupacional para acolher e incluir as crianças na participação do processo de alfabetização, apoiando-as no desempenho de atividades a serem desenvolvidas na vida social e na escola. A profissional repassou às mães estratégias advindas da Análise Aplicada ao Comportamento (ABA), utilizando o reforço positivo, como beijos e abraços após a realização das atividades pelas crianças, como alternativa para motivá-las a participar, melhorando o desempenho nas atividades, inclusive indicando a diminuição de distratores no ambiente de execução das tarefas de registro, a fim de possibilitar maior foco e concentração das crianças em tarefas. Orientou o uso de símbolos, como plaquinhas em papel ofício para o início e fim das atividades, por meio das imagens, buscando facilitar a compreensão e a organização da criança com TEA, para que processasse o começo, o meio e o fim das tarefas solicitadas.

### **A fonoaudióloga e as atividades de consciência fonológica.**

A aquisição da leitura e escrita dependem de habilidades anteriores - como vocabulário, memória, atenção e consciência sintática, por exemplo - para que as habilidades envolvendo a leitura e escrita sejam melhor desenvolvidas. Isto porque as regras de estruturação frasal usadas na oralidade serão posteriormente utilizadas no aprendizado da leitura e escrita (Barbosa & Silva, 2020). Pensando nisto, as mães "mediadoras" também receberam orientações relacionadas às habilidades comunicativas - olhar compartilhado, imitação e turno comunicativo - elas não receberam orientação sobre a atenção compartilhada por ser uma habilidade bem desenvolvida pelas participantes - e aspectos metalinguísticos da linguagem sendo assim capacitadas para terem melhor proveito de cada atividade enviada.

Diante disso, as orientações da fonoaudióloga foram para que as mães assumissem uma posição de igualdade, para ficar ao mesmo nível das crianças a fim de proporcionar uma comunicação mais eficaz, já que tal postura proporciona visualizar o esboço oral realizado, expressões faciais do emissor e aproximá-lo como pessoa que interage frente a frente/face a face, tornando-o mais acessível. Esta é uma orientação importante para as mães do "Escrevendo em Sinfonia" que, por vezes, colocavam os filhos sentados à mesa e os acompanhavam em pé, ao seu lado, dificultando muitas vezes a compreensão do comando dado para praticarem o que lhes havia sido delegado. Para que o processo de alfabetização se tornasse possível foi preciso pensar em estimulações diárias que fossem acessíveis a cada uma das famílias, pois a aquisição de habilidades necessárias para leitura e escrita devem ser realizadas cotidianamente (León et al., 2019). Com esse pensamento foram utilizados materiais e objetos encontrados em casa, sendo muitas vezes confeccionados pela própria mãe.

Utilizou-se a ludicidade para tornar as estimulações prazerosas para as crianças, bem como atividades sensoriais a fim de que o cérebro recebesse *inputs* variados e o aprendizado fosse melhor absorvido. O sistema alfabético representa segmentos fonológicos composto por fonemas e sílabas. A capacidade de manipular os sons, à qual damos o nome de consciência fonológica (CF), constitui o processo de leitura e escrita, uma vez que para decodificar o sistema de escrita alfabética é preciso realizar correspondências entre grafemas e fonemas. A CF também favorece a leitura de palavras não familiares, de baixa frequência, e de pseudopalavras, por meio da rota sublexical, e permite a manipulação cognitiva das manipulações representativas neste nível (Barbosa & Silva, 2020; Pestun et al, 2010; Fonseca, 2017).

Portanto, a fonoaudiologia contribuiu com o refinamento das habilidades comunicativas o que proporcionou maior interação e, conseqüentemente, o estreitamento de laços entre as famílias envolvidas, ampliando o vocabulário e o aprimoramento da linguagem oral receptiva e expressiva, atingindo assim a linguagem em seus três fatores: forma, uso e conteúdo. E seguindo a proposta da pedagogia, a fonoaudiologia contribuiu para o reconhecimento de letras, relação grafema-fonema, consciência fonológica e escrita correta das letras. A fonoaudióloga incentivou as mães a construir estimulações que permitiram ao filho com TEA andar sobre a letra escrita no chão com barbante, sortear e pescar letras e preencher cruzadinhas, ou seja, ela orientou atividades permeadas de recursos lúdicos que tornaram a leitura e a escrita mais prazerosa. Para o reconhecimento de sons e letras foi preciso incrementar de acordo com os objetivos, o som de cada grafema, procurar por objetos iniciados com o mesmo, entre outros, num movimento conjunto com as atividades propostas pela pedagogia.

### **Mães "mediadoras" e filhos autistas Escrevendo em Sinfonia: o trabalho da pedagoga**

Para Vigotski (2020), a relação das pessoas com o mundo se constitui por meio da relação mediada. A mediação é o processo de interferência de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por ele, o intermediador (pessoa mais próxima) e acontece durante a interação social da criança que aprende. Por meio da mediação de uma pessoa mais experiente, a criança vai progressivamente desenvolvendo as funções psicológicas superiores. Vigotski (2003) fez a distinção entre dois tipos de mediadores, os instrumentos e os signos. Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele, cuja função é transformar o objeto e os processos naturais. O signo são instrumentos psicológicos orientados para o próprio sujeito, para suas questões internas, são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas como os instrumentos.

Utilizando os instrumentos e os signos comuns, a terapia educacional, a fonoaudiologia e a pedagogia agiram no sentido de orientar para que a mãe de filho com autismo fosse a "mediadora" dos conhecimentos destas três áreas, para favorecer-lhes o desenvolvimento, o aprendizado que lhe prepararia nos conhecimentos escolares, durante a pandemia.

A equipe multidisciplinar utilizou o conceito mediação como assinalado por Bezerra (Prólogo de Vigotski, 2020, XI) e compreendeu que mães podem ser "mediadoras" de conhecimentos por serem as pessoas "próximas", "imediatas" e mais experientes do convívio de seus filhos. Conseqüentemente, são pessoas desencadeadoras da "zonas de desenvolvimento imediato" (desenvolvimento intelectual eminente) desses aprendizes. Dizendo em outras palavras, as mães tornaram-se mães "mediadoras" do processo de leitura e escrita de seus filhos com autismo, quando fizeram o papel de lhes mediar a leitura literária, quando colocaram na rotina descrita pela terapeuta ocupacional, as leituras orientadas pela pedagoga e liam histórias noturnas com as quais faziam adormecer os filhos. Partiu-se do princípio de que na voz da mãe que conta a história noturna, há afeto, há sintonia na troca de olhares que renovam o vínculo, na voz materna que lê no ambiente de cuidado da casa, cria-se todo um contexto que acolhe e condiciona o aprendizado infantil. A relação afetiva da mãe, o olhar, a repetição de sons onomatopaicos estimularam nos filhos com autismo a percepção da distinção fonêmica de letras, de sílabas, criando, no ambiente do quarto infantil, o contexto de excelente aprendizado da leitura.

A proposta de oferecer livros de literatura impressos foi uma contrapartida da pedagogia ao uso intenso do celular pelas três crianças e pelo adolescente envolvidos no projeto, porque o receio inicial era de que o aparelho celular seria um impeditivo para que aceitassem o papel, o lápis e o livro. Porém, a equipe destinou um outro uso para o celular, que se tornou um canal de comunicação, quando poderia ter sido um obstáculo para a aceitação da criança dentro do Espectro, em contraponto aos objetos culturalmente escolarizados. As atividades enviadas pelo celular adquiriram o papel de ressignificar seu uso no contexto dos lares das crianças e do adolescente desse relato.

As mães foram orientadas a criar contextos e situações que fossem viáveis para a realização de

atividades precursoras da leitura e da escrita e facilitadoras da interação do filho, com elas mesmas e com os seus outros do ambiente doméstico. As orientações metodológicas foram centradas nas mães e, por meio delas, a equipe direcionava tarefas que envolviam a coordenação visomotora, a linguagem oral, aguçando nos filhos o desejo pela leitura e pela escrita. O esforço foi de aprimorar a morfossintaxe e pragmática, reconhecer as letras, relacionar grafema-fonema, cantar canções ricas na fonologia da língua; observar o ambiente letrado; imitar o adulto escritor e leitor no convívio diário; melhorar o desempenho na atividade de escrita envolvendo a trípole dinâmica; interessar-se pela escrita funcional em situações cotidianas sociais e domésticas; ampliar o léxico; promover a morfologia e interpretar textos curtos oralmente; atentar para a leitura do contexto de vivência, bilhetes, jornais, folhetos, receitas, leituras de livro infantil, cantar canções com palavras que repetem as iniciais de seus nomes; organizar o espaço da casa com rótulos nos alimentos, frutas, objetos domésticos, brinquedos; realizar pareamento de letras e relacionar grafema-fonema e, ainda, para desenvolver o raciocínio lógico; identificar cores, quantidade e quantificar numerais.

## Resultados

Para efeitos deste relato, o desenvolvimento das crianças e do adolescente foi sintetizado em termos de: 1) leitura, 2) escrita, 3) linguagem; 4) raciocínio lógico e 5) interação, como comentado abaixo.

O participante L demonstrou sucessivo aprimoramento da pragmática e morfossintaxe; reconheceu as letras do nome; grafou o primeiro nome de maneira independente; reconheceu e escreveu o seu segundo nome e o nome de pessoas do núcleo familiar (com auxílio da mãe); alcançou o processo de generalização; identificou as sílabas iniciais dos nomes das pessoas da família; realizou a relação grafema-fonema; realizou interpretação oral de pequenos textos; iniciou com a preensão de transição no desempenho da escrita; conseguiu realizar a preensão trípole no lápis; ou preensão madura (mas necessitava melhorar o desempenho na força despendida no momento da escrita); conseguiu fazer o uso da tesoura e realizou a coordenação visual da atividade; processada junto com as habilidades motoras, incluindo motor fino, motor grosso e motor sensorial; reconheceu quantidade menores que 9; contou oralmente de 1 a 9. L pedia abraços sucessivos, após cumprir atividades, passou a cantar sozinho longas canções, dançar com expressividade quando seguia diferentes ritmos como, por exemplo, da "música da máquina de lavar em funcionamento".

O Participante F demonstrou sucessivo aprimoramento da pragmática e morfossintaxe; ampliou o vocabulário; realizou a relação grafema-fonema; iniciou desempenhando no lápis a preensão palmar supinada; adquiriu a preensão madura com a trípole dinâmica; reconheceu letras e sílabas do primeiro nome dele e do nome da mãe; grafou o primeiro nome; identificou as letras do alfabeto; realizou interpretação oral de pequenos textos; contou com precisão histórias de livro infantil; fez o uso da tesoura; conseguiu incluir, com ajuda, a coordenação da informação visual junto com as habilidades motoras; incluindo motor grosso e sensorial; identificou quantidades e contou oralmente até 10; na continuidade do acompanhamento virtual durante sessões de musicoterapia em grupo tal como nos moldes previstos pelo Projeto Uma Sinfonia Diferente, F interagiu com as outras crianças solicitando músicas que não aquelas que foram propostas para as sessões de musicoterapia; enviou recados carinhosos em situações em que foi o centro de pequenos vídeos produzidos pela mãe no celular; leu textos composto por palavras escritas com sílabas simples, com seis meses de acompanhamento.

O Participante H demonstrou sucessivo aprimoramento da pragmática e morfossintaxe; ampliou seu vocabulário; apresentou a diminuição da ecolalia; identificou e copiou as letras do seu primeiro nome e reconheceu outras letras; fez a relação grafema/fonema; realizou a preensão palmar de transição; iniciou com a preensão palmar primitiva; revelou apreço pelos livros de literatura infantil e pelo registro no papel; pintou, recortou, colou com gosto e esmero; usou a tesoura; realizou a coordenação da informação visual processada junto com as habilidades motoras, incluindo motor fino, grosso e sensorial. Depois de nove meses, leu palavras pequenas e simples; identificou quantidades menores; contou e identificou quantidades até 9; demonstrou empatia com pessoas da



família; expressou emoção positiva, por exemplo, quando dançava acompanhado da mãe e demonstrou empatia diante de uma dor sentida pela sua mãe.

O participante P, adolescente, resistiu às tarefas iniciais de escrita. Recebeu mensagens curtas no *whatsapp* e tentou ler. Curtiu músicas do clip "Caixa Mágica", com palavras curtas, espessas e grandes. Preparou junto com sua mãe, pequenas receitas acompanhando a escrita, tais como, sanduíche simples, chás, a massa de biscoito, com a qual modelou seu nome. Leu palavras simples e mensagens curtas de felicitação pelo aniversário. Ele se afastou do grupo de alfabetização devido ao horário de trabalho da mãe, que alegou não mais poder ajudá-lo. Contudo, numa avaliação multiprofissional orientada pelas dificuldades encontradas pela mãe de P, a equipe constatou a necessidade de saberes dos profissionais envolvidas para lidar com a adolescência dentro do TEA, o que indica que a participação de profissionais de outras áreas, como por exemplo, da Psicologia, da Arte, das Artes Cênicas, da Música, que podem dar mais significado às atividades propostas para o acompanhamento de leitura e escrita de adolescentes dentro deste Transtorno, porque a adolescência está fortemente imbricada da subjetividade, da forma como os sujeitos nessa fase fazem a imersão nos contextos sociais e culturais. Ressalta-se a existência da demanda de conhecer "como" e "o que" propor aos adolescentes com autismo, para que eles tenham vivências de atividades significativas que abordem o seu ciclo de idade e desenvolvimento.

### **Considerações finais**

Este artigo, apresenta a intervenção realizada pela equipe multiprofissional com mães de três crianças e um adolescente com TEA, durante a pandemia, relatando a experiência da equipe formada pela terapeuta ocupacional, fonoaudióloga e pedagoga que se debruçaram sobre a necessidade de sistematizar a prática de aprendizado da leitura e da escrita de sujeitos com TEA, com o objetivo de lhes ampliar as possibilidades educativas. No período de sete meses, a equipe investiu na orientação para que as mães se tornassem "mediadoras" e, juntas, mães e profissionais construíram estratégias e condições que impactaram positivamente o aprendizado da leitura e da escrita, a comunicação e a interação das crianças e do adolescente no tempo descrito. A intervenção multidisciplinar acompanhou as crianças que inicialmente encontravam-se no nível das garatujas e desconheciam as letras do alfabeto; demonstravam resistência à escrita e estranhamento aos livros de literatura infantil. O adolescente resistia fortemente à possibilidade de leitura e escrita de toda espécie e os quatro eram afeiçoados ao aparelho celular.

Ao final da intervenção os participantes tiveram avanço considerável em leitura e escrita. Eles demonstraram um conjunto de progressos relevantes no que condiz com a interação, a coordenação visomotora e avanços perceptíveis na linguagem oral, quando alcançaram um desempenho considerado promissor. Esses resultados comprovam que a ação multiprofissional pode orientar mães com seus filhos autistas, no que tange à técnica de cada profissional envolvido, alcançando o objetivo comum das áreas articuladas à alfabetização das crianças e do adolescente com TEA.

Inovador nesta intervenção foi o investimento multiprofissional na mãe, como "mediadora" e protagonista do processo de ensino de seus filhos, embora tenha sido realizada com um número pequeno de famílias. Acredita-se, assim, que a experiência possa trazer contribuições para o avanço na área de ensino-aprendizagem de pessoas com TEA e do apoio às suas famílias, não apenas em contextos de pandemias ou outras situações que provoquem o isolamento social e a interrupção de frequência escolar, mas, também, para famílias que moram em locais onde ainda não existe acompanhamento especializado ou, até mesmo, como possível forma de apoio ao processo de alfabetização em condições de vulnerabilidade social. Compreende-se a necessidade de outros estudos e pesquisas que discorram sobre o acompanhamento multidisciplinar de famílias e suas crianças e, ainda, adolescentes dentro do TEA, para que a inclusão se concretize e, de maneira diferenciada, compreenda-se que os sujeitos são únicos, em suas potencialidades e limitações específicas.

### **Referências**

Afonso, L. (org.) **Oficinas em Dinâmica de Grupo**: um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte, Campo Social, 2002.

American Occupational Therapy Association (AOTA). **Estrutura da prática da terapia ocupacional**: domínio e processo - 3ª edição. Tradução: Alessandra Cavalcanti, Fabiana Caetano Martins Silva e Dutra, Valéria Meirelles Carril Elui. Rev Ter Ocup Univ São Paulo, v. 26, p. 1-49, 2015.

American Psychiatric Association (1994). **DSM IV**. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: Autor.

Barbosa, M. C. S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Barbosa, B., Rodrigues, C.L., Vieira, C., Cardoso, G., Bucher, J.D.F., Campelo, L.C.R.C., Tanabe, L.R., Coelho, P., Mello, L., & Modesto, J.G. "Uma Sinfonia Diferente": Análise de Campo e Plano de Ação em um Centro de Referência em Autismo. In.: Queiroga, F., Modesto, J., & Melo L., Andrade, P.(2019) **Práticas Formativas em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações**. Brasília: Uniceub, v.4. Recuperado de: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/13512/1/PR%C3%81TICAS%20FORMATIVAS.pdf>, 36-57.

Barbosa, V.M., Silva, C da. Correlação entre habilidade de vocabulário receptivo, consciência sintática e escrita de palavras. (2020) Rev. **CEFAC**. 2020; 22(3): Recuperado de <[https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v22n3/pt\\_1982-0216-rcefac-22-03-e2420.pdf](https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v22n3/pt_1982-0216-rcefac-22-03-e2420.pdf)> 1-10.

Battistello, V. C. de M. (2020) Perspectivas sobre o processo de leitura para crianças autistas: do letramento emergente à literacia familiar. **Anais do XVI Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira**. (p.11) Goiás, Brasil. Recuperado de em <https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/14193>

Bezerra, P. Prólogo do Tradutor. In.: Vigotski, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2020. VII - XVIII

Cabral. C.S., Falcke D., Marin A. H. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno de Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. Relato de Pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**. n. 27. 2021. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/> Acesso em: 15, mar. 2022.

Fonseca, M. Consciência fonológica e o ensino de leitura: *quando começar?* **Revista Linguística**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 13, n.1 jan de 2017, p. 86-103. Recuperado de: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rlj> Acesso em: 15, mar. 2022.

Galvão F., T. A. et al. Conceituação e estudo de normas. In: **BRASIL, Tecnologia Assistiva**. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39. Recuperado de: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf> Acesso em: 03 mar., 2022

Gomide, A.B. **A Promoção do Desenvolvimento do Aluno Autista nos Processos Educacionais**. Programa de Pós Graduação em Psicologia. (Mestrado em Educação). 2009. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: 2009. Recuperado de: <http://clyde.dr.ufu.br/bitstream/123456789/17077/1/dis.pdf> Acesso em: 10, fev. 2022.

Iribarry, I. N. Aproximações sobre a Transdisciplinaridade: Algumas Linhas Históricas, Fundamentos e Princípios Aplicados ao Trabalho de Equipe. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(3), pp. 483-490.

Recuperado de: Rio Grande do Sul. <https://www.scielo.br/j/prc/a/D4YgwJqvQh495Lgd6JGSHLz/abstract/?lang=pt> Acesso em: 13, mar. 2022.

Kubaski, C. (2014). **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na Perspectiva de seus professores**: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. (2014). Recuperado de: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7132/KUBASKI%2c%20CRISTIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 20, abr. 2022.

Lago, M. **Autismo na Escola**: ação e reflexão do professor. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. 171 p.

León, C.B.R., Almeida, Á; Lira, S, Zauza, G., Pazeto, T.C.B., Seabra, A.G., & Dias, N.M. Consciência fonológica e habilidades iniciais de leitura e escrita na educação infantil: dados normativos preliminares. **Revista CEFAC**. 2019; 21(2):e 7418. Recuperado de: [https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v21n2/pt\\_1982-0216-rcefac-21-02-02-e7418.pdf](https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v21n2/pt_1982-0216-rcefac-21-02-02-e7418.pdf) Acesso em: 20, abr 2022.

Munguba, M. C. Inclusão escolar. In: Cavalcanti, A., Galvão, C. **Terapia ocupacional**: fundamentação & prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 519-525.

Nunes, D., Walter & E.C. Processos de leitura em Educandos com Autismo: um estudo de revisão. *Revista Brasileira de Educação Especial*. n. 22 (04). out - dez (2016). Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GwGTF5VwzrfQSqbVWgYsNSc/?lang=pt> Acesso em 15, abr. 2022.

Organização Mundial de Saúde. **Classificação Internacional de Doenças - CID-10**. São Paulo: Edusp; 1998.

Pereira, M. C. L. (2009) **Pais de alunos autistas**: relatos de expectativas, experiências e concepções em inclusão escolar. 2009. (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

Pereira, D. M. (2014). **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

Pichon-Rivièrè, E. **O Processo Grupal**. São Paulo: Martins Fontes. 1988.

Pestun, M.S.V., Omote, L.C.F., Barreto, & D.C.M.B., Matsuo, T. Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. **Psicologia, Escola Educação**. 2010;14(1):95-104. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a11> Acesso em: 15, abr. 2022.

Rahme, M. M. F. & Vorcaro, A. M. R. Inclusão escolar e Transtorno do Espectro do Autismo: apontamentos de uma pesquisa no Ensino Fundamental. In: **Anais do 7º Congresso Brasileiro de Educação**, 2016, São Carlos. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2016. Recuperado de: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/inclusao-escolar-e-transtorno-do-espectro-do-autismo--apontamentos-de-uma-pesquisa-no-ensino-fundamental> Acesso em: 10, abr. 2022.

Reis, F. F. dos S., Rodrigues, N. R., Oliveira, L. C. M. Q., & Ruama S. A Transdisciplinaridade no Tratamento do Transtorno do Espectro Autista.v. 7 n. 3 (2018): **Revista Anápolis Digital** - ISSN 2178-0722. Anápolis. Recuperado de: <https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/vol7/07.opdf>. Acesso em 13, abr. 2022.

Scarone, P., Gatignol, P., Guillaume, S., Denvill, D., Capelle, L., & Duffau, H. Agraphia after awake surgery for brain tumor: new insights into the anatomo-functional network of writing. **Surgical Neurology**, v.72, n.3, p.223-241; discussion 241, Sep.2009. Recuperado de: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19631367/> Acesso em: 10 abr. 2022.

Schneck, C., Henderson, A. Descriptive analysis of the developmental progression of grip position for pencil and crayon control in nondysfunctional children. **American Journal of Occupational Therapy**, v.44, n.10, p.893-900, Oct.1990.

Schmidt, C., Nunes, D. R. de P.; Brasil, D. M. P., Oliveira, V. de F., Nuemberg, A. H., & Kubaski, Cristiane. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 17(3), 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1938/193846361017.pdf> Acesso em: 10 abr. 2022.

Vieira, C.B.M., Fernandes, D.M. **Qualidade de vida dos irmãos de crianças incluídas no espectro do autismo**. CODAS, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 120-27, 2013.

Vigotski, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

Vigotski L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José C. Neto, Luis S. M. Barreto, Solange de Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2003.