

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA PROPOSTA COM OS MULTILETRAMENTOS

Ana Paula Borges Laurindo¹
Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande – PB¹
anapaulapsi2009@hotmail.com

Resumo: Este artigo nasceu das discussões travadas durante a disciplina “Formação de Professor em Tempos Híbrido: Teorias e Práticas”, do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Na oportunidade, discutiu-se de que forma as tecnologias contribuem tanto para a formação docente, como para o aprendizado discente. Nesse sentido, este artigo objetiva verificar a evolução das habilidades de leitura e escrita de uma criança autista, a partir da escrita digital, por meio da aplicação de uma sequência didática adaptada para esse tipo de atendimento. Como metodologia para este trabalho, utilizou-se o método da sequência didática proposta pelo grupo de Genebra (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004), composta de cinco encontros, aliada às proposições teóricas de Ferreiro e Teberosky (1985). Além destes, outros autores foram utilizados como aporte teórico a exemplo de Buzato (2006), Rojo (2012, 2013) e Vigotsky (1997). Percebeu-se que durante a realização dos encontros, a utilização dos Multiletramentos contribuiu para o aumento das capacidades de leitura e da escrita da criança, demonstrando a necessidade de ressignificar as metodologias utilizadas no AEE com recursos tecnológicos. Conclui-se, que ao final da aplicação das atividades, a criança demonstrou desenvoltura no uso dos recursos tecnológicos, potencializando seu aprendizado através da dinamização das atividades.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Multiletramentos. Autismo. Sequência Didática.

INTRODUÇÃO

A temática em questão foi motivada a partir dos estudos teóricos e discussões sobre a prática do professor e a pedagogia dos Multiletramentos, na disciplina “Formação de Professor em Tempos Híbrido: Teorias e Práticas”, ministrada pela Prof^ª Dr^ª Simone Dália de Gusmão Aranha, do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.

Um currículo vivo e inclusivo passa a ser o ponto de chegada da educação brasileira, no ano de 2008, especificamente da Educação Especial. Neste ano foi implementada a política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva, cujo propósito é garantir acesso e permanência e aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa política fortalece, a partir de então, a chegada dessas crianças na rede regular de ensino. Concebe-se a inclusão como um movimento sóciohistórico e a escola, como um espaço social que deve se preparar para

receber as pessoas em suas diferenças, sem distinção, pois “a Educação Inclusiva contrapõe à homogeneização de estudantes, conforme critérios que não respeitam a diversidade humana” (DIAS, 2017 p.96).

O sistema de ensino inclusivo busca garantir o direito de aquisição da leitura e da escrita, além das outras habilidades, a todos os alunos, conforme é previsto na Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Destacando o direito à Educação Básica em seu Art. 32, que prioriza o ensino da leitura e escrita, em seu inciso I, afirma que o Ensino Fundamental, com duração de 09 anos, tem como finalidade: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita [...]” (BRASIL, 2012 p.28).

Com a necessidade de orientar e dar suporte ao ensino regular é estabelecido o Decreto Nº 6.571/08 que nos apresenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que define o público alvo da educação especial e tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2010 p. 21), ficando explícito neste documento que os alunos público alvo da educação especial devem ser atendidos no contraturno do ensino regular, em salas de recurso Multifuncionais nas quais os principais suportes de ensino e aprendizagem são as novas tecnologias em comunhão com propostas educativas, que visem atender às especificidades do aluno.

Entre essas pessoas que estão garantidas, na formada lei, de ter acesso ao ensino regular e receber como complemento de sua aprendizagem através do AEE, e que na era da inclusão e do mundo digital estão chegando cada vez mais na escola, são as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas, de acordo com Dias (2017), são enquadradas em uma síndrome clínica como pessoas com deficiência disposta na Lei nº 12.764/2012, que estabelece “a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. Tal Política apresenta suas características nos inciso I e II, firmando que essas pessoas apresentam dificuldades significativas ao longo do seu desenvolvimento nas áreas da comunicação, interação social e podem apresentar padrões de comportamentos repetitivos nas áreas motoras e verbais.

A Política da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão abre um leque de possibilidades de transformações legais, sociais e atitudinais, frente ao ensino, nas quais as tecnologias entram como potencializadoras na busca do direito de aprender. Assim, no presente estudo, o aluno com TEA nos guia para acolher em seu plano de AEE, a forma da

escrita digital, mediante intervenções pedagógicas, que permitirão o acesso a novos letramentos.

O contexto dos Novos Letramentos, especificamente o letramento digital, implica reconhecer que as práticas sociais e culturais que envolvem esse processo são híbridas, em uma sociedade também plural, na qual o acesso à leitura e à escrita estarão atrelados as múltiplas linguagens e a múltiplas culturas, que perpassam pela prática de um ensino situado com recursos tecnológicos, de acordo com a concepção de multiletramentos, abordada partir das obras de Rojo (2012 e 2013).

Mediante o panorama descrito, este estudo aborda reflexões teóricas e práticas sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), objetivando verificar a evolução das habilidades de leitura e escrita de uma criança autista, a partir da escrita digital, por meio da aplicação de uma sequência didática adaptada para esse tipo de atendimento.

Este artigo foi composto em quatro tópicos: No primeiro, a introdução deste artigo, e, que há a apresentação de um panorama geral daquilo que será tratado posteriormente, bem como as motivações que levaram a sua escrita e os caminhos teóricos que serão seguidos. No segundo tópico será tratado o conceito de ensino híbrido que provoca a possibilidade de Multiletramentos no AEE. O terceiro tópico trará, de forma sucinta, a metodologia adotada. O quarto tópico aborda os resultados a partir do relato de uma sequência didática e discussão de acordo com os teóricos estudados na disciplina cursada. Seguindo com as considerações finais e as referências bibliográficas, que dão respaldo científico ao texto que, por sua vez, é pertinente para a prática pedagógica numa perspectiva da inclusão destes recursos no Atendimento Educacional Especializado.

METODOLOGIA

Este estudo apresenta recortes reais do Atendimento Educacional Especializado de uma criança com TEA. Tem caráter descritivo e qualitativo como afirma Triviños (1987, p. 110) ao mencionar que “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

Foi analisado como e de que forma a troca de um recurso tradicional de escrita (lápiz e caderno) por um recurso digital (computador) garantiria a consolidação das competências de leitura e escrita de uma aluna com TEA, subsidiados pelos Estudos da Pedagogia dos Multiletramentos. O estudo foi realizado com Bia (nome fictício), 10 anos, matriculada

regularmente no 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Campina Grande-PB.

O AEE desta criança é organizado de forma individual e segue uma rotina específica para o TEA, ocorrendo semanalmente com a duração de 1h e 30min. Antes de construir o plano de AEE dessa aluna, observamos que Bia desenvolveu a linguagem verbal e está em fase de prontidão para leitura de frases. Percebeu-se também que sempre que era proposta uma atividade de escrita com lápis e caderno, ela exibia um comportamento de esquiva e se direcionava para o computador. Esse direcionamento nos deu informação para traçar os objetivos do seu atendimento.

Para isso, a adaptação da avaliação diagnóstica foi feita, baseada nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), diante da esquiva da escrita, e propomos, inicialmente, a leitura de palavras e frases de um mesmo campo semântico, no caso, o campo escolhido foi “brinquedos”. Desta forma, foi proposta uma sequência didática de 5 encontros, ou seja, 5 atendimentos, com o objetivo principal de produzir uma lista de brinquedos e brincadeiras, utilizando os recursos da escrita digital.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tempos híbridos: Multiletramentos no AEE

O AEE garante um acompanhamento específico e um ensino personalizado, que oferte significado ao aluno com qualquer deficiência: “Este atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2010 p.22).

Os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) encontram-se na esfera anteriormente denominada transtornos globais do desenvolvimento. O autismo é um transtorno que ocorre ao longo do desenvolvimento infantil e que se prolonga pela vida adulta. Segundo Dias (2017), o autismo só passa a ser visto como um espectro a partir do ano 2014, por apresentar variedade de sintomas e níveis que podem estar em grau leve, moderado e severo.

O TEA é caracterizado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (doravante, DSMV) por apresentar as seguintes características do espectro: “déficits persistentes na capacidade de iniciar e sustentar interação social recíproca e comunicação social e por uma série de padrões restritos, repetitivos e inflexíveis de comportamento”

interesses” (DIAS, 2017 p.64). No que diz respeito aos avanços científicos em termos de descobertas com relação ao transtorno, sabemos que “apesar dos avanços genéticos em relação ao TEA, as bases genéticas associadas aos fenótipos ainda permanecem desconhecidas” (DIAS, 2017, p.99).

Na oferta de ensino individualizado com recursos pedagógicos para estimular aprendizagem do aluno com TEA, o professor precisa estar cada vez mais conectado às novas tecnologias, buscando recursos que potencializem sua prática, visando encontrar uma forma de seu aluno aprender:

No ensino do aluno com o espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno (CUNHA 2015 *apud* DIAS, 2017, p. 116).

De acordo com Bacich e Moran (2015), o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) modificam o ambiente em que estão postas, propiciando novas relações e processos criativos entre os sujeitos inseridos nos processo de ensino-aprendizagem: professor, estudantes e conteúdos. Nesse cenário de ressignificações de papéis, a incorporação de recursos tecnológicos à prática pedagógica dos profissionais de AEE surge como uma alternativa para garantir a permanência e a equidade ao aluno com TEA, por meio de atividades específicas que estimulem o desenvolvimento das habilidades de oralidade, leitura e escrita.

Em um contexto de educação híbrida, capaz de “combinar vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos” (BACICH e MORAN 2015, p.1), a possibilidade de diversas combinações conferem várias oportunidades ao aluno, dentre elas, ser o agente principal em seu aprendizado. Esse contexto híbrido é ainda mais acentuado no AEE, se pensarmos nas diversas mesclas metodológicas realizadas para se garantir a eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Rojo (2012) nos convida ao movimento de aceitação de sermos frutos de uma sociedade marcada pelas diferenças, pois “vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de híbridos impuros, fronteiriços” (ROJO, 2012 p.14). Esta sociedade híbrida nos fornece recursos diferentes para atender as diferenças, permitindo no *lócus* das escolas, nos voltarmos para uma pedagogia que parta das singularidades dos alunos, agregando o que faz parte do seu conhecimento de mundo, de mídia, de linguagens.

Ao direcionar a criança com TEA para a possibilidade de novas aprendizagens, partindo do seu interesse pelo computador, iremos permitir que a criança tenha acesso a um novo tipo de escrita, isto quer dizer que: “levar a escrita para um novo meio (o digital) e/ou usá-la em novas práticas (por exemplo, as envolvidas com trabalhos escolares que utilizem computadores e internet) estaremos diante de novos letramentos” (BUZATO, 2006 p. 5). Destarte, rompemos com as barreiras do letramento sedimentado, que segundo Rojo (2013) não considera a visão social e tem um sentido homogêneo e normativo dos agentes envolvidos na escolarização.

A perspectiva do letramento digital favorece a inclusão e a aprendizagem de todas, propondo uma renovação da prática pedagógica, no tocante a busca de adequação da aprendizagem da pessoa com TEA. Dessa forma, “trata-se de saber como realizar práticas já existentes de novas maneiras” (BARTON E LEE, 2015 p. 204). Buzato define letramento digital como:

conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos sócio culturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos, pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p.07).

Os novos letramentos agregam em sua prática o novo e o velho, o antigo e o moderno, o *online* e o *offline*, o normal e o diferente. Rojo (2012), afirma que essas novas práticas de letramentos compõem uma pedagogia que transgride ao tradicional e inclui diversas linguagens e diversas culturas no binômio ensinar e aprender, trazendo o aluno para o centro de sua aprendizagem, situando e adequando o ensino a sua identidade plural. Assim, os letramentos convocam a pedagogia dos *Multiletramentos*, que:

[...] Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 12- 13).

Neste sentido, a escola é impulsionada a se apropriar de conceitos contemporâneos que possam ajudar a construir currículos inclusivos em instâncias multiculturais, respeitando as diversidade(s) que as salas de aula abrigam, entendendo que pertencem a essa diversidade as pessoas com deficiência.

Sequência Didática: Lista Digital de Brinquedos e Brincadeiras

A sequência didática permite a sistematização de uma prática pedagógica que considera os conhecimentos prévios do aluno, os direitos de aprendizagem e as práticas de leitura e escrita, contextualizadas em sua multiplicidade social e cultural. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82) consideram como sequência didática: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Nas atividades abaixo descritas, foi enfatizado o aprimoramento do sistema de escrita de Bia¹, através do trabalho com o gênero escrito lista, no caso, lista de brinquedos e brincadeiras. A sequência contemplou as seguintes atividades: música, literatura infantil em vídeo, fichas de palavras, imagens, observação das brincadeiras no recreio escolar, leituras de listas de nomes e, por fim, a construção da lista digitada dos brinquedos e brincadeiras.

As atividades foram adaptadas levando em consideração as peculiaridades do TEA, que se manifesta “[...] de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade.” (GADIA et. al. 2004). No caso da criança pesquisada, o transtorno tem manifestação moderada, pois a aluna desenvolveu a oralidade, interagindo com outras crianças e estabelece comunicação. Tem comportamento repetitivo e estereotipado quando algo foge aos seus desejos ou rotina e apresenta alterações significativas no tom da fala ou no humor quando percebe algo novo, ou quando é contrariada. Por isso, as atividades consideram a prontidão da aluna, suas potencialidades e seus interesses por determinada atividade.

Para introduzir a sequência didática, foi apresentado a Bia, a brincadeira cantada “pular corda” em vídeo, encontrada no *youtube*, propiciando um momento de interação com a criança. Ao término do vídeo, foi proposto que Bia digitasse na barra de pesquisa do *site* o nome da brincadeira para poder visualizá-la novamente. A criança pediu, de forma contundente, que a brincadeira fosse repetida. Destacamos também o trabalho de mediação, sobretudo, na hora da digitação das palavras, principalmente na busca das letras no teclado.

Logo após, foi realizada uma atividade de pintura utilizando trechos da música vista e ouvida no computador. Destacamos também o diálogo proposto pela professora com a aluna, observando o potencial da aluna e sua zona de desenvolvimento proximal, que segundo Vygotsky (1997) é o espaço entre o que a criança realiza sozinha e o que realiza com mediação. É a zona de desenvolvimento cognitivo que necessita de um mediador para impulsioná-la através da interação e da evolução da aprendizagem.

¹ Nome fictício criado para criança com objetivo de preservar a sua identidade.

No segundo atendimento, foi apresentada a Bia a literatura infantil em vídeo: “A caixa de Jéssica” de Rosana Rios. A história foi pausada em alguns momentos para que a aluna compreendesse que a personagem da história guardava coisas numa caixa. Em seguida, foi entregue a ela uma caixa grande, logo após a entrega, Bia fez a associação do objeto com o vídeo que havia visto. Ainda com relação a história vista no vídeo, foi proposto para a ela uma atividade com fichas e palavras relacionadas a história, para pô-las em ordem, tal qual apareciam na história, não demonstrando dificuldade para a realização da atividade proposta. Ela realizou sem dificuldade e estruturou em forma de lista as imagens e as palavras da caixa. Depois, a caixa foi novamente entregue com o objetivo de realizar a colocação dos seus brinquedos preferidos.

No terceiro atendimento, foi utilizada novamente a caixa que Bia usou para guardar os brinquedos, no intuito de que a medida, que os fosse retirando, fosse também os nomeando, para em seguida, digitar os nomes dos brinquedos. A aluna repetiu várias vezes para digitar a lista, característica do TEA que se manifesta em situações diversas. Tal característica é denotada quando há “dificuldades para entender o que ouve repetição involuntária de palavras ou frases que ouviu (ecolalia); movimento caracterizado por maneirismos e movimentos estereotipados.” (DIAS, 2017 p. 62).

Após cada conclusão de atividade, a professora pesquisadora parabenizava a aluna que em suas atitudes demonstrava entender as congratulações e se alegrava com elas. Para Vigostsky (1997), esse momento de interação e comunicação, em que a criança entende e é entendida, permite a relação contínua entre o desenvolvimento e aprendizagem. Logo após esse momento, Bia foi convidada a digitar o título de sua lista, na qual foi ditada uma palavra de cada vez.

O quarto atendimento trouxe para a pauta as brincadeiras que a aluna participou durante o recreio. Foi pedido para que a aluna pegasse uma imagem de algum brinquedo que houvesse relação com as brincadeiras realizadas durante o recreio. Feito isto, foi pedido para que esta imagem fosse posta na mesa do computador. Depois disso, professora e aluna montaram um cartaz para ser afixado próximo a lista e aos brinquedos da sala. De acordo com Rojo (2013), foi montando um *design* de atividades, dentro da proposta de um currículo plural, com um objetivo específico para uma identidade “multi”, porém com características do seu interesse específico visando a construção do conhecimento.

No quinto atendimento, a rotina proposta foi revisar as múltiplas linguagens que permitiram a evolução da leitura e escrita de Bia, para culminar com a conclusão de sua lista digitada. Depois, a proposta foi que a aluna concluísse a digitação de sua lista com

acréscimo das brincadeiras. Para isso, observamos as imagens de brincadeiras do atendimento anterior, que foram coladas em um cartaz. Bia concluiu a digitação de sua lista com 10 nomes, realizando a leitura fluente e em sequência numérica de ambos. Segundo Beaudouin (2002, p. 207 *apud* ROJO, 2013 p.20) “o texto eletrônico altera as relações entre leitura e escrita, autor e leitor, altera os protocolos da leitura. Uma das particularidades é a de que leitura e escrita se elaboram ao mesmo tempo, numa mesma situação e num mesmo suporte”.

Os caminhos didáticos traçados nesta sequência nos apontam para o que Kalantzis e Cope (2006 *apud* ROJO 2013, p.18) chamam de prática situada, caracterizada pela escolha de suportes pedagógicos que partem do interesse do aluno e que fazem parte do seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que a partir das políticas públicas relacionadas à educação especial numa perspectiva de inclusão, a escola está cada vez mais acolhendo pessoas com deficiência. Fato este que convida professores a refletirem sobre novas práticas pedagógicas para atender essa multiplicidade de alunos.

Sabendo que os alunos em geral são únicos e multiculturais e que não podemos mais excluir essa pluralidade do nosso fazer pedagógico, precisamos adotar práticas que atendam às novas exigências desta sociedade que é diversa e que precisa ser atendida mediante suas peculiaridades, com ferramentas pedagógicas que mesquem o ensino tradicional com o moderno, o recurso analógico com o digital, aula presencial e a distância, sala regular e sala de AEE.

Diante das reflexões realizadas no decorrer desse estudo, percebemos o quanto se faz necessária a prática da *pedagogia dos multiletramentos*, para propiciar um ensino e uma aprendizagem que atenda à diversidade. Para isso, é primordial que o currículo escolar seja, de fato, um instrumento vivo de inclusão, no qual estejam presentes considerações sobre uma sociedade híbrida, que dialogue com o prefixo “multi” em todos os sentidos. A tarefa de garantir o domínio da leitura e escrita surge da percepção de que não há um único jeito de ensinar e nem um único jeito de aprender. Há, pois, distintas práticas de leitura e escrita que convergem com a era da inclusão e com a era digital que, por sua vez, ressignificam a prática do letramento se expandindo para novos ou Multiletramentos.

A sequência didática relatada e adaptada para a criança com TEA, teve como propósito principal ampliar o sistema de escrita daquela criança, colocando-a no centro de sua aprendizagem através de um ambiente interacionista e traz como exemplo uma prática pedagógica, fruto da união educação e tecnologias digitais que compõe o universo do AEE. A

tela do computador ao se tornar o caderno eletrônico através da escrita digital, que culminou na construção da *lista digital de brinquedos e brincadeiras*, direcionou a aluna a uma aprendizagem significativa e ao professor do AEE à prática desses novos letramentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, L; MORAN, J. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Revista Pátio. São Paulo: Editora Penso, v. 25, p.45-47, jun. 2015. Mensal.

BARTON, D; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: Ano 03, unidade /06**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012.

_____, **Currículo Inclusivo: O direito de ser alfabetizado: Ano 03, unidade /01**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

DIAS, R, B; BRAGA, P, G; BUYTENDOR, A, A, B. (Orgs.). **Educação especial e autismo**. Ed. Campo Grande, MS: Perse, 2017.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GADIA, Carlos A. et al (Org.). Autismo e Doenças Invasivas de Desenvolvimento. **Jornal da Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, p.83-94, 2004.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane (org.) **Escola Conectada: os multiletramentos e as Tics**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

_____; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. Petrópolis: Vozes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1997.