



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS XII*

ELISA MARA LIMA COSTA PAIXÃO

LEIDIANE DAS NEVES MELO

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
O que revelam as produções acadêmicas?**

Guanambi – BA
2025

**ELISA MARA LIMA COSTA PAIXÃO
LEIDIANE DAS NEVES MELO**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
O que revelam as produções acadêmicas?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade do Estado da Bahia – UNEB,
Departamento de Educação, Campus XII -
Guanambi, como exigência para obtenção do
título de Licenciatura em Pedagogia.

Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos e
Pesquisa Paulo Freire (NEPE)

Linha de Pesquisa: Formação Humana e Gestão
do Cuidado na Educação

Orientadora: Profª. Ma. Sirlene Prates Costa
Teixeira

Guanambi – BA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

P149d Paixão, Elisa Mara Lima Costa

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O que revelam as produções acadêmicas? / Elisa Mara Lima Costa Paixão, Leidiane das Neves Melo.
Orientador(a): Profª. Ma Sirlene Prates Costa Teixeira. Teixeira.
Guanambi, 2025.

71 p : il.

TCC (Graduação - Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia.
Guanambi. 2025.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Alfabetização. 2. Desafios. 3. Inclusão escolar. 4. Transtorno do Espectro Autista. I. Melo, Leidiane das Neves. II. Teixeira, Profª. Ma Sirlene Prates Costa. III. Universidade do Estado da Bahia. Guanambi. IV. Título.

CDD: 372

**ELISA MARA LIMA COSTA PAIXÃO
LEIDIANE DAS NEVES MELO**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
O que revelam as produções acadêmicas?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade do Estado da Bahia - UNEB,
Departamento de Educação, Campus XII -
Guanambi, como exigência para obtenção do
título de Licenciadas em Pedagogia.

Guanambi, BA 22 / 08 / 2025

Sirlene Prates Costa Teixeira

Prof^ª. Ma. Sirlene Pra
UNE
Teixeira (orientadora)
C XII

Anna Donato Gomes Teixeira

Prof^ª. Dra. Anna Dona
UNE
s Teixeira (avaliadora)
C XII

Miriã Lúcia Malheiros

Prof^ª. Ma. Miriã L
UNE
heiros (avaliadora)
C XII

Gu BA

AGRADECIMENTOS

Este momento é vivido com imensa alegria e sincera gratidão!

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me concedido força, fé e resiliência para continuar, mesmo diante dos inúmeros desafios que surgiram ao longo dessa caminhada.

Aos meus pais, Lúcia e Elias, especialmente minha mãe, pelo incentivo constante, pelos ensinamentos, e por estarem sempre ao meu lado, oferecendo suporte de todas as formas possíveis.

Ao meu esposo, companheiro de todas as horas, Daniel Henrique, que desde os tempos de namoro me incentivou, acreditou em mim e sempre esteve presente, colaborando ativamente nessa trajetória.

À minha irmã Elisielia, que me ofereceu apoio e suporte, fundamentais durante esse processo; e aos demais familiares que acreditaram no meu potencial e me encorajaram a seguir em frente.

À minha dupla de TCC, Leidiane Melo, que compartilhou comigo não apenas as inquietações e os desafios desse processo, mas também as conquistas e alegrias que ele proporcionou. Sua parceria foi essencial.

À professora Sirlene Teixeira, minha orientadora, expresso meu sincero agradecimento pela dedicação, empenho e generosidade com que nos acompanhou. Mesmo diante de tantos compromissos, não mediu esforços para nos orientar com atenção e partilhando seu conhecimento.

Aos colegas de turma que estiveram ao meu lado durante o percurso acadêmico. Em especial, ao amigo Carlos André, minha gratidão pela parceria, ajuda e convivência.

Por fim, agradeço à Universidade do Estado da Bahia – Campus XII, pela oportunidade de ingressar no curso de Pedagogia, pelos aprendizados adquiridos e pelas vivências proporcionadas ao longo da formação. Participar de ações que ultrapassam os muros da universidade tornou minha formação ainda mais significativa e transformadora.

Por Elisa Mara Lima Costa Paixão

AGRADECIMENTOS

Primeiramente sou grata a Deus, por me sustentar e me guiar ao longo dessa caminhada repleta de desafios, mas também de valiosas aprendizagens que levarei para toda a vida.

Essa jornada só foi possível graças ao apoio de pessoas queridas que estiveram ao meu lado em cada etapa — especialmente minha mãe, Marinez, e minha irmã, Eliane, que sempre me incentivaram e me deram força para alcançar meus objetivos, sendo minha base de sustentação. Agradeço também ao meu pai, José, por sua ajuda.

Agradeço, com carinho, a todos os professores que fizeram parte da minha trajetória na universidade, compartilhando seus conhecimentos e contribuindo para minha formação. Em especial, à minha orientadora, professora Ma. Sirlene Prates Costa Teixeira, por ter aceitado nos orientar com tanta paciência, dedicação e compromisso, sempre disposta a nos auxiliar e a nos ajudar a superarmos nossas dificuldades. Admiro profundamente seu trabalho e sou imensamente grata por tudo.

Minha gratidão também à minha colega e parceira de TCC, Elisa Lima, que esteve ao meu lado na construção desta pesquisa, compartilhando angústias e alegrias, sendo essencial para a conclusão do trabalho.

Agradeço ainda aos colegas e amigos: Rosângela, Flávia, Vanessa, Ariana, Carlos André e aos demais colegas, que estiveram próximos durante quase cinco anos de graduação, dividindo os anseios e tornando essa caminhada mais leve e significativa. Levarei comigo lindas lembranças desses momentos.

Por Leidiane das Neves Melo

"Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora."

Maria Tereza Mantoan

RESUMO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no processo de alfabetização, ainda é marcada por desafios no contexto educacional brasileiro. A ausência de condições adequadas nas escolas, como formação docente, estrutura física adaptada e metodologias compatíveis com as necessidades dos alunos com TEA, traz implicações ao processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita destes. Diante da problemática: Como se dá o processo inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no que se refere às condições de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita? Realizou-se este estudo com o objetivo primário de compreender como se dá o processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, propôs-se, especificamente, analisar as percepções docentes acerca dos desafios relacionados ao processo de alfabetização das crianças com TEA e as possibilidades de inclusão escolar e de aprendizagem inicial da leitura e da escrita destas, com base nos resultados apontados por 17 produções acadêmicas, publicadas no período de 2015-2024; nos documentos normativos/orientadores e nas contribuições de autores-referência na área da Educação Especial Inclusiva e da alfabetização. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Os resultados demonstram que o processo de alfabetização de crianças com TEA é complexo e exige estratégias pedagógicas específicas, formação continuada dos professores, adaptações curriculares e participação ativa da família. Práticas que se apoiam no uso dos jogos e na brincadeira, recursos visuais, plataformas digitais, tecnologias assistivas e o planejamento individualizado favorecem o aprendizado da leitura e da escrita e promovem a inclusão. Evidencia-se que a efetivação da inclusão escolar não se limita ao acesso das crianças com TEA na escola, mas decorre das condições reais de permanência, participação e aprendizagem destas.

Palavras-chave: alfabetização; desafios; inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), especially in the literacy process, still faces challenges within the Brazilian educational context. The lack of adequate conditions in schools—such as teacher training, adapted physical infrastructure, and methodologies compatible with the needs of students with ASD—has implications for the initial learning of reading and writing. Faced with this issue, the following question arises: how does the school inclusion process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) unfold with regard to the teaching and learning conditions for reading and writing? This study was conducted with the primary objective of understanding how the school inclusion of children with ASD occurs in the early years of elementary school. To achieve this, the study specifically aimed to analyze teachers' perceptions regarding the challenges involved in the literacy process of children with ASD, and to examine the possibilities for school inclusion and the initial learning of reading and writing for children with ASD, based on the findings of 17 academic works published between 2015 and 2024, as well as what normative/guiding documents and leading authors in the field of Inclusive Special Education and literacy suggest. This is, therefore, a bibliographic research study with a qualitative approach. The results demonstrate that the literacy process for children with ASD is complex and requires specific pedagogical strategies, ongoing teacher training, curricular adaptations, and active family involvement. Practices that rely on the use of games and play, visual resources, digital platforms, assistive technologies, and individualized planning support the learning of reading and writing and promote inclusion. It becomes evident that the effective implementation of school inclusion is not limited to simply providing access to children with ASD, but rather depends on real conditions that ensure their permanence, participation, and learning.

Keywords: literacy; challenges; school inclusion; autism spectrum disorder.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade de leitura e escrita de nomes de animais (Aluno M: 23.08.2018)	51
Figura 2 – Jogo do bingo	52
Figura 3 – Atividade executada pela criança com TEA do 3ºano	53
Figura 4 – Atividade executada pela criança com TEA do 2º ano	53
Figura 5 – Tela inicial do “AlfabetizaTEA”	57
Figura 6 – Imagem da plataforma digital ‘Transtorno do Espectro Autista e Alfabetização’	59
Figura 7 – Imagem inicial do aplicativo Lina Educa	60
Figura 8 – Imagem Inicial do aplicativo ABC autismo	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas relacionadas ao processo de inclusão e alfabetização de crianças com TEA, publicadas no período 2015-2024.. 34

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APA – *American Psychiatry Association* (Associação Americana de Psiquiatria)

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BMCG – Base Municipal Curricular de Guanambi

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DEDC – Departamento de Educação

DSM-V - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IOS – Sistema Operacional do iPhone

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NEPE – Núcleo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

TA – Tecnologias Assistivas

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEACCH – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits na Comunicação

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	DA CARACTERIZAÇÃO AOS DIREITOS DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	17
2.1	Transtorno do Espectro Autista e inclusão escolar: uma discussão Conceitual.....	18
2.2	Do conceito de inclusão aos direitos das pessoas com autismo.....	23
2.3	Dos direitos à Aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais.....	26
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	32
4	OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES: O QUE REVELAM OS ESTUDOS?.....	37
4.1	Formação docente no contexto da alfabetização de crianças com autismo.....	43
4.2	Participação da família no processo de alfabetização de crianças com TEA..	46
5	POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	50
5.1	Utilização das tecnologias no âmbito escolar para alfabetizar crianças com TEA.....	56
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
	REFERÊNCIAS.....	65

1 INTRODUÇÃO

As crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam grandes barreiras no que se refere à inclusão escolar, pois muitos contextos são marcados pela ausência de condições necessárias para a participação e a aprendizagem destas dentro das escolas, sobretudo, no que se refere aos processos de leitura e de escrita, dada a complexidade que os envolvem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É possível que tal realidade seja resultado de alguns equívocos relacionados ao processo de inclusão escolar, conforme pontua Mantoan (2003, p. 22). Segundo a autora, “[...] problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular [...]”.

A adequação do ambiente escolar para acolher estudantes com TEA ainda apresenta muitas falhas, tanto para lidar com as questões comportamentais destes, quanto na utilização de metodologias adequadas para atender às especificidades de cada um, e também na adaptação da estrutura física das instituições de ensino. Segundo Mantoan (2003), incluir é preciso, principalmente para melhorar as condições da escola, para que nela se formem gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, sem preconceitos e sem barreiras.

A Constituição Federal de 1988, no inciso I, artigo 206, prevê, como um dos princípios para o ensino, “[...] a igualdade de condições de acesso e permanência na escola [...]”, e inclui (art. 208, inciso V) que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988, p.185). A inclusão escolar, e aqui destacamos a inclusão das crianças com TEA, não se limita à sua inserção no ambiente da escola regular de ensino.

Para além das condições de acesso, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI preconiza, em seu artigo 28, que “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...]”, e, dentre outras coisas, estabelece, no inciso II, o “[...] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena [...]” (Brasil, 2015, p.12). Para tanto, tendo em vista a inclusão escolar das crianças com TEA, é necessário investimento em políticas públicas e em pesquisas envolvendo esse tema, para um maior entendimento sobre essa condição e sobre estratégias metodológicas que podem ser usadas no ambiente escolar,

principalmente no processo de alfabetização dessas crianças, de modo que possam participar e aprender, sobretudo no que se refere às situações que envolvem o ensino da leitura e da escrita.

A inclusão escolar de crianças com autismo, no período da alfabetização, requer um olhar sensível por parte de toda a comunidade escolar, uma postura que acolha os diferentes sujeitos e a proposição de estratégias pedagógicas que contemplem as possíveis dificuldades de aprendizagem. Conforme aponta Cunha (2012, p.100), “[...] os alunos necessitam encontrar na estrutura do ambiente a acolhida natural que estabelece uma disciplina espontânea, que não subjuga o espírito do homem, mas prepara-o para o aprendizado [...]”. Quando se refere à inclusão escolar de crianças com TEA, pelas singularidades e espectros que diferenciam os sujeitos dentro do transtorno, isso se faz ainda mais necessário e exige estratégias muito específicas que considerem as necessidades de cada criança em particular, como adaptações no ambiente escolar e no próprio currículo da escola, na medida em que “[...] as condições da inclusão alicerçam-se, também, na forma de construir o currículo escolar, na forma de olhar a escola, o aluno e o professor [...]” (Cunha, 2012, p.102).

Atualmente, o número de pessoas diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista tem aumentado cada vez mais, isso implica dizer que parte dos alunos que frequenta a escola regular são crianças e adolescentes com autismo, a exemplo disso, podemos mencionar os dados do Censo Escolar de 2024, da Educação Especial, que atende estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, entre 2023 e 2024. Segundo esses, o quantitativo de matrículas cresceu 17,2%, indo de 1,8 para 2,1 milhões. O aumento é ainda mais significativo em relação ao ano de 2020 para 2024, que teve um aumento de 58,7%. Direcionando para o número de matrículas de estudantes com TEA, os resultados revelam que, na educação básica, houve um aumento de 44,4%, entre 2023 e 2024. De acordo com o censo, o número saltou de 636.202 para 918.877, nesse período¹.

De acordo com a mesma pesquisa estatística, ao se verificar a faixa etária de 4 a 17 anos do público da Educação Especial, concluiu-se que a porcentagem de matrículas de crianças e adolescentes incluídos em classes comuns das escolas regulares também vem crescendo consideravelmente, passando de 93,2%, em 2020, para 95,7% em 2024. Esse aumento significativo de alunos com TEA nas escolas é uma questão de extrema importância a ser levada

¹ Os resultados aqui apresentados foram disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). E do número total de matrículas na Educação Especial, 1.008.009 são de estudantes com deficiência intelectual com maior quantitativo e, logo após, estão os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que representam o quantitativo de 918.877.

em conta, principalmente para se pensar nas condições de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças no processo escolar.

O que motiva a realização deste estudo relacionado à Educação Especial na alfabetização é a nossa inquietação, no sentido de compreender, através das pesquisas existentes, como se concretiza a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com autismo. Além disso, outro aspecto relevante que impulsionou a realização desta pesquisa e reafirmou o nosso interesse pela temática decorre de nossas experiências de Pesquisa e Estágio na Educação Infantil, em uma turma de 03 (três) anos, na qual havia 03 (três) crianças dentro do espectro, e nas duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na turma de 1º ano, onde esteve uma das estagiárias/pesquisadoras, havia 02 (duas) crianças com diagnóstico de TEA e na turma de 4º ano, na qual a segunda pesquisadora esteve presente, também havia uma criança com o diagnóstico. Além das turmas contempladas nos estágios, uma das pesquisadoras que atuou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência², com crianças de 2º ano, pôde observar os desafios enfrentados no processo de inclusão de 04 (quatro) dessas que apresentavam o diagnóstico de TEA.

Nossas vivências nos diferentes espaços e instituições escolares, frente à incidência dos casos de TEA, nos permitiram compreender quão grandes são os desafios para a inclusão e o desenvolvimento das crianças que estão dentro do espectro do autismo e para a proposição de práticas pedagógicas que possam contemplar suas necessidades educacionais. Optamos por delimitar a pesquisa para os anos iniciais do Ensino Fundamental por compreendermos que nessa fase as crianças se inserem no processo de alfabetização e se veem frente aos desafios que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita.

A pesquisa se faz pertinente diante do atual cenário educacional, no qual se observa o aumento constante de casos diagnosticados de crianças com Transtornos de Espectro Autista (TEA), inseridas no contexto escolar. Nesse aspecto, nos deparamos com a seguinte problemática: Como se dá o processo inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no que se refere às condições de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita? Tal indagação nos moveu a realizarmos este estudo com o objetivo primário de compreender como se dá o processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para o alcance deste, propusemo-nos, especificamente, a analisar as percepções docentes acerca dos desafios relacionados ao processo de alfabetização das crianças com TEA e as possibilidades de inclusão escolar e de

² PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

aprendizagem inicial da leitura e da escrita de crianças com TEA, tendo em vista os resultados de pesquisas realizadas nos últimos 10 anos acerca da temática.

Dessa maneira, o presente estudo, que se apoia na abordagem qualitativa, foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica, do tipo exploratória, a qual nos proporcionou uma compreensão sobre o tema, além de fornecer elementos para fundamentar nosso trabalho e traçar um paralelo entre as discussões feitas pelos autores em relação às práticas inclusivas no processo de alfabetização de crianças com TEA.

Nesse sentido, os resultados obtidos através do estudo serão relevantes para uma compreensão sobre o processo de inclusão escolar e aprendizagem da leitura e escrita das crianças com TEA. Sendo assim, pode ser considerado pertinente, no âmbito acadêmico, visto que poderá contribuir para ampliar as discussões sobre o tema e para instigar futuras pesquisas a ele relacionadas.

Para subsidiar teoricamente o trabalho, abordamos sobre algumas das principais leis e documentos que asseguram os direitos educacionais para as pessoas com deficiência, como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Parecer 17/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/12) que institui a Política Nacional da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/15) e a Lei nº 13.861 /19, que inclui as especificidades inerentes ao Transtorno do Espectro Autista nos censos demográficos. Além dessas, discutimos as concepções de inclusão e de alfabetização a partir de autores-referência e de documentos que orientam suas práticas a nível nacional e municipal.

Portanto, o texto está estruturado em seis capítulos, alguns compostos de subtópicos, incluindo a introdução e as considerações finais. Após a introdução da temática, no segundo capítulo, abordamos sobre a definição e caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como tratamos sobre os marcos legais que garantem seus direitos, no que se refere aos processos de inclusão e de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais. No terceiro capítulo descrevemos o percurso metodológico, no quarto, discutimos, a partir dos estudos analisados, as percepções dos professores frente aos desafios enfrentados na alfabetização de crianças com TEA. Já no quinto capítulo dialogamos sobre as possibilidades e estratégias metodológicas que auxiliam na alfabetização de crianças com TEA, considerando os resultados dos estudos analisados, e, por fim, no sexto capítulo as considerações finais.

2 DA CARACTERIZAÇÃO AOS DIREITOS DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O processo de inclusão de crianças com TEA, nas escolas regulares, é uma questão que demanda a compreensão de múltiplas dimensões, começando com o estudo das características do Transtorno do Espectro Autista em direção a uma real efetivação dos direitos estabelecidos pelos documentos normativos e orientadores das práticas inclusivas. No decorrer deste capítulo, será abordado, inicialmente, a caracterização do TEA, pontuando suas principais características de acordo com os três níveis de suporte e suas especificidades em relação ao desenvolvimento da comunicação e as singularidades do comportamento das crianças que apresentam o diagnóstico do transtorno.

O diagnóstico de TEA não categoriza os sujeitos dentro de um conjunto de sintomas únicos para todos os casos, visto que cada pessoa, na sua singularidade, dentro do espectro, apresenta necessidades diferentes, demandando, assim, das instituições regulares de ensino e dos profissionais envolvidos no processo educativo, métodos pedagógicos diversificados que atendam suas reais necessidades. Nesse viés, o comprometimento de toda comunidade escolar e a utilização de atividades específicas, com o auxílio e participação ativa da família, constituem uma base fundamental para possibilitar o desenvolvimento, o aprendizado escolar significativo e o bem-estar da criança com autismo, conforme será detalhado neste capítulo.

Outro ponto relevante a ser tratado diz respeito ao amparo legal que garante o direito à educação inclusiva, como as legislações e diretrizes que direcionam a educação básica, além de assegurar não somente o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem de educandos com TEA, nas escolas da rede regular de ensino. Dentre as legislações citadas estão a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Lei Berenice Piana (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Uma das propostas do capítulo é evidenciar como os dispositivos legais estabelecem a garantia do direito à educação como dever do Estado, da família, da sociedade, das instituições de ensino regular, por meio da organização do sistema educacional, de acordo com os princípios que orientam as práticas inclusivas, da oferta da Educação Especial, do atendimento educacional especializado, das ferramentas de acessibilidade e de uma formação adequada para os profissionais de ensino, levando em consideração a importância da alfabetização nos anos iniciais, sendo estabelecida como direito fundamental de toda criança, sem exceção, e do quanto essa etapa deve ser proposta com respeito às diferenças e considerando o princípio da equidade.

2.1 Transtorno do Espectro Autista e inclusão escolar: uma discussão conceitual

Dada a temática em estudo, faz-se necessária a conceituação de alguns termos e conceitos que foram e/ou serão utilizados ao longo do trabalho, bem como a utilização do referencial teórico no qual este se apoia. Como parte central de nossa pesquisa, é importante explicitar do que se trata o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (*American Psychiatry Association – APA, 2014*)³, o TEA é considerado um transtorno comportamental e do desenvolvimento, que se manifesta por meio da interação, comunicação social, bem como da presença de comportamentos restritos e repetitivos, além da adesão excessiva à rotina e padrões. Contudo, os sintomas não correspondem exclusivamente a um atraso global do desenvolvimento, considerando que, em muitos casos, indivíduos com TEA demonstram altas habilidades ou talentos específicos

Levando em consideração os sintomas, o comportamento e o desenvolvimento de cada sujeito, “[...] o TEA é considerado um espectro de condições, de modo que as características pessoais, contextuais e culturais de cada indivíduo são relevantes [...]” (Gomes, 2022, p. 20). As características de cada pessoa com TEA são peculiares, tendo em vista que o Espectro Autista é bastante amplo. Em se tratando das dificuldades, estas podem ocorrer desde a resistência em estabelecer interações sociais até aparente aversão ao contato com outras pessoas. Em relação ao comportamento, pode variar desde uma resistência em trocar de atividades, até mesmo dificuldades em lidar com mudanças (Kubaski *et al.*, 2015).

Segundo o DSM-V (APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista pode variar em três níveis de gravidade, ou níveis de suporte. A pessoa que apresenta diagnóstico que o classifica dentro do nível 1 de suporte tem como características dificuldades para iniciar interações socialmente, tendo menos interesse por essas e, apesar de conseguir participar da comunicação, não consegue fazer amizades com facilidade, na maioria dos casos, as tentativas são malsucedidas. No que se refere às características comportamentais, há a inflexibilidade, marcada pela dificuldade em mudar de atividade, além da limitação para se organizar e montar planejamentos.

³ O DSM-V foi publicado em 2014, pela *American Psychiatric Association* (APA), Associação Americana de Psiquiatria. Trata-se de um amplo documento que reúne critérios diagnósticos para transtornos mentais e oferece recomendações sobre como identificar e classificar esses transtornos. Ele tem sido fundamental para orientar profissionais de saúde mental, educadores e pesquisadores.

A pessoa com TEA, classificada dentro do nível 2 de suporte, exige um apoio substancial, apresenta especificidades como déficits graves para desenvolver a comunicação social verbal e não verbal, o que resulta em prejuízos sociais evidentes, como poucas respostas ou respostas inadequadas às interações sociais que partem de outros. Em relação aos aspectos comportamentais, estão presentes a inflexibilidade, as dificuldades de lidar com mudanças ou outros comportamentos restritos e sofrimento para mudar o foco ou as ações. Por fim, já aquela que se encontra no nível 3 de suporte exige um apoio muito substancial e, de certa forma, pode ser considerada a pessoa, dentro do espectro, que apresenta déficits graves na comunicação social, verbal e não verbal, grande limitação em iniciar interações sociais. Em relação ao comportamento, suas principais características são inflexibilidade, dificuldades extremas de se adaptar a mudanças, além de dificuldades para mudar o foco ou realizar outras ações se não aquelas pelas quais tenha desenvolvido hiperfoco.

Conforme pontua o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

[...] passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos [...] (Brasil, 2008, p. 15).

Ainda, segundo a política, “[...] os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo [...]” (Brasil, 2008, p.15). O documento explicita que, dentro do referido grupo, se encontravam os alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Destacamos, porém, que os até então mencionados como sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento passaram a ser considerados, pela literatura médica, como pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Por outro lado, a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764 de 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, diferentemente do que estabelece a política de 2008, considera, no parágrafo 2º do artigo 1º que “[...] a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais [...]”.

Ao caracterizar as condições clínicas das pessoas com TEA, a Lei Berenice Piana, no parágrafo 1º do artigo 1º, aponta:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, p.1).

A Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei nº 13.146 de 2015) considera, no artigo 2º, que a pessoa com deficiência é aquela que possui “[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas [...]” (Brasil, 2015, p. 8).

Portanto, a partir do que estabelece os dois últimos dispositivos legais mencionados, contrariando o que ainda explicita o texto da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, fazemos menção aos sujeitos com TEA também como pessoas com deficiência.

Considerando o que caracteriza o transtorno, a inclusão das crianças com TEA, nas salas de aula comuns das escolas regulares de ensino, representa a existência de necessidades educacionais específicas, isso porque suas formas de aprender, interagir e perceber o mundo as diferem de outros. Tais necessidades, advindas das características do transtorno, sobretudo quando não atendidas pelos sistemas de ensino, impactam o desenvolvimento e a aprendizagem destas no ambiente escolar.

Frente às características apresentadas pelas crianças com TEA, além das especificidades apresentadas por aquelas que se encontram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é imprescindível que os sistemas de ensino escolar sejam organizados e adequados para atenderem às necessidades educacionais dos educandos. É necessário que o ambiente seja estruturado e previsível, com recursos pedagógicos adequados, além da utilização de métodos alternativos de comunicação para estimular a linguagem verbal das crianças.

Os profissionais que atuam na instituição escolar precisam ter o entendimento da necessidade e habilidades para desenvolver estratégias que potencializem o desenvolvimento das crianças com TEA, para isso, é necessária a utilização de estratégias estruturadas, de acordo

com as necessidades educacionais de cada uma. Uma forma de planejar o ensino, de modo que todas as crianças tenham o acesso aos estímulos que o ambiente escolar proporciona, é ter o compromisso de pôr em prática a organização curricular (Lima, 2019).

O ensino deve ser individualizado, de modo que considere o ritmo e os interesses das crianças, “[...] diversificar os meios de apresentação do conteúdo atende às necessidades específicas de cada aluno, enriquecendo o processo de ensino ao fornecer meios para aprendizagem acessível e inclusiva [...]” (Silva, 2024, p. 56). A sugestão, segundo Mantoan (2003), é que a educação se atualize, de modo que os professores aperfeiçoem as suas práticas e que as escolas públicas se sujeitem a um esforço de modernização e reestruturação de suas condições atuais, com o propósito de atender às necessidades educacionais de cada um, sem cair nas amarras da exclusão.

Diante desse cenário, é importante destacar que, além da escola, a família exerce um papel fundamental na escolarização das crianças com autismo, sendo sua principal base de apoio, atuando como ponte entre elas e o ambiente escolar. O envolvimento familiar contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, ao participar das demandas escolares, a família demonstra confiança nas potencialidades da criança, favorecendo o desenvolvimento da sua autoestima e sua segurança.

Essa parceria entre escola e família permite uma melhor compreensão das necessidades educacionais específicas de cada educando, promovendo intervenções mais efetivas e individualizadas. Como destaca Lima (2019, p. 20), “[...] nesse processo de relação entre o desenvolvimento infantil e a alfabetização, cabe à família, à escola e aos professores intervirem nessa população com TEA para que ela se desenvolva com o máximo de autonomia [...]”. Além disso, a atuação ativa dos pais possibilita a continuidade das práticas educativas no ambiente familiar, favorecendo a busca por estratégias que se adaptem ao perfil e às necessidades da criança, pois entendemos que, em boa parte dos casos, os familiares conseguem lidar com as reações comportamentais e se comunicar de modo mais assertivo, podendo, inclusive, oferecer informações que auxiliem a escola na identificação de estratégias pedagógicas das crianças/filhos(as) com TEA. Assim, o diálogo entre escola e família configura-se como um elemento essencial que impacta diretamente o desenvolvimento integral e a inclusão efetiva de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista.

A questão que move a pesquisa direciona para o objetivo de compreender como as crianças com TEA estão sendo incluídas no âmbito escolar. Desse modo, para realizar essa análise, devemos partir do entendimento de qual deve ser a postura dos profissionais que lidam com/por meio da Educação Especial, tendo em vista uma educação e uma escola que seja

inclusiva. “A Educação Especial busca atender e garantir a educação do aluno que tem necessidades especiais ou deficiência promovendo um ensino apropriado segundo as suas limitações [...]” (Godoi; Cirino, 2021, p.15), ou seja, é uma educação que busca promover uma prática pedagógica, adaptada às limitações e especificidades dos sujeitos em suas diferentes etapas educacionais, para que esses possam ter um desenvolvimento integral. Portanto, Educação Especial trata-se de uma modalidade educativa que é transversal, pois atinge todos os níveis, etapas e modalidades educativas dos sujeitos que compõem seu público.

Já uma Educação Inclusiva demanda o atendimento de necessidades especiais das crianças no geral e não somente as com alguma deficiência, trabalhando sempre com a diversidade pautada no respeito, no acolhimento, aceitação e equidade com relação às oportunidades de desenvolvimento (Scotto *apud* Godoi; Cirino, 2021, p.13); enquanto uma escola inclusiva é o local na qual se trabalha valorizando a diversidade, colocando a singularidade de cada um como um ponto positivo para o avanço de todos, ou seja, um ambiente de aprendizagem para o coletivo, independentemente da cor, religião, cultura ou condição social. Consoante a isso, Mantoan (2003, p. 32) destaca que

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Com isso, ao se determinar que uma educação ou escola é de fato inclusiva, significa que tem a responsabilidade de oportunizar um espaço de respeito e empatia, construindo uma perspectiva positiva das diferenças, rompendo com preconceitos que rotulam negativamente as características consideradas fora do padrão, imposto por parte da sociedade, e assim fornecer bases para o pleno desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos.

No processo de inclusão da pessoa com deficiência, surge um paradigma em relação à compreensão do incluir e do integrar, pois, apesar de serem complementares, elas não constituem o mesmo conceito. Conforme descrito por Mantoan (2003), integração está relacionada à inserção de estudantes com alguma deficiência nas instituições de ensino regular, mas também pode ser empregado para denominar alunos reunidos em escolas especiais específicas para indivíduos com deficiência, ou até mesmo em classes especiais. Os equívocos ocorrem quando acabam por limitar ambos os conceitos a um único, erram em não considerar o contexto do processo histórico da elaboração de ambos os termos separadamente.

A principal característica que distingue integração de inclusão é que enquanto uma busca somente inserir o sujeito em espaço, o outro vai um pouco mais além, focando no processo de desenvolvimento, e procura criar condições nas quais garantam acesso completo e participação das pessoas com deficiência na vida em sociedade.

Sendo assim, para que a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista seja efetiva, é preciso que ultrapasse o simples acesso físico à escola. Para tal, é necessário garantir condições reais de permanência, participação e desenvolvimento desses sujeitos, considerando os tempos, interesses e os diferentes modos de comunicação de cada um.

2.2 Do conceito de inclusão aos direitos das pessoas com autismo

No enfrentamento dos desafios encontrados no processo de inclusão escolar dos estudantes com algum tipo de deficiência ou transtorno, como no caso do Transtorno do Espectro Autista na educação básica, os documentos normativos e orientadores da educação brasileira são de extrema relevância no apontamento dos direitos e na orientação às instituições de ensino, tendo em vista a garantia da inserção, da permanência, da participação e da aprendizagem das crianças e adolescentes com TEA.

No que se refere aos dispositivos legais, retomamos, conforme já anunciado na parte introdutória deste texto, a Constituição Federal de 1988, que estabelece como princípio para o ensino, no artigo 206, inciso I, “[...] a igualdade de condições de acesso e permanência na escola [...]”, e inclui, no inciso V do artigo 208, que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um [...]” (Brasil, 1988, p. 184 e 185).

Da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que aconteceu no ano de 1994, em Salamanca, na Espanha, da qual participou representantes de 88 países, dentre eles, o Brasil, resultou a Declaração de Salamanca, documento que representa um marco para a promoção da educação inclusiva. Esse se compromete com a educação para todos, considerando a necessidade extrema do acesso de crianças, jovens e adultos com necessidades específicas à educação dentro de instituições regulares de ensino, proclamando que “[...] as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades [...]” (Unesco, 1994, p. 8).

Em consonância ao que estabelece a lei maior e ao movimento pela inclusão, sobretudo a partir de conferências e documentos internacionais, como é o caso da Declaração de

Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), propõe, em seu artigo terceiro, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como primeiro princípio do ensino. O dispositivo estabelece que o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade, de modo geral, devem garantir, a qualquer pessoa com deficiência, qualidade de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Além disso, a LDB define como a educação deve ser estruturada no país e estabelece princípios e orientações para o atendimento educacional de estudantes com deficiência, conforme prevê em seu artigo 4º, inciso III: “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (Brasil, 1996, p. 9).

Dentro dessa perspectiva, mencionamos também a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui, por meio do Parecer 17/2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, enquanto um documento de suma importância para as temáticas voltadas para a inclusão escolar, bem como para determinar o direito à educação inclusiva aos alunos que apresentam necessidades educacionais específicas. Conforme prevê o artigo 17, “[...] as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo [...]” (Brasil, 2001, p. 4). Trata-se de uma conquista no campo da Educação Especial e, principalmente para os sujeitos com deficiência, uma vez que defende os seus direitos individuais, educacionais e sociais.

É importante citar também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) como um documento imprescindível, tendo como principal objetivo garantir a inclusão escolar de crianças com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, auxiliando os sistemas de ensino para assegurar o acesso ao ensino regular, incluindo participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da Educação Especial desde o início na educação infantil até a educação superior; ofertando um atendimento educacional especializado e formação de professores e demais profissionais da educação para efetuar um atendimento educacional adequado ao processo de inclusão. Trata-se de uma política que dispõe sobre a estruturação adequada dos serviços educacionais, voltados para o atendimento de alunos com deficiência, visando garantir um atendimento adequado e inclusivo.

A Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764 de 2012) institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo diretrizes para sua concretização. Em parágrafo único é proposto: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado [...]” (Brasil, 2012, p. 2). Nesse sentido, a Lei Berenice Piana assegura que as pessoas com TEA tenham os mesmos direitos garantidos a indivíduos com deficiência, reconhecendo-as oficialmente nessa condição. Entre os direitos garantidos, destacam-se o acesso ao transporte, à assistência social e à educação inclusiva com o suporte necessário. Trata-se de um marco legal de grande importância, que trouxe contribuições fundamentais para a inclusão, proteção e valorização das pessoas com autismo no Brasil.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 2015) tem o intuito de assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência em circunstâncias de igualdade, objetivando sua inclusão social e cidadania. No capítulo IV, do direito à educação, em seu artigo 27 é estabelecida a educação como direito da pessoa com deficiência, garantido no sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizagem ao longo de sua trajetória pessoal, de maneira a alcançar um desenvolvimento significativo dos seus talentos e habilidades, segundo os interesses, como também suas necessidades de aprendizagem.

Sob esse enfoque, a LBI estabelece diversas medidas com foco na acessibilidade, educação inclusiva, proteção legal e saúde, além de proibir qualquer forma de discriminação contra pessoas com deficiência, como dispõe o artigo 88: “[...] praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência [...]”. Conforme preconiza no artigo 28, “[...] incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...]”, dentre outras coisas, a “[...] adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino [...]” – Inciso V; “[...] acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar [...]” – Inciso XV (Brasil, 2015, p. 13 e 28).

Por fim, mencionamos a Lei 13.861 de 18 de julho de 2019, que trouxe grandes avanços, alterando a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, passando a considerar as especificidades ligadas ao Transtorno do Espectro Autista nos censos demográficos. O parágrafo único no artigo 1º dessa lei prevê que “[...] os censos demográficos realizados a partir de 2019 incluirão as

especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista [...]” (Brasil, 2019, p. 1). Portanto, trata-se de uma Lei que traz impactos positivos significativos, tanto para a formulação de políticas públicas, quanto para promoção dos direitos dos sujeitos com TEA.

Os dispositivos legais e documentos selecionados e aqui mencionados, além de outros que não estão neste trabalho, configuram-se como um grande avanço para a Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar no Brasil, sobretudo para pessoas com necessidades educacionais específicas. Contudo, mesmo tendo os direitos estabelecidos, na maioria das vezes, esses não são efetivados na prática. Os sistemas de ensino ainda enfrentam desafios para incluir, de forma efetiva, os sujeitos com deficiência no ambiente escolar. Portanto, torna-se imprescindível a implementação de políticas públicas que assegurem a efetivação dos direitos previstos em lei, promovendo, de forma equitativa, a inserção, permanência, participação e o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Kubaski *et al.* (2015) notaram que os indicadores de presença, participação, aceitação e aprendizagem podem possibilitar uma visão mais aprofundada de como a inclusão de educandos com autismo está acontecendo na rede regular de ensino e se há uma qualidade nesse processo. De acordo com o autor, com a análise a partir de cada indicador proposto em sua pesquisa, foi possível identificar os detalhes e singularidades que compõem o processo inclusivo, os quais são comumente ignorados, quando a inclusão é compreendida como um simples e único conceito. Essas dimensões reafirmam que apenas a presença/inserção no ambiente escolar, no espaço da sala de aula, não é suficiente. Para a efetivação de um ensino inclusivo, os demais indicadores devem ser colocados em prática.

2.3 Dos direitos à aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais

O desenvolvimento da leitura e da escrita representa um passo essencial na formação de toda criança, pois contribui para ampliar suas formas de se comunicar, sua independência e sua participação na vida em sociedade. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista, essa conquista pode ter um impacto ainda mais profundo, já que muitas enfrentam obstáculos significativos nesse caminho. Aprender a ler e a escrever possibilita novas formas de expressão e de interação, tanto na escola quanto em outros contextos sociais. Quando inserida de maneira efetiva no processo de alfabetização, a criança com autismo não só adquire habilidades de leitura e escrita, como também ganha meios de demonstrar suas ideias, construir um sentimento de pertencimento e participar ativamente de seu entorno.

Como discutimos anteriormente os conceitos de Educação Especial e de escola inclusiva, com vista à adaptação e ao funcionamento da escola como um todo, faz-se necessário discutir o conceito de alfabetização, que será trabalhado e analisado ao longo do trabalho. Conforme aborda Soares (2021, p.27), alfabetização se refere ao

[...] processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita; domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler [...].

Nesse sentido, a alfabetização, reconhecida como um direito básico para todas as pessoas, vai muito além de codificar palavras. O sujeito que aprende a ler e a escrever possui condições de compreender diversos aspectos da sociedade e de se desenvolver integralmente.

A esse respeito, a aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental configura-se como um direito fundamental para toda criança. Em se tratando das crianças com Transtorno do Espectro Autista, esse direito se reafirma ainda mais com vigor, conforme preconiza a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), a saber,

[...] universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados [...] (Brasil, 2014, p.55).

Assim, garantir o direito à aprendizagem de qualquer criança vai muito além de simplesmente permitir sua inserção na escola por meio da matrícula, implica oferecer condições reais para que essa possa aprender e se desenvolver plenamente, em um espaço que respeite e valorize suas particularidades. Diante disso, torna-se fundamental que as instituições de ensino ofereçam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que ele representa um suporte complementar ao ensino regular, utilizando estratégias específicas, acompanhamento pedagógico e metodologias adaptadas que favorecem o desenvolvimento das capacidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

De acordo com o parágrafo único, artigo 42, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental,

O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas [...] (Brasil, 2010, p.12).

Entendemos que a aprendizagem da leitura e da escrita seja uma prioridade para a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, como já foi mencionado, essa é marcada por grandes desafios, em virtude da complexidade que envolve as competências fundamentais que se espera para todas as crianças. Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010), deverá ser desenvolvido um plano de atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas, por meio do Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido, destacamos que é dever da escola assegurar às crianças com Transtorno do Espectro Autista diferentes estratégias pedagógicas, de acordo com as suas necessidades específicas, tanto nas salas multifuncionais, como na sala de aula comum.

Soares (2021) defende que toda criança é capaz de aprender a ler e a escrever, desde que o foco seja na aprendizagem. Para isso, o ensino precisa ser planejado de forma a atender às especificidades apresentadas por todas as crianças, acompanhando seu desenvolvimento, considerando suas limitações, mas também suas potencialidades. Embora esse processo traga desafios específicos para essas crianças, a alfabetização deve ser vista como um direito essencial dos educandos com TEA, que favorece inúmeras oportunidades de participação e desenvolvimento destes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, no artigo 41, propõem que tanto o projeto político pedagógico das escolas quanto o regimento escolar deverão sempre buscar melhorias nas condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, nas turmas comuns do ensino regular, sempre tendo em vista o processo de inclusão nas instituições de ensino públicas e privadas, visando, desse modo, a universalização do atendimento. Outra recomendação relevante e presente nas diretrizes diz respeito à disponibilidade de recursos de acessibilidade que assegurem a aproximação dos estudantes com especificidades com o currículo, e isso acontece por meio de materiais didáticos, espaços adaptados, sistemas de comunicação e informação, transportes, dentre outros serviços, pois esses recursos auxiliam no processo de inclusão (Brasil, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) também pontua que, durante o Ensino Fundamental, nos anos iniciais, o objetivo central da ação pedagógica deve estar voltado para a alfabetização, pois com a aquisição da leitura e da escrita o estudante consegue ampliar seus conhecimentos em diferentes componentes, através do seu ingresso na cultura letrada. E, para além do âmbito acadêmico, essa criança poderá participar com autonomia e de forma ativa na vida social. Não é diferente para as crianças com deficiência, uma vez que, com os benefícios da aprendizagem da leitura e da escrita, estas podem desenvolver a autonomia e habilidades para a vida social, o que poderá facilitar seu pertencimento ao contexto sociocultural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) estabelece, em seu artigo 4º, que é dever do Estado proporcionar uma educação escolar pública, garantido, dentre outros pontos, a “[...] alfabetização plena e capacitação gradual para leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem da e para o desenvolvimento dos indivíduos [...]” (Brasil, 1996, p.10). Dado esse fato, o direito de ter acesso ao ensino, que contemple a aprendizagem da leitura e escrita se estende para todos os estudantes, inclusive as crianças com TEA; para que se desenvolvam integralmente, faz-se necessário um olhar mais atento para suas singularidades e estratégias de ensino adaptadas a estas.

No artigo 59 da lei mencionada, é assegurado que, através da Educação Especial, as redes de ensino possam oportunizar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, metodologias, ferramentas educativas e uma organização específica, para suprir as suas necessidades. Outro ponto importante nesse artigo é que haja professores com especialização adequada, em nível médio superior, que estejam aptos ao atendimento especializado. E, para além desse atendimento, não é dispensável que os professores do ensino regular sejam capacitados para possibilitarem a inclusão dessas crianças nas turmas comuns. Essa formação dos docentes das classes comuns é necessária, pois são eles que convivem a maior parte do tempo com as crianças na sala de aula.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

[...] as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (Brasil, 2018, p.13).

Portanto, é notório o fato de que, para o desenvolvimento integral, faz-se essencial um ensino equitativo, por meio do qual se respeite as singularidades das crianças, de modo que todas tenham suas necessidades atendidas, sem haver uma exclusão ou invisibilidade destas, pois, conforme vem sendo pontuado, não é suficiente a inserção no âmbito escolar, é imprescindível a permanência, a participação e a aprendizagem. Sendo assim, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), para se alcançar esse objetivo e contemplar as crianças, as redes escolares devem se atentar ao planejamento com foco na equidade, reconhecendo que as crianças que chegam às escolas são marcadas pela heterogeneidade, independentemente de possuírem ou não uma deficiência, todas precisam aprender.

É perceptível que um ensino inclusivo de qualidade é direito de todos, ainda que haja um estereótipo das pessoas que chegam às escolas com algum tipo de deficiência. Por meio de um olhar capacitista, é possível que algumas sejam vistas como incapazes de aprender.

Segundo a Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG),

[...] sejam quais forem às particularidades intelectuais, sensoriais e físicas do estudante, partimos da premissa de que todos têm potencial de aprender e ensinar. É papel da comunidade escolar desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a criação de vínculos afetivos, relações de troca e a aquisição de conhecimento [...] (Guanambi, 2020, p. 623).

Nesse sentido, destacamos que todas as crianças que chegam à escola possuem condições de aprender. Embora o ritmo de aprendizagem não é o mesmo para todos os educandos, cada um se apropria do conhecimento de forma diferente e conforme suas singularidades e potencialidades. Tal constatação reafirma que o ambiente escolar precisa disponibilizar diferentes estratégias pedagógicas, por meio de um planejamento flexível e de uma proposta curricular que seja viva e que esteja em constante movimento.

Importa destacar que o ambiente escolar, para além das aprendizagens relacionadas aos conteúdos disciplinares, possibilita muitas outras que promovem o desenvolvimento das crianças que a ele chegam. Assim como ressaltado por Vygotski (1991), o aprendizado estimula importantes processos internos do desenvolvimento, que são ativados somente quando a criança tem a oportunidade de interagir com outras pessoas em seu ambiente e, uma vez assimilados, esses processos se constituem como parte da aquisição do desenvolvimento independente da criança.

Segundo a BMCG,

O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos. Acreditamos que a experiência de interação entre pessoas diferentes é fundamental para o pleno desenvolvimento de qualquer um. O ambiente heterogêneo amplia a percepção dos educandos sobre pluralidade, estimula sua empatia e favorece suas habilidades intelectuais [...] (Guanambi, 2020, p. 623).

Portanto, é de extrema importância que os direitos estabelecidos pelos documentos normativos e pela legislação para a educação especial inclusiva sejam efetivados nas escolas, pois elas existem para oportunizar que as crianças e adolescentes com deficiência também tenham um desenvolvimento integral, sem que seja imposta a estes outras limitações. Argumentamos que não se deve negar o direito à aprendizagem, em especial, a aprendizagem da leitura e da escrita, sob o pretexto de que algumas crianças estão fadadas ao insucesso escolar, em virtude de limitações decorrentes de uma condição de deficiência.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma revisão de literatura, logo, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo exploratória, que nos proporcionou, por meio da abordagem qualitativa, uma ampliação da compreensão acerca do tema em estudo.

A pesquisa de abordagem qualitativa possui um viés pautado em uma análise aprofundada sobre determinada temática e envolve um universo de significados, por meio da qual se objetiva analisar, de forma mais aprofundada, as questões que envolvem determinados temas.

De acordo com Minayo (2002, p. 21- 22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Desse modo, o nosso objeto de estudo aponta para a abordagem qualitativa, pois entendemos que os dados analisados, que não poderiam ser simplesmente quantificados, envolvem questões relacionadas aos contextos escolares, às estratégias de ensino e ao aprendizado de crianças com autismo, bem como sua inclusão nesse processo educacional.

Seguindo essa perspectiva, a pesquisa bibliográfica partiu da seleção de estudos que pudessem favorecer o entendimento da questão que a orienta. A análise dos resultados apontados por diferentes autores contribuiu de forma significativa para uma maior compreensão da temática. Sobre a pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2003, p.183) apontam que sua “[...] finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas [...]”.

Diante disso, foi necessário explorar trabalhos relacionados com a temática da pesquisa, e a análise desses nos possibilitou um maior entendimento a respeito do processo de inclusão de crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA) referente às condições de ensino-aprendizagem, com destaque para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Gil (2002) destaca que as pesquisas do tipo bibliográfica exploratória

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer

que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado [...] (Gil, 2002, p. 41).

Ao selecionarmos os trabalhos que comporiam os dados de nossa pesquisa, utilizamos, enquanto critério de inclusão, os estudos que abordam as práticas pedagógicas que atendem as crianças com o Transtorno do Espectro Autista, matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, no período de alfabetização.

Realizamos a busca em diferentes bases de dados, a saber, nos Periódicos da Capes, nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no repositório da UFSCar e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertação (BDTD), selecionando as pesquisas que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo.

Ao delimitar o recorte temporal da pesquisa, optamos por mapear as produções publicadas entre 2015 e 2025, ou seja, nos últimos dez anos, tendo em vista a identificação de um volume maior de trabalhos.

Iniciamos o levantamento bibliográfico no Periódicos da Capes, utilizando os seguintes descritores: "alfabetização", "crianças com autismo", "inclusão", por meio do qual conseguimos identificar 11 trabalhos acerca do tema pesquisado. Logo após a leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos encontrados, selecionamos 06 (seis) que melhor atendiam ao nosso objetivo de pesquisa.

Realizamos também uma busca nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por meio da leitura dos títulos dos trabalhos disponíveis no GT 15 da Educação Especial. De um total de 116 trabalhos, procedendo com a leitura dos títulos e dos resumos, selecionamos apenas 01 (um).

Em seguida, efetuamos uma busca no Repositório da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no qual inicialmente optamos pela busca de acordo com as áreas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que se assemelhavam com a temática do nosso estudo, e encontramos trabalhos na área de Ciências humanas: Educação: Ensino-aprendizagem e Ciências Humanas: Educação. Em seguida, realizamos a busca usando como assunto "educação inclusiva" e identificamos um quantitativo de 2.334 trabalhos. No entanto, ao usarmos o "Transtorno do Espectro Autista", procedendo com a leitura dos títulos e dos resumos, identificamos 05 (cinco) trabalhos.

Por fim, realizamos uma busca no Repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores "alfabetização", "crianças com autismo" e

"inclusão", com o mesmo recorte temporal. Nessa busca, 24 trabalhos foram encontrados. Após as leituras dos títulos e, posteriormente, dos resumos, selecionamos outros 05 (cinco) trabalhos.

Dessa forma, identificamos um quantitativo de 17 trabalhos publicados nos últimos 10 anos, envolvendo a temática da inclusão e da alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista, cujos títulos estão apresentados no Quadro 1, que também explicita seus autores, ano de publicação e sua respectiva base de dados.

Quadro 1 – Produções acadêmicas relacionadas ao processo de inclusão e alfabetização de crianças com TEA, publicadas no período 2015-2024

Título	Autor (a) / es	Ano	Base de dados
Desafios da Inclusão: Alfabetização de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Aluana Xavier de Lima	2020	Capes
Tecnologia Assistiva em dispositivos móveis: aplicativos baseados no TEACCH como auxílio no processo de alfabetização com crianças autistas	Marlene Barbosa de Freitas Reis; Carla Salomé Margarida de Souza; Lilian Cristina dos Santos	2020	Capes
Tecnologias e metodologias no processo de alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista	Samyra Viviane Oliveira Ferreira e Silva; Irlany Joise Do Nascimento Silva; Emille Caroline De Souza Mindelo; Krysnar Sanchuara Fernandes De Oliveira; Mara Izadora Santos Quintela; Maria Da Conceição Silva Alves; Atalija Holanda De Freitas e Francisco Maycon Passos Costa	2021	Capes
Atividades coletivas para alfabetização de crianças com autismo	Erica Fernanda Bastos Avelino; Jardilene Veloso Sousa; Ozineide Nascimento Santos; Ranilson Edilson da Silva; Rute Soares Sousa e Thelma Pinto Alves	2023	Capes
Alfabetização inclusiva: crianças com Transtorno do Espectro Autismo e os desafios no interior da escola	Alenita Rodrigues da Silva, Jocilene Macedo da Silva Almeida, Cátia Cilene de Souza Lima Gonçalves e Marcia Machado de Lima	2024	Capes
Alfabetização de crianças autistas: o que as professoras têm a nos dizer?	Dayanna Pereira dos Santos	2024	Capes
Investigando a qualidade da Inclusão de alunos com Autismo nos Anos Iniciais	Cristiane Kubaski, Fabiana Medianeira Pozzobon e Tatiane Pinto Rodrigues	2015	Anped
Ações de professores de escolas regulares com crianças com o transtorno do espectro autista	Giulia Calefi Gallo	2016	UFSCar

Estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada	Marily Oliveira Barbosa	2018	UFSCar
Ensino de leitura para uma criança com autismo baseado em jogos de mesa	Bruno Gerencser Zagato	2024	UFSCar
Práticas pedagógicas e autismo: o que as pesquisas revelam	Kamylla Ribeiro Bernardes	2024	UFSCar
Relatos de Experiência: estratégias pedagógicas com estudantes com Transtorno do Espectro Autista	Giulia Vieira Lopes Barbosa	2024	UFSCar
Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representação do professor	Nara Raquel Cavalcanti Lima	2019	Repositório Da Biblioteca Digital
Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) concepções e práticas dos professores	Isabel Cristina Araújo Almeida	2019	Repositório Da Biblioteca Digital
Alfabetiza TEA: recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização, com ênfase nos educandos com TEA	Viviane Teles Vidal Dalanesi	2021	Repositório Da Biblioteca Digital
O processo de alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista na perspectiva de professoras e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico	Fernanda Siqueira Costa Gomes	2022	Repositório Da Biblioteca Digital
Plataforma digital com orientações para a inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais a partir dos princípios do DUA	Rosana Hilsdorf Silva	2024	Repositório Da Biblioteca Digital

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2025).

Dos 17 trabalhos selecionados para a análise, 06 (seis) são de cunho bibliográfico, sendo eles os desenvolvidos por Reis *et al.* (2020), Silva *et al.* (2021), Avelino *et.al* (2023), Bernardes (2024) e Barbosa (2024) e Dalanesi (2021). Ao todo, 03 (três) das pesquisas são estudos de campo e documental, sendo eles, Gomes (2022), Barbosa (2018) e Silva (2024). E 08 (oito) dos trabalhos referem-se a pesquisas de campo, que foram desenvolvidas por Lima (2020), Silva *et al.* (2024), Santos (2024), Kubaski *et al.* (2015), Gallo (2016), Zagato (2024), Lima (2019) e Almeida (2019).

A maioria das pesquisas de campo foram desenvolvidas na região Sudeste do Brasil, do total, quatro eram da região, principalmente do estado de São Paulo, onde foram realizadas 03(três) das pesquisas selecionadas. A segunda região, na qual se desenvolveu mais pesquisas, foi o Nordeste, onde se concentrou o total de 03(três) trabalhos. As demais pesquisas se distribuíram nas outras 03 (três) regiões do país, sendo 01 (uma) no estado do Rio Grande do Sul, 01 (uma) em Goiás e 01 (uma) em Rondônia.

Logo após a realização do levantamento bibliográfico nos bancos de dados sobre a temática da inclusão e alfabetização de crianças com TEA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ficaram evidentes as possibilidades para se oportunizar, para os educandos com TEA, um ensino inclusivo pautado no compromisso de possibilitar uma aprendizagem integral. Como também são perceptíveis os desafios mais comuns no cotidiano escolar a serem superados para garantir esse ensino inclusivo.

Em vista disso, ao término das análises das pesquisas selecionadas, nos atentamos aos resultados obtidos por meio destas, e, considerando os objetivos e questionamento que direcionam o nosso estudo, além dos resultados dos estudos, construímos duas categorias, uma relacionada aos desafios enfrentados no processo de alfabetização de crianças com TEA, a partir do olhar dos professores; e outra relacionada às possibilidades e estratégias metodológicas para a alfabetização das crianças com TEA.

Tendo como base os resultados apontados pelos(as) autores(as) dos trabalhos analisados, organizamos os próximos capítulos, buscando estabelecer um diálogo entre eles e o referencial teórico que subsidia nosso estudo.

4 OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES: O QUE REVELAM OS ESTUDOS?

O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é algo bastante complexo que requer sensibilidade, práticas pedagógicas inclusivas, que respeitem suas particularidades e fortaleçam suas potencialidades. Embora a maioria dessas crianças possuem plenas condições para aprender a ler e a escrever, o percurso para alcançar a alfabetização implica em muitos desafios que exigem um compromisso coletivo entre escola, pais e professores.

Diante disso, neste capítulo, abordaremos as percepções dos professores acerca dos desafios para a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Partindo dessa análise, podemos inferir que um dos principais obstáculos enfrentados nesse processo são as dificuldades de comunicação e interação social dessas crianças. Nesse sentido, corroboramos os estudos de Lima (2019, p.112), quando aponta que

A falta de associação entre a comunicação e a interação social com a alfabetização é um agravante detectado neste estudo, visto que essas duas particularidades são determinantes para nortear o infante no ambiente escolar, promover a relação com o outro e alcançar níveis mais elevados de aprendizagem.

As dificuldades na comunicação e nas interações sociais de crianças com autismo comprometem os processos de aprendizagem, na medida em que afeta de forma direta a linguagem e o pensamento (Lima, 2019). Nesse contexto, o indivíduo pode também se sentir incompreendido, o que pode gerar uma série de problemas, como o desinteresse pela aprendizagem e até mesmo problemas com a aquisição da linguagem.

As singularidades comportamentais das crianças com TEA, já referido anteriormente por Lima (2019), trazem certos obstáculos para a concretização de suas aprendizagens. Kubaski *et al.* (2015) constataram que, para uma efetiva inclusão no âmbito escolar, deve-se considerar quatro categorias, que são a presença, a participação, a aceitação e a aprendizagem do educando. Ao analisar as falas das professoras, no período da pesquisa, os autores notaram que três delas relataram que a presença das crianças com autismo era muito boa, visto que a maioria era frequente. Porém, em relação à permanência dentro da sala de aula, apenas dois alunos se mantinham nela durante todo o tempo da aula. Nos outros dois casos, um ficava em outros espaços da escola e a segunda criança, devido ao comportamento agitado em alguns dias, retornava mais cedo para casa.

Na categoria participação, dos quatro casos analisados, dois realizavam atividades diferentes das propostas para a turma e os outros dois realizavam as mesmas atividades de todos da turma. Em relação à comunicação e interação dessas crianças, as professoras relatam dificuldades persistentes por parte da maioria. Apenas uma das 04 (quatro) crianças com autismo apresentava boas habilidades de comunicação. No que se refere à aceitação, quatro professoras revelaram que os demais colegas de turma possuem sentimento de proteção em relação àquelas com TEA, contudo, afirmaram que ainda existem sentimentos como o medo e pena por parte da turma. Uma das professoras destaca que há um receio que dificulta a interação das crianças com TEA com o restante da turma. No que se refere à aprendizagem, as professoras relataram ter outros objetivos para promover avanços na inclusão desses alunos, a exemplo da comunicação, da interação e da socialização. Ao contrário dessas percepções, duas professoras pontuaram que enfrentam dificuldades ao alfabetizar as crianças com TEA (Kubaski *et al.*, 2015).

Com as discussões levantadas por Kubaski *et al.* (2015), a inclusão se mostra como um processo com diferentes nuances, no qual pode ser útil ter indicadores pertinentes para uma boa avaliação. Se nas escolas as crianças com TEA conseguem adquirir um desenvolvimento integral, afinal, as habilidades de socialização, de comunicação, dentre outras, se caracterizam também como um avanço significativo na aprendizagem destas. Uma aprendizagem real, a que farão uso no contexto social fora do ambiente escolar, e poderá oportunizar que se sintam pertencentes ao meio em que estão inseridas.

O estudo de Lima (2019), realizado em escolas da rede privada e pública de ensino, na cidade de Patos-PB, com professores que atuavam com crianças com autismo no ciclo da alfabetização, aponta que ainda existem grandes desafios para que a alfabetização dos educandos com autismo se efetive, uma vez que os professores enfrentam muitas dificuldades nas práticas pedagógicas com esse público, especialmente devido à ausência de conhecimento sobre métodos de alfabetização e estilos de aprendizagem desses alunos, diante das especificidades de cada um deles. Os professores participantes da pesquisa mencionaram as dificuldades que mais enfrentam no processo de alfabetização dessas crianças.

Em relação aos desafios enfrentados no processo de alfabetização das crianças com TEA, destacamos as falas de seis das professoras que participaram da pesquisa. Segundo Lima (2019, p. 84 e 85), essas apontaram que

Professora 5 - *Uma criança que era muito quietinha na dela, ela não tinha muito... uma comunicação com os outros alunos, era muito quietinha, ela não participava das aulas.*

Professora 12 – *Foi muito difícil porque ela não queria se adaptar a sala, porque foi uma mudança brusca de sala, dos colegas. A família queria voltar ela, regredir ela ‘pra’ série que ela tinha cursado.*

Professora 19 – *Eu recebi uma criança, no segundo ano, com diagnóstico de autismo. Essa criança, no ano anterior, era uma criança que não se sentava, não tinha participação efetiva na sala de aula, não prestava atenção nas aulas, era o tempo todo andando, não tinha concentração.*

Professora 3 – *Quando eu recebi um aluno com autismo eu fiquei muito preocupada. Assim... como trabalhar essa criança. Então, ela era uma criança que era, era um pouco... um pouco não, muito inquieta. Ela se alterava às vezes. Então, era difícil fazer ela se sentar e participar das atividades.*

Professora 4 – *E a maior dificuldade foi justamente... foi mais a questão do social dele, da interação, por ele ser muito caladinho, muito na dele, foi só essa dificuldade de juntar ele com o grupo, de trazer para a dinâmica, essas coisas.*

Professora 9 – *E a gente procurava ao máximo que ele interagisse com a turma, que ele trabalhasse junto com os outros alunos. Inclusive os alunos já o conheciam, não o discriminava, o ajudava [...] (Lima, 2019, p. 84 e 85).*

A partir desses relatos, é possível compreender que a realidade escolar apresenta uma ampla diversidade de sujeitos com manifestações de necessidades específicas, o que requer flexibilidade curricular e estratégias de ensino que favoreçam momentos de socialização e interação entre os pares. Além das adaptações de atividades, adaptar o ambiente também é necessário, devido às alterações sensoriais que envolvem o espectro.

Nesse contexto, as particularidades que, de modo geral, caracterizam as crianças com autismo, tornam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita ainda mais desafiador, uma vez que sua alfabetização acontece com algumas subjetividades, justamente pelas especificidades e variabilidades do quadro, o que requer que os profissionais que lidam com essa realidade busquem também o jeito de cada um aprender (Almeida, 2019). Nesse sentido, cabe ressaltar que “[...] cada pessoa com TEA terá seu tempo específico de desenvolvimento para cada habilidade [...]” (Lima, 2019, p.108).

O quadro do Transtorno do Espectro Autista apresenta grandes complexidades. Algumas crianças demoram a falar ou até mesmo não desenvolvem a linguagem verbal, utilizam gestos ou comportamentos para se comunicar. Diante disso, o “[...] professor pode se deparar com um aluno verbal, com hiper ou hiposensibilidade sensorial, deficiência cognitiva, cognitivo preservado ou até altas habilidades, assim, o jeito de ensinar esse aluno ocupa um lugar de grande importância [...]” (Almeida, 2019, p.35). Essas condições dentro do espectro,

além de outros fatores, tornam o ensino-aprendizagem dessas crianças um processo ainda mais desafiador, tanto para elas quanto para os profissionais que com elas atuam.

Na pesquisa realizada por Gomes (2022), ele analisa as percepções de professoras do ensino regular, professoras do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e analistas pedagógicos referente ao processo de alfabetização de crianças com autismo em escolas públicas. A partir da entrevista realizada com esses profissionais, a autora destaca relatos das participantes em relação ao educando com o Transtorno do Espectro Autista.

(P1 SR) - A criança não socializa, às vezes ela dá muitos pulinhos, então a gente começa observar que ela tem essas características.

(P3 SR) - Não conseguia se comunicar, era muito agitado e se jogava no chão, dava birra e quando se jogava puxava objeto para cair em cima dele, fugia da sala todo momento.

(P4 SR) - Ele não ficava em sala nenhuma, ele saía correndo, ele queria ver tudo, mexer em tudo e ninguém conseguia fazer com que ele ficasse dentro da sala. [...] ele também tinha essa característica de ficar pulando, de balançar as mãos e era fascinado por ventilador, em todas as salas que ele passava se tivesse ventilador ligado ele desligava e ficava lá até parar de funcionar (Gomes, 2022, p. 75).

Os relatos apresentados a partir da entrevista realizada por Gomes (2022) evidenciam comportamentos característicos de crianças com TEA e os desafios que os mesmos impõem ao ambiente escolar, especialmente no contexto da alfabetização. As manifestações comportamentais descritas, como agitação (pular, balançar as mãos), fascínio por objetos específicos (como ventiladores) e tentativas constantes de fuga da sala de aula são frequentemente observadas em crianças com autismo e revelam a intensidade com que esses aspectos podem interferir no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a fala dos profissionais deixa transparecer o impacto que a carência de preparo institucional e de metodologias adequadas pode influenciar no manejo dessas situações. Isso indica a necessidade de formação docente específica sobre o TEA, bem como a presença de uma rede de apoio no ambiente escolar.

As observações feitas pelas professoras mencionadas anteriormente destacaram que os conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), no ambiente escolar, geralmente estão associados aos comportamentos visíveis da criança, especialmente às dificuldades de interação social, de comunicação e a presença de comportamentos repetitivos. Observamos ainda certo desconhecimento em relação aos termos e conceitos relacionados ao TEA, conforme aparece na fala de P4, quando afirma que a criança era fascinada por ventilador, para se referir

ao que, possivelmente, seria seu hiperfoco; e quando relata que ficava dando pulinhos, para descrever o que parece ser suas estereotípias.

Gomes (2022, p. 75) destaca a fala de P1 “[...] é importante observar como que é a criança, se ela é verbal, não-verbal, se ela está no grau 1 que é o espectro autista, se ela socializa ou se está no grau moderado a severo, moderado a severo aí já é um pouco mais complicado [...]”, que revela a compreensão acerca da importância de o docente conhecer as características do TEA. E sobre isso disserta que “[...] para atuar junto ao aluno com TEA, considerando suas singularidades, faz-se necessário conhecê-lo, o que implica olhar os indícios por ele oferecidos, seus interesses e demandas [...]”. Além disso, o educador deve entender sobre a alfabetização e saber alfabetizar, demonstrar capacidades, ideias, decisão, criatividade, tendo em vista que é o principal mediador nesse percurso. O fato de não entender as bases teóricas que embasam as práticas e ações torna o processo mais difícil (Gomes, 2022).

O estudo de Almeida (2019) buscou investigar as concepções e práticas docentes que permeiam a alfabetização de crianças com TEA, buscando as possíveis fragilidades e potencialidades desse processo. Os resultados revelaram que ainda existem grandes desafios para que a alfabetização dos educandos com autismo se efetive, uma vez que os professores enfrentam muitas dificuldades em relação às práticas pedagógicas para esse público, especialmente devido à ausência de conhecimento sobre métodos de alfabetização e estilos de aprendizagem desses alunos, diante das especificidades de cada um deles. Isso fica evidente na pesquisa de Almeida (2019), quando observamos que apenas uma das dez professoras entrevistadas, a única que atende na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), responde à pergunta referente aos métodos para alfabetizar crianças com autismo.

[...] P10 SRM- *O método que geralmente a gente utiliza aqui é o método fônico. A gente começa com as vogais, depois com os encontros vocálicos, famílias silábicas, formar palavras e assim vai crescendo até chegar no suposto texto. A gente usa da mesma forma aqui na sala de recurso, porque a gente escolheu, a gente não, vou colocar eu, porque na sala de recursos eu escolhi para trabalhar com as crianças autistas. Porque eu acho que no momento, para as crianças daqui é o que mais elas se sentem confortáveis, e a informação chega mais forte para eles, é o método fônico, quando eu começo com esse processo de vogais até chegar numa construção de uma frase ou de um texto. E quem escolheu no caso aqui, fui eu mesmo [...]* (Almeida, 2019, p. 94).

Segundo a autora, “[...] os demais professores alfabetizadores, embora tenham experiência, pois têm entre dois e vinte e quatro anos atuando, não têm conhecimento sobre os métodos e, em relação aos alunos com TEA [...]” (Almeida, 2019, p. 94). Diante disso, é

possível perceber que há uma ausência de conhecimento sobre os diferentes métodos e a utilização deles, sendo um aspecto que reflete diretamente no aprendizado da leitura e da escrita de crianças com TEA.

A fala da docente, trazida no trabalho de Almeida (2019) sobre o uso do método fônico, sugere que essa escolha foi feita de forma isolada (“fui eu mesmo que escolhi”), o que pode indicar a ausência de um planejamento institucional mais amplo, envolvendo todas as professoras, para atender alunos com TEA. Ainda, a observação da autora Almeida (2019) de que os demais professores, apesar da experiência, não conhecem os métodos de alfabetização adequados ao trabalho com alunos com autismo, revela um problema comum entre as instituições de ensino, a falta de formação continuada e específica para o ensino inclusivo. Essa parte da pesquisa revela uma lacuna importante entre prática e formação docente.

Nesse contexto, é possível constatar que as dificuldades dos professores para lidar com essas crianças com TEA se torna outro fator que agrega barreiras para a aprendizagem da leitura e escrita destas, uma vez que a falta de uma formação sólida implica na “[...] falta de conhecimento sobre o transtorno, sobre seu aluno(a) e sobre métodos ou técnicas para trabalhar com essas crianças [...]” (Almeida, 2019, p. 118).

Conforme aborda Silva (2024, p.65), “[...] os professores apontaram a carência de formação adequada para a elaboração de sequências didáticas eficazes [...]” para a alfabetização de crianças com TEA. Nessa mesma perspectiva, Gallo (2016), durante as observações para sua pesquisa, notou, através das atividades propostas pelos educadores, que esses não possuíam conhecimento específico para ministrar aulas em turmas com crianças com autismo. A autora aponta que, pela atuação realizada, eles até se preocupavam em incluir e tentavam um contato maior com as crianças com TEA, porém, não sabiam como agir corretamente para isso, seguindo apenas recursos próprios e conhecimentos do senso comum, com os quais não alcançavam êxito. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de ações pedagógicas baseadas em um conhecimento teórico especializado na área, assim, os métodos de ensino irão oportunizar um aprendizado significativo aos estudantes, objetivo que apenas o senso comum não é suficiente para atender (Gallo, 2016).

Desse modo, torna-se evidente que a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista requer uma abordagem sensível, individualizada e centrada nas necessidades específicas de cada educando. A adaptação das práticas pedagógicas, bem como a organização de um ambiente escolar mais acolhedor, estruturado e inclusivo, é fundamental para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a utilização de recursos didáticos adequados e o apoio de uma equipe multidisciplinar são estratégias indispensáveis para a superação das barreiras enfrentadas por essas crianças. Somente por meio de uma atuação pedagógica inclusiva e comprometida com a aprendizagem será possível garantir o pleno desenvolvimento e o direito a uma educação de qualidade para todas as crianças.

4.1 Formação docente no contexto da alfabetização de crianças com autismo

A partir das discussões presentes nos estudos realizados e dos destaques da seção anterior, compreendemos que a formação docente, que parece ser ainda um dos desafios para a inclusão, é um aspecto fundamental para a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista, visto que influencia de forma direta a atuação dos professores no planejamento e desenvolvimento das estratégias pedagógicas e na construção de um ambiente inclusivo e dinâmico.

Diante do contexto em que o professor se encontra hoje nas salas de aula, apenas a formação inicial não dá conta, é necessário que haja formação continuada, mesmo que essa nem sempre abarque todas as necessidades existentes, mas refere-se a uma condição para o professor se atualizar, principalmente quando se trata da educação inclusiva (Almeida, 2019).

Como existem desafios, em sua maioria persistentes para a inclusão das crianças com TEA e outras necessidades específicas, faz-se necessária uma mobilização de toda a comunidade escolar para adquirir suportes próprios que possam oferecer uma inclusão real. Segundo Silva *et al.* (2024), pensar essas questões relacionadas ao ensino inclusivo envolve pensar em disponibilidade de materiais adaptados, no apoio de profissionais especializados, em sala de recursos multifuncionais e também na formação inicial e em serviço para os professores, assim como de toda a comunidade escolar, visando o desenvolvimento de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, baseado no conhecimento, no planejamento das ações pedagógicas para o ensino do educando com TEA.

Almeida (2019) pontua que a fragilidade na formação do professor reflete diretamente na alfabetização das crianças, principalmente quando se trata daquelas com autismo, devido às suas particularidades, que exigem uma formação mais sólida. Diante disso, para Gomes (2022, p.100), “[...] é essencial um arcabouço teórico que vá ao encontro de práticas docentes que desprendam de metodologias muito conservadoras, que limitam o aluno ao ensino mecânico, no qual ele não é protagonista e construtor do conhecimento [...]”.

A lacuna presente nos processos de formação dos professores, no que se refere ao fenômeno da inclusão escolar de pessoas com deficiência, representa um dos desafios para a efetivação de um ensino inclusivo, por meio de metodologias adaptadas, no processo de alfabetização. Santos (2024) destaca que as professoras não detêm um conhecimento mais concreto sobre a importância de métodos de alfabetização e a necessidade de estratégias diferenciadas que atendam às necessidades específicas. Muitas priorizam o trabalho, partindo de textos diversos para alfabetizar as crianças, e acabam por não desenvolverem práticas que valorizem o contexto comunicativo da leitura e da escrita, desde os primeiros estágios do processo da alfabetização.

A formação adequada, assim como o diálogo entre os profissionais que atuam nas escolas, é imprescindível para a atuação docente dentro de uma sala de aula, onde existe uma heterogeneidade, principalmente em relação aos que possuem alguma deficiência ou transtorno. Contudo, em uma maioria considerável das escolas, a realidade se distancia disso. Barbosa (2018), em uma escola *lócus* do seu estudo, presenciou um despreparo, tanto da docente da sala de aula como da profissional de apoio escolar e destaca que ambas não tinham conhecimento sobre as particularidades do estudante com TEA, nem sobre a forma adequada de orientar seu processo de escolarização. Não havia diálogo entre os profissionais que atuavam na sala de aula comum. Além dessas questões, não havia um tempo destinado ao planejamento entre os professores de sala de aula comum e professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE, a gestão escolar e coordenação e os profissionais de apoio.

Ao se referir ao processo de mediação das crianças com TEA, Lima (2019, p.15) sinaliza que, dentro do ambiente escolar, o professor contribuirá de forma significativa para o alcance das habilidades escolares, assim como para outras aprendizagens. “Para tanto, faz-se necessário que ele enxergue as necessidades exigidas para o desenvolvimento dessas crianças, respeitando as suas individualidades e o grau de comprometimento [...]”. Dentre as habilidades que podem ser adquiridas pelos estudantes, Kubaski *et al.* (2015) constataram que as professoras identificam a socialização e a aprendizagem como distintas, dependendo da atividade a ser realizada e, nesse aspecto, é importante a articulação entre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem na formação de professores que vão atuar no ensino das crianças com TEA.

Kubaski *et al.* (2015) e Lima (2019) destacam a formação de professores como base essencial para o desenvolvimento de estratégias de ensino que favoreçam a inclusão das crianças com TEA, que respeitem suas individualidades e possibilitem a participação e a aprendizagem destas, de modo que tenham a oportunidade de construir um conhecimento significativo para sua vida acadêmica e social. Com isso, é perceptível que o professor deve

conduzir suas aulas em uma perspectiva dialógica, que compreenda cada aluno como sujeito ativo no processo. Sem respeito às diferenças, o ensino se torna apenas uma ação de depósito de conteúdos que, no máximo, o aluno só consegue memorizar, mas não consegue contextualizar as informações transmitidas em aula ao seu cotidiano.

Nesse aspecto, professores bem formados possuem uma possibilidade maior de compreender como acontece o processo de alfabetização e inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista, que os permita planejar atividades e práticas pedagógicas de forma sensível e realista, considerando as singularidades dentro do espectro e respeitando os limites e potencialidades de cada criança.

Sobre a formação continuada, Almeida (2019, p. 115) pontua que essa

[...] pode amenizar as angústias dos professores com a realidade atual de classes cada vez mais heterogêneas, neste contexto há a necessidade de uma mudança de olhar, quebra de paradigmas e uma reformulação da atual formação inicial e continuada, assim como, do sistema de ensino [...].

Em consonância com Almeida (2019), Gomes (2022, p. 58) destaca que “[...] a formação de educadores para atuar na escolarização inclusiva deve ultrapassar o saber-fazer baseado em reproduções de conceitos e atitudes das práticas arraigadas e conservadoras [...]”. Nesse sentido, para que os professores possam de fato viabilizar a alfabetização e a inclusão escolar de crianças com TEA, sua formação precisa ir além da repetição de práticas tradicionais de ensino, a partir de uma perspectiva crítica e inovadora. É importante que esses sejam capazes de avaliar suas práticas pedagógicas e superar modelos conservadores de educação.

Nessa mesma direção, Mantoan (2003) coloca que, para o professor conseguir estabelecer um ensino realmente inclusivo, faz-se necessário ressignificar seu papel junto à escola, pois muitas práticas educativas, comumente, excluem e promovem um ensino que não possibilita uma aprendizagem real e coletiva nas turmas. Na contramão dessa realidade, a autora aponta que

[...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional [...] (Mantoan, 2003, p. 43).

Portanto, a formação docente é um dos elementos fundamentais para que se efetive um ensino inclusivo, não somente para as crianças com TEA, mas também para os demais estudantes, afinal, há uma grande heterogeneidade presente nas salas de aula e cada um possui um ritmo próprio de aprendizagem, o que demanda professores bem preparados continuamente, para lidar com a diversidade da turma e desenvolver um trabalho pedagógico pensando nos educandos, como as crianças com TEA, que, conforme já foi pontuado, requer propostas de atividades mais interativas, lúdicas e que considerem suas necessidades educacionais.

4.2 Participação da família no processo de alfabetização de crianças com TEA

A participação da família na alfabetização e inclusão escolar de crianças com TEA é um importante pilar, sobretudo nos anos iniciais, em razão de que esse período da escolarização exige um ambiente de apoio contínuo, o que torna a atuação familiar essencial. Conforme defende a Constituição Federal de 1988, especificamente em seu capítulo III, no artigo 205, “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1988, p. 123).

Nesse sentido, a atuação familiar, junto à escola, é fundamental por diversas razões, tanto no aspecto educacional, quanto emocional e social das crianças com TEA. Apesar do papel da família ser diferente do papel da escola, eles estão correlacionados na constituição do desenvolvimento e da aprendizagem dessas crianças (Gomes, 2022).

Consoante às ideias de Lima (2019), a participação dos pais nesse processo vai contribuir para que essas crianças tenham mais chances de se alfabetizar, tendo em vista que a continuidade das atividades e boas estratégias em casa também são relevantes para elas. Ademais, “[...] como primeiro núcleo de convivência da criança, a família estabelece um papel de destaque na formação e educação, juntamente com a instituição escolar [...]” (Gomes, 2022, p.102).

De forma geral, “[...] tanto a literatura nacional quanto a internacional concordam quanto ao fato de que, quanto mais os pais participarem ativamente do processo educacional dos seus filhos, melhor serão o rendimento escolar e as práticas educativas [...]” (Lima, 2019, p. 63). Quando a família está envolvida, é possível que haja uma continuidade entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e as vivências no ambiente familiar. Dar sequência aos conteúdos escolares em casa reforça o processo de alfabetização e ajuda a criança a se desenvolver, de modo geral, no processo escolar.

Conforme sugere Lima (2019),

As práticas educacionais dos pais estão diretamente relacionadas com a relação entre a família e a escola. Entre as condutas e as atitudes que os pais desempenham com os seus filhos ou em benefício deles, podem ser citadas: a importância de estabelecer interação; aplicar cuidados que são de sua responsabilidade; usar o tempo livre para oportunizar estímulos que beneficiem o desenvolvimento, dentre outros aspectos [...] (Lima, 2019, p. 63).

O trabalho com letramento e alfabetização de crianças com desenvolvimento atípico requer capacitação dos envolvidos. Essas pessoas não podem pensar na impossibilidade de se alcançar aprendizagem, mas pensar que o envolvimento em conjunto, a partir de ações multidisciplinares, caracteriza uma possibilidade de mediação (Lima, 2019).

Nesse aspecto, compreendemos que um dos fatores que implicam diretamente no processo de alfabetização e inclusão escolar de crianças com comportamento atípico, é o envolvimento da família, especialmente dos pais, pois esse apoio pode ser um elo que une a escola às necessidades específicas dessas, favorecendo a construção de um ambiente mais inclusivo que resulte na aprendizagem das crianças com TEA.

É importante destacar que, em um contexto ampliado, a responsabilidade pela promoção da interação e da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista não é apenas da escola e dos profissionais da educação. A principal contribuição deve partir, prioritariamente, da família e/ou dos cuidadores, uma vez que é no ambiente familiar que se estabelecem os primeiros vínculos afetivos, fundamentais para o desenvolvimento infantil. Ressalta-se, ainda, que a integração entre família e escola faz toda diferença (Silva *et al.*, 2021).

A participação familiar ainda pode colaborar para o fortalecimento da autoestima e autoconfiança desses sujeitos, quando percebem a existência de uma rede de apoio constante, onde escola e família trabalham em prol de seu aprendizado e desenvolvimento. Outrossim, através da atuação dos pais, fará com que haja uma continuidade do trabalho pedagógico em casa, onde as atividades e estratégias utilizadas na escola podem ser reforçadas, promovendo maior fixação dos conteúdos escolares e demais habilidades. Para Silva *et al.* (2021),

Uma boa interação da família com a escola, direção e professores, assim como com os demais profissionais envolvidos no mesmo fim, é muito importante para que haja uma melhor comunicação e, por conseguinte, o desenvolvimento efetivo da criança. Nada é feito de maneira isolada e individual. É necessário o bom funcionamento de um conjunto de fatores e de todos os atores envolvidos para que esse aluno possa se

desenvolver, de acordo com o seu tempo, seu potencial e suas particularidades [...] (Silva *et al.*, 2021, p.12).

Compreende-se, portanto, que a colaboração ativa da família contribui significativamente para que os professores conheçam, de forma mais aprofundada, as particularidades da criança. Esse conhecimento favorece não apenas a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas, como também a adoção de metodologias mais assertivas e sensíveis às necessidades individuais dos educandos. Nesse sentido, o educador passa a ter maior autonomia para propor atividades e práticas escolares que possam ser desenvolvidas no ambiente familiar, como leituras, jogos educativos e exercícios adaptados às especificidades de cada criança.

Dessa forma, a participação dos pais não deve se limitar ao ambiente familiar, sendo fundamental que eles estejam presentes em reuniões escolares e em momentos decisórios relacionados ao processo pedagógico. Ainda, faz-se necessário também “[...] reuniões periódicas com os pais, relatórios, troca de informações e observação constante dos exames médicos laboratoriais fornece substancial ajuda [...]” (Cunha, 2014, p. 90).

Nesse sentido, entendemos que a inclusão efetiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista requer o envolvimento articulado da família e da escola. Esses dois são pilares fundamentais para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação ativa e o desenvolvimento da criança no ambiente escolar. Além disso, a família também pode atuar observando a evolução da criança no processo de alfabetização e inclusão. Por meio do acompanhamento diário, é possível identificar avanços, dificuldades e mudanças no comportamento ou no desempenho da criança, o que permite à equipe escolar realizar intervenções mais precisas e adequadas.

Esse envolvimento nas decisões da escola possibilita à família atuar na defesa dos direitos das crianças, contribuindo para a implementação de adaptações curriculares, a disponibilização de recursos adequados e o acesso ao ensino especializado. Para que isso ocorra de maneira efetiva, é essencial que as instituições de ensino estabeleçam uma parceria com as famílias e a comunidade, tanto na elaboração quanto na execução do projeto pedagógico, conforme destaca Mantoan (2003).

A presença de diálogo, escuta atenta e cooperação entre a escola e a família contribuem de maneira significativa para o sucesso nos processos de alfabetização e no desenvolvimento social da criança. Nessa perspectiva, a parceria entre essas duas instâncias mostra-se essencial

para a formulação de estratégias e práticas pedagógicas individualizadas, que considerem e respondam às especificidades apresentadas pelas crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Por conseguinte, é importante reiterar que, para favorecer o envolvimento das famílias, especialmente dos pais, no processo de alfabetização e inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, é necessário que a escola adote ações que garantam condições efetivas de participação. Conforme estabelece o inciso VI do artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), cabe às instituições de ensino “[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola [...]” (Brasil, 1996, p. 11). Nesse contexto, uma possibilidade é a criação de meios permanentes de comunicação, como grupos de mensagens, encontros e reuniões com horários flexíveis e temáticas voltadas à alfabetização, ao desenvolvimento e a estratégias que possibilitem a continuidade das atividades pedagógicas e aprendizagens no ambiente familiar.

Além disso, a escola pode oferecer formação e orientação aos familiares por meio de oficinas e palestras, apresentando exemplos de atividades adaptadas às necessidades de cada criança. É imprescindível que as instituições de ensino criem espaços que incentivem a atuação da família na vida escolar dos estudantes com autismo, e promova uma cultura de acolhimento e parceria, possibilitando um trabalho conjunto para favorecer a alfabetização e a inclusão escolar da criança com TEA.

Diante do exposto, fica evidente que o processo de alfabetização de crianças com TEA configura-se como um processo complexo, marcado por desafios que vão desde as dificuldades inerentes à comunicação e à interação social, até as limitações formativas dos docentes e a necessidade de maior preparo institucional para práticas pedagógicas inclusivas. Os estudos acadêmicos evidenciam que, para além da formação inicial, é imprescindível o investimento contínuo na qualificação dos professores para atuar com esse público. Nesse sentido, destaca-se também o papel primordial da família, uma vez que sua atuação articulada com a escola contribui para a continuidade das aprendizagens, o fortalecimento dos vínculos afetivos e o desenvolvimento integral da criança. Assim, a alfabetização e a inclusão escolar de crianças com TEA requer, além da atuação familiar, a superação de barreiras institucionais e a construção de práticas educativas que leve em consideração as diferenças e que promovam a permanência e a aprendizagem dessas crianças de forma plena e significativa.

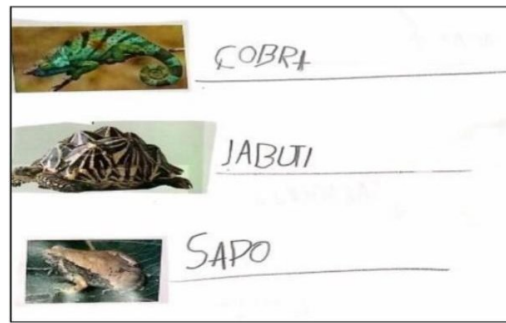
5 POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Conforme mencionado anteriormente, as características comuns do TEA interferem nos processos de aprendizagem escolar e, talvez, de modo mais evidente, no processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Sendo assim, nos anos iniciais do Ensino Fundamental há grande necessidade de ações metodológicas adaptadas, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades das crianças com TEA. “É nesse ponto que a escola deve conceber seu trabalho, fazendo a criança superar seus próprios limites com estímulos e recursos adequados. Neste trajeto, o mais importante é o caminho e não o resultado [...]” (Lima, 2020, p.104).

Ao trabalhar com representação de professores acerca da alfabetização de crianças com TEA, Lima (2020) constatou que, nos contextos onde houve adaptações das atividades e o desenvolvimento de estratégias relacionadas aos interesses dos alunos com TEA, foi perceptível uma melhora significativa da participação e interação desses com os demais colegas de turma, além disso, houve indícios, nesses casos, de uma atenção maior dos estudantes, o que possibilitou um avanço no processo de simbolização e de alfabetização destes.

A atividade proposta pela professora do AEE (Figura 1) trabalha com o estudante a escrita do nome das imagens disponibilizadas. Essas foram escolhidas devido ao fato de que já tinha observado o gosto da criança pela escrita e seu interesse por animais. A proposta teve como objetivo incentivar seu potencial de escrita. Somente na escrita do nome lagarto não houve a associação correta com a imagem, já que provavelmente não conhecia o animal, colocando a palavra cobra porque pode ter associado a imagem com um animal semelhante ao que estava presente em sua memória (Lima, 2020). Com essa atividade proposta, fica explícito quão importante é um olhar sensível perante às singularidades e interesses do educando com TEA para desenvolver estratégias que estimulem as potencialidades de aprendizagem, tanto no que se refere à leitura e escrita, quanto em outras áreas curriculares.

⁴**Figura 1** – Atividade de leitura e escrita de nomes de animais (Aluno M: 23.08.2018)



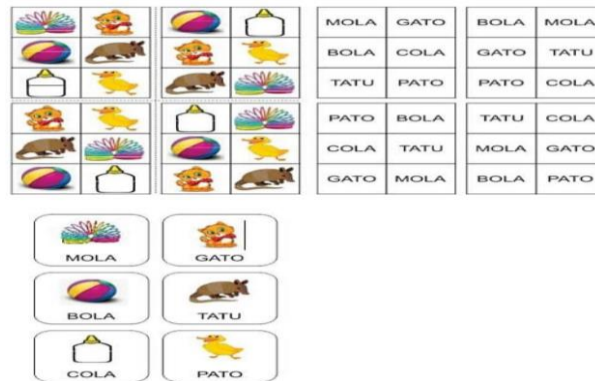
Fonte: Dados produzidos por meio da pesquisa desenvolvida por Lima (2020).

As estratégias metodológicas construídas para se adaptar às necessidades específicas dos alunos podem ser cruciais para a real inclusão das crianças com TEA, como também a promoção de um ensino pautado em aprendizagem significativa, não apenas um ensino mecânico que tenha como objetivo a memorização dos conteúdos.

Nessa perspectiva, Zagato (2024) pontua que um modo de se desenvolver essas estratégias no ambiente escolar é através da implementação do uso de tecnologias, como jogos similares e de mesa, pois a brincadeira se apresenta como uma proposta lúdica, essencial no percurso educativo, principalmente nos anos iniciais, quando as crianças estão na fase das descobertas do mundo ao qual pertencem e, para além de uma estratégia eficaz, os elementos divertidos representam uma forma de valorizar a natureza criativa das crianças.

As ferramentas pedagógicas, a exemplo dos jogos de mesa, como jogo da memória e jogo do bingo (Figura 2), liga palavras e caça-palavras, apresentaram resultados positivos no ensino da leitura em crianças com TEA, pois, de certa maneira, esses métodos pedagógicos proporcionam mais interação e tornam a aprendizagem dos conteúdos mais atrativa e envolvente para todos os educandos. O brincar se apresenta como ferramenta muito importante na educação, especialmente durante os primeiros anos de vida, quando as crianças estão absorvendo o mundo ao seu redor com uma sede insaciável de descoberta. Introduzir estratégias que promovam diversão, para além da intencionalidade de ensinar conteúdos, representa uma maneira de honrar a natureza intrinsecamente curiosa e criativa das crianças (Zagato, 2024).

⁴ Imagem retirada da pesquisa de Lima (2020).

⁵Figura 2 – Jogo do bingo

Fonte: Dados produzidos por meio da pesquisa desenvolvida por Zagato (2024).

O jogo do bingo, realizado durante a pesquisa, era dividido em três etapas: a primeira somente com imagens, a segunda com palavras e as imagens de apoio, e a última etapa com palavras e juntas em uma mesma figura. Na primeira etapa, o pesquisador colocava uma cartela com seis figuras voltadas para cima, sobre a mesa, em frente da criança; em seguida, o pesquisador mostrava um cartão com uma figura impressa, idêntica a uma das figuras da cartela do aluno e perguntava “o que é isso?”. Quando a criança tateava a figura, o pesquisador indagava “Onde está este?” Se apontasse para a figura idêntica, o estudante recebia um reforço social com elogios, já as respostas erradas eram acompanhadas de instrução de reconhecimento da figura (Zagato, 2024).

É perceptível que, com o suporte adequado e um planejamento que considere as especificidades e proponha ações que favoreçam a interação dos educandos com autismo nas dinâmicas da aula, estes possuem plenas condições de desenvolvimento da sua aprendizagem. Por isso, é de extrema importância conhecer as características de cada criança, para além daquelas que caracterizam as pessoas com TEA, de modo que essa possa ser respeitada por meio do plano de ensino (Barbosa, 2024). Consoante a isso, Bernardes (2024, p.42) destaca que

[...] a educação inclusiva para alunos com TEA requer um esforço conjunto de educadores, profissionais de saúde, famílias e sociedade em geral. A conscientização, formação contínua, adaptações pedagógicas e o reconhecimento da individualidade de cada aluno são essenciais para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos [...].

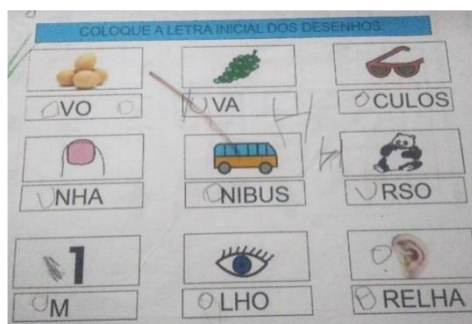
Diante disso, podemos inferir que a educação inclusiva demanda uma mobilização de todos os funcionários escolares e também dos familiares que convivem e conhecem

⁵ Imagem retirada da pesquisa de Zagato (2024).

intimamente suas crianças, podendo contribuir com a escola oferecendo informações sobre suas singularidades, as quais poderão ser utilizadas no planejamento pedagógico das atividades. Dessa forma, o ensino oportuniza ao educando sentir-se pertencente à sala de aula, participar efetivamente das atividades, e, conseqüentemente, aprender.

Almeida (2019) pode observar, em seu estudo, um detalhe valioso no processo de alfabetização das crianças com TEA. Ela constatou, em sua pesquisa, que as atividades eram elaboradas para cada criança. Isso foi percebido durante a atividade realizada por uma criança do segundo ano (Figura 4), relativamente com maior nível de complexidade que a oferecida para uma criança do terceiro ano (Figura 3), pois essa criança apresentava um nível de suporte mais grave, por isso, com necessidades diferentes. Notamos a proposta de atividades que respeitam e consideram o ritmo de aprendizagem e especificidades de cada educando. De acordo com a autora, isso traz maior facilidade ao processo de alfabetização.

⁶Figura 3 – Atividade executada pela criança com TEA do 3ºano



Fonte: Dados produzidos por meio da pesquisa desenvolvida por Almeida (2019).

⁷Figura 4 – Atividade executada pela criança com TEA do 2º ano



Fonte: Dados produzidos por meio da pesquisa desenvolvida por Almeida (2019).

Na Figura 3, há a imagem de uma atividade na qual estava sendo trabalhado o som inicial com vogais por meio do uso de imagens. Na Figura 4, está uma atividade que propõe

⁶ Imagem retirada da pesquisa de Almeida (2019).

⁷ Imagem retirada da pesquisa de Almeida (2019).

sistematizar o trabalho com as famílias silábicas, ambas buscando considerar as condições de aprendizagem das crianças observadas, independentemente do ano escolar em que se encontram. A autora conclui que o processo de alfabetização pode se concretizar se for construído para cada aluno. Essa perspectiva de ensino voltada para um planejamento individual, principalmente para os educandos com autismo, pode trazer avanços significativos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, as atividades serão propostas exatamente para que a criança supere suas dificuldades e desenvolva suas potencialidades (Almeida, 2019).

No estudo elaborado por Barbosa (2024), durante a observação dos estágios da graduação, ela narra estratégias pedagógicas referentes ao processo de escolarização de três crianças com autismo em variadas escolas. Dentre essas estratégias estão o relatório diário, que tem a finalidade de acompanhar o desenvolvimento do aluno, identificando os pontos de atenção para criar estratégias didáticas e desenvolver atividades direcionadas, o que, segundo a autora, essa ferramenta facilita a condução de situações e intervenções no desenvolvimento do educando com autismo, tornando possível acompanhar as interações e fornecendo uma objetivação do processo escolar.

Já na segunda estratégia, a rotina visual tem o intuito de despertar o bem-estar das crianças com TEA, organizando a rotina do dia a dia, dando uma previsão para os eventos e evitando desregulações emocionais. Nesse método, a autora percebeu que o avanço não foi algo imediato, demandando muitas mediações por parte dos professores, diálogo e a elaboração de combinados bem definidos. Apesar de o avanço ser lento, a rotina visual facilitou a transição entre as atividades e oportunizou a organização dos conteúdos, além das práticas a serem realizadas durante o dia, levando essas informações para toda turma. A terceira estratégia observada foi chamada de *timer*, utilizada como um recurso para organizar o tempo de cada atividade através de temporizadores visuais, auxiliando nas transições de uma atividade para outra, com isso, o uso desse recurso tornou possível que os estudantes com autismo compreendessem que cada atividade possui um início e um fim, pois apresenta uma representação visual da passagem do tempo, promovendo a organização do tempo das atividades e orientando também a atenção (Barbosa, 2024).

A quarta estratégia desenvolvida foi o quadro de combinados que, para os estudantes com TEA, funciona de maneira parecida com a rotina visual, gerando uma previsibilidade de comportamentos aceitáveis no âmbito escolar e facilitando as negociações, lembrando que esses combinados devem ser definidos coletivamente com os alunos não sendo algo imposto a eles. No caso das crianças com TEA, alguns combinados eram elaborados de acordo com os

comportamentos já observados como inapropriados e que causavam conflitos, tendo como exemplo: “respeitar a vez do colega e esperar”; e na experiência relatada pela autora, ao final da aula, era realizada uma avaliação se os combinados foram cumpridos ou não e o que poderia ser feito de diferente para melhorar no dia seguinte, ou seja, os alunos se auto avaliavam, tirando suas próprias opiniões (Barbosa, 2024).

Como conclusão, Barbosa (2024) ressalta que a primeira atitude a se tomar pelos educadores é acolher e compreender as peculiaridades do comportamento das crianças com TEA, trocando olhar do macro para perceber o micro. Isso é essencial para a atuação dos profissionais da educação, que poderão criar propostas didático-pedagógicas que contemplem as singularidades presentes nas coletividades do ambiente escolar. Se comprometendo em buscar possibilidades e estratégias que possibilitem a criação de diferentes caminhos de aprendizagem, a partir de ações pedagógicas direcionadas para apropriação do conhecimento e desenvolvimento do psiquismo humano.

Avelino *et al.* (2023), ao analisarem estudos relacionado a atividades coletivas para alfabetização de crianças com autismo, destacam que se trata de um processo que demanda uma abordagem altamente individualizada, na qual as singularidades do aluno devem ser consideradas na aplicação das ações pedagógicas. Nesse sentido, os autores citam a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como auxiliadora nesse processo, pois adapta sua metodologia de ensino baseando-se nas necessidades específicas de cada educando com TEA. “Além da personalização, o ABA oferece uma abordagem estruturada e sistemática para o ensino de habilidades de alfabetização. A consistência e a rotina são particularmente benéficas para crianças com TEA, tornando o processo de alfabetização mais eficaz [...]” (Avelino *et al.*, 2023, p. 47).

Gallo (2016), a partir da pesquisa de campo desenvolvida com cinco professores de ensino regular, observa que, apesar de todos esses demonstrarem ter noção da importância de ações pedagógicas inclusivas, apenas um dos professores do Ensino Fundamental realizava adaptações das atividades para os alunos com TEA. Os resultados revelaram ainda que somente três dos docentes se prontificavam a ajudar as crianças com TEA para realizarem as atividades solicitadas em sala de aula, inclusive duas delas costumavam propor as mesmas atividades para todos os alunos, sem se atentarem para as especificidades das crianças com autismo. Com isso, “[...] os alunos não conseguiam acompanhar o conteúdo ensinado, e quando havia alguma atividade diferenciada para estes alunos, não tinham relação alguma com o que os colegas estavam realizando [...]” (Gallo, 2016, p.70).

Com os resultados da pesquisa de Gallo (2016), fica evidente que há danos no ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA, quando não há a conscientização da importância da adaptação dos métodos de ensino para atender às singularidades dessas crianças. Nesse sentido, não há um esforço para que elas participem e aprendam no ambiente escolar, estando apenas integradas, mas não realmente incluídas neste.

5.1 Utilização das tecnologias digitais no âmbito escolar para alfabetizar crianças com TEA

Conforme revelam alguns dos estudos analisados aqui, as tecnologias digitais possuem um grande potencial para fomentar a inclusão e auxiliar na apropriação do sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, algumas pesquisas nos revelou a funcionalidade de ferramentas digitais que facilitam o aprendizado de crianças com TEA, como o estudo de Dalanesi (2021) que aborda sobre o “AlfabetizaTEA”, um recurso digital pedagógico que oferece apoio no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente para crianças com Transtorno do Espectro Autista. A autora sugere o uso dessa ferramenta pedagógica, uma vez que se trata de um recurso interativo, acessível e adaptado às necessidades específicas de cada criança. Ademais, aponta que o recurso virtual,

[...] foi validado de acordo com o parecer pedagógico de juízes competentes e com experiência tanto na alfabetização como no atendimento educacional especializado dos alunos com TEA, tornando-se uma proposta de oferta de recurso de ensino como opção ao apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem alfabetizadora deste público, vislumbrando a melhora na qualidade da escolarização destes educandos [...] (Dalanesi, 2021, p. 96).

O AlfabetizaTEA foi idealizado e elaborado segundo o modelo educacional TEACCH, sigla do termo em inglês *Treatment and Education of Autistic and Communicatio-related handicapped Children* (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação), ou seja, é “[...] um modelo de ensino idealizado para pessoas com autismo e déficits relacionados com a comunicação e estruturação do desenvolvimento das funcionalidades do produto educacional [...]” (Dalanesi, 2021, p. 47). Esse recurso digital pode realizar a apresentação das letras do alfabeto em sequência, o valor sonoro, as vogais, a escrita, a leitura e também as sílabas. Essa estratégia de suporte ao processo

de alfabetização é indicada para crianças entre a faixa etária de 5 a 7 anos, em especial, as crianças com TEA.

O AlfabetizaTEA (Figura 5) está sendo programado para funcionamento em computadores, *notebooks* e *tablets*, devido à infraestrutura tecnológica disponibilizada na rede municipal de escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, na qual a pesquisadora Dalanesi (2021) atua e pretende disponibilizar gratuitamente o recurso.

⁸Figura 5 – Tela inicial do “AlfabetizaTEA”



Fonte: Dados da pesquisa desenvolvida por Dalanesi (2021).

O estudo aborda que o recurso educacional virtual pode contribuir de forma significativa para a inclusão escolar e para a aprendizagem de educandos com autismo, além de auxiliar o trabalho pedagógico dos professores. “Além disso, os juízes concordaram que o AlfabetizaTEA é um recurso educacional recomendável, por se tratar de uma tecnologia digital atraente, motivadora e lúdica, que considera as especificidades dos alunos com TEA [...]” (Dalanesi, 2021, p. 98).

A pesquisa desenvolvida por Silva (2024), intitulada “Plataforma digital com orientações para a inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais a partir dos princípios do DUA”, também segue a perspectiva das tecnologias digitais. A autora propõe a utilização de uma plataforma digital a partir dos princípios do DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem), voltado para a inclusão de educandos com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a autora, as plataformas oferecem recursos para que o docente possa organizar o trabalho pedagógico, com o objetivo de incluir a todos, uma vez que torna viável a adequação, de acordo com o ritmo e a necessidade de cada criança, colaborando para um planejamento eficaz e para a inclusão das crianças (Silva, 2024).

⁸ Imagem retirada da pesquisa Dalanesi (2021).

O recurso educacional virtual é voltado para os docentes dos anos iniciais e visa apoiar a prática docente. Segundo Silva (2024, p. 50), “[...] para implementar o DUA, é fundamental que os educadores comecem identificando as necessidades e preferências de aprendizagem de seus alunos, levando em conta suas habilidades e estilos variados [...]”. Partindo disso, faz-se necessário também planejar atividades de maneira flexível e usar várias formas de apresentar o conteúdo, utilizando textos, videogames, imagens e outras formas criativas, garantindo que todos tenham acesso à informação.

Nesse sentido, o recurso digital “Transtorno do Espectro Autista e Alfabetização” (Figura 6) pode ser empregado como ferramenta de mediação para o aprendizado e inclusão de crianças com autismo. “Ao oferecer um acesso prático e gratuito, essa ferramenta se torna um poderoso aliado no fortalecimento da inclusão escolar, permitindo que professores incorporem práticas mais eficazes no seu dia a dia [...]” (Silva, 2024, p. 60). Esse recurso pode ser fundamental para o planejamento de ações mais estratégicas, focando no desenvolvimento individual do educando.

A plataforma mencionada acima foi criada a partir das necessidades dos docentes identificadas na pesquisa de Silva (2024) e, portanto, o recurso foi elaborado para suprir as lacunas, promovendo a capacitação dos professores e a disponibilização de materiais didáticos, promovendo maior autonomia e qualidade no ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Com a plataforma digital, é possível eliminar questões como a sobrecarga sensorial, as dificuldades de comunicação, a falta de materiais adaptados, dentre outros. Baseada no DUA, seu principal objetivo é possibilitar uma cultura na qual todos possam aprender, visando promover o desenvolvimento integral dos estudantes (Silva, 2024).

A criação do repositório se deu a partir de instrumentos do *Google sites*, por ser de fácil acesso, compatível para computadores, *tabletes* e celulares, além de ter utilização gratuita. O *layout* adotado foi simples, porém com a preocupação de se manter um padrão na demonstração dos conteúdos e imagens. Para facilitar a compreensão, os elementos piscantes não foram incluídos para não haver desvios de atenção. A plataforma está dividida em cinco abas com os tópicos: “inclusão de alunos com TEA”, “Sequência Didática”, “Plataformas Digitais”, “Explore Mais” e “Quem Somos?”. Na aba “Inclusão de alunos com TEA”, é possível acessar a definição do Transtorno do Espectro Autista, explicações sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem. A aba “Sequência Didática” disponibiliza listas e parlendas, jogos em formato de quis. Em “Plataformas Digitais” há parlendas indicadas por docentes participantes sobre aplicativo e sites gratuitos e de boa qualidade para utilização em sala de aula. Na aba “Explore Mais”, fica disponível *links* para legislações e pesquisas relevantes (Silva, 2024).

⁹Figura 6 – Imagem da plataforma digital “Transtorno do Espectro Autista e Alfabetização



Fonte: Disponível em: <https://sites.google.com/unesp.br/autismo-e-alfabetizacao/p%C3%9A%20pagina-Inicial> Acesso em: 10 jun. 2025.

Consoante a isso, Reis *et al.* (2020) pontuam que os aparelhos tecnológicos estão mais presentes no cotidiano dos indivíduos e podem ser utilizados como uma ferramenta para facilitar o processo de ensino e aprendizagem das crianças com TEA, levando conteúdos que são cansativos, como leitura e escrita, de maneira leve e lúdica. No estudo intitulado “Tecnologia Assistiva em dispositivos móveis: aplicativos baseados no TEACCH como auxílio no processo de alfabetização com crianças autistas”, os autores destacam as tecnologias assistivas (TA) como uma possibilidade de inclusão das crianças com alguma deficiência ou incapacidades, promovendo também a independência e melhor qualidade de vida destas. Dentre as TA, os autores selecionam dois aplicativos móveis que podem ser úteis como métodos pedagógicos de aprendizagem de crianças com TEA, como o “Lina Educa” da pesquisa de Gomes e Silva (2007) e o “ABC Autismo”, abordado na pesquisa de Farias, Silva e Cunha (2014), ambos embasados no Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits na Comunicação (TEACCH).

Reis *et al.* (2020) explicam que o aplicativo Lina Educa (Figura 7) auxilia no processo de alfabetização das crianças, pois essas aprendem a realizar associações entre imagens, sons e palavras; e o TEACCH está presente porque, ao final de uma etapa concluída, a tartaruga Lina parabeniza a criança para estimulá-la a continuar. O aplicativo faz uso de uma personagem animada, a tartaruga Lina, que interage virtualmente com as crianças em atividades comuns do dia a dia que precisam ser executadas, como tomar banho e escovar os dentes e, para além disso,

⁹ Imagem retirada do site da plataforma digital “Transtorno do Espectro Autista e Alfabetização”.

trabalha com atividades relacionadas com a aprendizagem das palavras. O aplicativo pode ser usado por docentes e pais com o intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A ferramenta digital foi elaborada por pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e está disponível para *download*, de forma gratuita, em *tabletes* com sistema Android e IOS, e computadores.

¹⁰Figura 7 – Imagem inicial do aplicativo Lina Educa



Fonte: Disponível em : <https://images.app.goo.gl/L7Yv7BkB5YgXwLVm> . Acesso em: 30 maio 2025.

Em relação ao aplicativo “ABC Autismo” (Figura 8), Reis *et al.* (2020) apontam que foi construído por pesquisadores do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *Campus Maceió*, e que está disponível gratuitamente, sendo compatível com *smartphones* e *tabletes*. Seu objetivo é propor atividades educativas com as crianças autistas, favorecendo o reconhecimento de formatos, cores, além de desenvolver atividades de alfabetização. Esse aplicativo se divide em 40 fases, distribuídas em quatro níveis de complexidade. No nível 1, há atividades mais fáceis e básicas que envolvem o deslocamento de figuras, seguindo à regra estabelecida pelo programa TEACCH, esquerda direita. O nível 2 exige mais esforço da criança para o discernimento dos elementos para efetuar a atividade. No nível 3 é esperado que o estudante consiga diferenciar posturas e ações, assim como realize combinações. No último nível, há atividades envolvendo palavras, começando pelas vogais, com o intuito de ensinar o autista a leitura e escrita (Reis *et al.*, 2020).

¹⁰ A imagem apresentada foi retirada da internet e corresponde a mesma imagem disponibilizada na pesquisa de Reis *et al.* (2020).

¹¹Figura 8 – Imagem da tela inicial do aplicativo ABC Autismo



Fonte: Disponível em: <https://images.app.goo.gl/Shje9DG1rvXa15cU6>. Acesso em: 30 maio 2025.

O estudo aponta que “[...] tanto o Lina Educa quanto o ABC autismo favorecem intervenções pedagógicas, podendo a escola usufruir dessa tecnologia em benefício da alfabetização das crianças autistas e, ambos, podem ser baixados gratuitamente [...]” (Reis *et al.*, 2020, p.15). Nesse seguimento, os recursos educacionais virtuais têm a capacidade de criar ambientes de ensino mais dinâmicos e interativos, personalizados para as demandas individuais dos educandos com autismo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São recursos que podem ser empregados como ferramentas de mediação para o aprendizado, incentivando a independência e o desenvolvimento da alfabetização.

Em suma, destacamos que é possível oportunizar um ensino inclusivo e interativo para os educandos com autismo. As possibilidades apresentadas, como atividades pensadas a partir das singularidades dos estudantes, trabalhando suas potencialidades, os levam a superar seus limites. A Análise do Comportamento Aplicada e demais atividades que apresentam os conteúdos de forma lúdica também prendem mais a atenção das crianças com TEA, desenvolvendo as informações necessárias para sua aprendizagem, de maneira que essas possam interagir com os colegas.

Os jogos e brincadeiras possibilitam que os estudantes tenham uma aprendizagem significativa por meio de atividades divertidas. Estratégias como relatório diário, rotina visual, *timer* e o quadro de combinados também contribuem para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes com TEA, além de criar uma rotina com horários e combinados que promovem o bem-estar destes no ambiente da sala de aula. A utilização de ferramentas tecnológicas, como aplicativos ou *sites* criados para auxiliar os professores ou desenvolver atividades lúdicas que despertam a atenção dos educandos com autismo, é outra maneira de promover ações pedagógicas inclusivas que ampliem as possibilidades de aprendizagem dessas crianças.

¹¹ Imagem retirada da internet diferente da imagem apresentada na pesquisa de Reis *et al.* (2020).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão de crianças com TEA no âmbito escolar não é limitado somente à integração desses sujeitos nas salas de aula, para além disso, é essencial que seja assegurada sua permanência, participação e aprendizagem no ambiente escolar.

Por meio deste trabalho, desenvolvido com o objetivo de compreender como se dá o processo de inclusão escolar de crianças com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pudemos analisar os principais desafios apontados pelos docentes participantes das pesquisas acerca da inclusão escolar das crianças com TEA e as possibilidades de estratégias metodológicas para a alfabetização destas.

Com o estudo, fica explícito que a aprendizagem da leitura e escrita de crianças com autismo é, na maioria das vezes, um processo ainda mais complexo, marcado por desafios que se iniciam desde as dificuldades características do transtorno, como a comunicação e a interação social, se estendendo às limitações da formação dos docentes e sobre a necessidade de um maior preparo institucional para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão. As pesquisas acadêmicas evidenciam que somente a formação inicial não supre todas as demandas da atuação em sala de aula, é imprescindível o investimento contínuo no melhor preparo e qualificação dos docentes para atuarem com esse público.

Nessa perspectiva, foi possível destacar o papel primordial exercido pela família, uma vez que sua participação, articulada com os profissionais da educação, contribui para a continuidade das aprendizagens e para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, a inclusão escolar e, especificamente no processo de alfabetização, requer um trabalho também da família, junto a toda a comunidade escolar e aos sistemas de ensino, tendo em vista a superação das barreiras institucionais e dos professores para a construção de práticas educativas que levem em consideração as diferenças e promovam a inclusão e aprendizagem desses educados de forma plena e significativa.

Através das pesquisas analisadas, também foi perceptível o fato de que é possível um ensino pautado em uma educação inclusiva e, para que isso se concretize, as atividades planejadas, respeitando as singularidades das crianças com autismo, trabalhando suas potencialidades e focos, é um dos caminhos para se oportunizar atividades mais dinâmicas e interativas, efetivando, assim, um ensino inclusivo. A Análise do Comportamento Aplicada e demais atividades que apresentam os conteúdos de forma lúdica contribuem para que os estudantes com TEA fiquem com atenção voltada por um tempo maior nas tarefas trabalhadas em sala de aula, colaborando, desse modo, para o desenvolvimento das informações,

necessárias para o seu aprendizado de maneira mais interativa, a exemplo dos jogos e brincadeiras que possibilitam que as crianças tenham uma evolução em sua aprendizagem por meio de atividades divertidas para os mesmos.

Estratégias como relatório diário, rotina visual, *timer* e o quadro de combinados trazem alternativas que contribuem para a construção de ambiente de aconchego, além de um ensino inclusivo, pois, através da criação de uma rotina com horários estabelecidos e combinados com a turma, as crianças com autismo conseguem ter uma previsibilidade das ações a serem realizadas, trazendo certa tranquilidade. A utilização de ferramentas tecnológicas, como aplicativos ou *sites*, é outra maneira de oportunizar práticas pedagógicas inclusivas nas escolas, ao auxiliar os professores no planejamento de atividades lúdicas que atraiam a atenção dos estudantes com autismo. Essas ferramentas exercem um papel fundamental para estimular as potencialidades dessas crianças.

Sendo assim, é possível constatar, como resultado da pesquisa, que o ensino com práticas inclusivas demanda respeito às suas singularidades, bem como uma formação adequada e esforço dos profissionais da educação na proposição de práticas pedagógicas que favoreçam a escuta, o diálogo com as famílias dos estudantes com TEA e que promovam a interação social e a participação, de modo que eles possam desenvolver habilidades sociais, além de garantir sua participação nas atividades propostas para a turma.

Compreendemos que, para a efetivação de um ensino inclusivo, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização das crianças com autismo, é imprescindível que as ações pedagógicas sejam planejadas a partir de suas especificidades e que haja um acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem, com o suporte de toda a comunidade escolar e rede de ensino, por meio da oferta da Educação Especial e atuação de profissionais especializados que possam subsidiar o trabalho do professor da sala de aula comum.

Diante do levantamento bibliográfico sobre o tema investigado, observamos que há um número considerável de pesquisas nessa área, principalmente estudos de campo, contudo, estes, em sua maioria, se concentram na região Sudeste do Brasil. Para um panorama mais amplo dessas questões ligadas à inclusão escolar e alfabetização, seria ideal o desenvolvimento de pesquisas em todas as regiões, em especial, naquelas com menor desenvolvimento socioeconômico e que, por isso, tendem a enfrentar maiores desafios, no que se refere às redes de ensino e ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Voltar o olhar para esses lugares seria um modo de chamar a atenção para a necessidade de desenvolver ações mais efetivas para minimizar os desafios das redes, no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência.

Ponderando as limitações da pesquisa bibliográfica para o nosso objeto de estudo, consideramos a pertinência de estudos futuros sobre a temática abordada, priorizando as pesquisas de campo que possibilitem observações dos contextos e das aprendizagens das crianças com TEA nas escolas e a escuta dos relatos dos professores das salas de aula comum e do atendimento educacional especializado, assim como das famílias, de modo que haja uma aproximação maior com os sujeitos, com o objetivo de conhecer e analisar os desafios enfrentados pelas redes e as possibilidades existentes para a efetivação de um ensino inclusivo de qualidade.

Por fim, destacamos a extrema relevância de estudos relacionados com a temática da inclusão, articulada ao processo de alfabetização, uma vez que ela se efetiva também e, principalmente, a partir da aprendizagem das crianças; e como a centralidade dos anos iniciais está no ensino da leitura e da escrita, é fundamental ampliar as discussões no campo teórico e a disseminação de experiências exitosas, vivenciadas pelas redes de ensino e por outros educadores, como subsídio para a criação e fortalecimento de políticas públicas e para o enfrentamento das dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem das crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

- ABC Autismo para Android. Uptodown. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/Shje9DG1rvXa15cU6>. Acesso em: 30 maio 2025
- ALMEIDA, Izabel Cristina Araújo. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ATLAS, Paulo; GODOI, Leticia Izabela F. G.; CIRINO, Roseneide Maria B. GODOI, Leticia Izabela F. G. Inclusão do tea (transtorno do espectro autista) no ensino fundamental anos iniciais: limites e possibilidades. Faculdade Sant'Ana em Revista, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 6 -27, 2021. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/213>. Acesso em: 27 abr. 2024
- AVELINO, Erica Fernanda Bastos; SOUSA, Jardilene Veloso; SANTOS, Ozineide Nascimento; SILVA, Ranilson Edilson da; SOUSA, Rute Soares; ALVES, Thelma Pinto. Atividades coletivas para alfabetização de crianças com autismo. **Revista Real Conhecer**, v. 3, n. 12, dez. 2023. Disponível em: <https://www.realconhecer.com.br/2023/12/atividades-coletivas-para-alfabetizacao.html>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- AZEVEDO, Mariana Queiroz O. de. **Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura**. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2017.
- AZEVEDO, Mariana Queiroz O. de; NUNES, Debora Regina de Paula. Que sugerem as pesquisas sobre os métodos de ensino para alunos com transtorno do espectro autista? Uma revisão integrativa da literatura. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 26, n.24, p. 1-24, fev. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3367>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- BARBOSA, Giulia Vieira Lopes. **Relato de experiência: estratégias pedagógicas com estudantes com Transtorno do Espectro Autista**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba-SP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/21573>. Acesso em: 3 jun. 2024.
- BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. 215 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos-SP, 2018.
- BERNARDES, Kamylla Ribeiro. **Práticas pedagógicas e autismo: o que as pesquisas revelam?** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba-SP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/20743>. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. A **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, out. 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence. Acesso em: 31 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113861.htm. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 23. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista**. Brasília: MEC, 22 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 31 maio 2025.

CIRINO, Roseneide Maria B. GODOI, Leticia Izabela F. G. Inclusão do tea (transtorno do espectro autista) no ensino fundamental anos iniciais: limites e possibilidades. **Faculdade Sant’Ana em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. p. 6 - 27, 2021. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/2136>. Acesso em: 27 abr. 2024.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

DALANESI, Viviane Teles Vidal. **AlfabetizaTEA: recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização, com ênfase nos educandos com TEA ASD**. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru-SP, 2021.

Disponível em: <https://images.app.goo.gl/L7Yv7BkB5YgXwLVm7> . Acesso em: 30 mai. 2025.

Disponível em: <https://sites.google.com/unesp.br/autismo-e-alfabetizacao/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GALLO, Giulia Calefi. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos-SP, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. 7. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Fernanda Siqueira Costa. **O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.641>.

GUANAMBI. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Base Municipal Curricular de Guanambi para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Modalidades de Ensino**. Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico. Guanambi: SME, 2020. 670 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Apresentação coletiva: divulgação dos resultados do Censo Escolar 2024**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 31 maio 2025.

KUBASKI, Cristiane; POZZOBON, Fabiana Medianeira; RODRIGUES, Tatiane Pinto. Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Aluana Xavier de. Desafios da Inclusão: Alfabetização de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Veredas - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, [S. l.], v. 2,

n. 4, p. 155, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.unisa.br/index.php/veredas/article/view/108>. Acesso em: 17 abr. 2025.

LIMA, Nara Raquel Cavalcante. **Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor**. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34313>. Acesso em: 27 abr. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Alexandre Henrique; BARBOSA, Vilma Maria; GOMES, Lauriceia Tomaz da S. A inclusão do estudante com transtorno do espectro autista nos anos iniciais do ensino fundamental: os desafios enfrentados pelo docente nesse processo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 11-28, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8382>. Acesso em: 27 abr. 2024.

MARQUES, Giliane da S.; BISPO, Claudimary dos S. Os desafios educacionais frente a inclusão de alunos autistas no ensino fundamental: uma revisão narrativa. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 2764 - 2775, out./dez. 2023. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2764. Acesso em: 27 abr. 2024.

MORAIS, Berenice Darc Holz de. As interações afetivas no processo de alfabetização de crianças com espectro autista nos anos iniciais do ensino fundamental. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 301-310, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rebs/article/view/10388>. Acesso em: 27 abr. 2024.

PESQUEIRA, Janete Santana. **Os desafios do atendimento educacional especializado (AEE) junto aos alunos com transtorno do espectro autista (TEA)**. Orientadora: Kalline Flávia Silva de Lira. 2023. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Departamento de Educação, Campus III, Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2023 Disponível em <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/5486>. Acesso em: 17 abr. 2025.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SOUZA, Carla Salomé Margarida de; SANTOS, Lilian Cristina dos. Tecnologia assistiva em dispositivos móveis: aplicativos baseados no TEACCH como auxílio no processo de alfabetização com crianças autistas. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 55, p. e10652, 2020. DOI: 10.5585/eccos.n55.10652. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10652>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTOS, Dayanna Pereira dos. Alfabetização de crianças autistas: o que as professoras têm a nos dizer? **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 1–20, 2024. DOI: 10.14393/OT2024v26.n.2.73461. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharetuilhas/article/view/73461>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SILVA, Alenita Rodrigues da; ALMEIDA, Jocilene Macedo da Silva; GONÇALVES, Cátia Cilene de Souza Lima; LIMA, Marcia Machado de. Alfabetização inclusiva: crianças com Transtorno do Espectro Autismo e os desafios no interior da escola. **Observatório de La Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 22, n. 10, p. e7373, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n10-

202. Disponível em:

<https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/7373>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SILVA, Joseilda Ferreira Barbosa da; COUTINHO, Diogenes José Gusmão Coutinho. Desafios para inclusão da pessoa com deficiência no processo ensino-aprendizagem: uma revisão sitemática. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 27066-27080, 2019. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/4917>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SILVA, Rosana Hilsdorf. **Plataforma digital com orientações para a inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais a partir dos princípios do DUA**. Orientador: Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos. 2025. 91 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Inclusiva) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2025.

SILVA, Samyra Viviane Oliveira Ferreira e; SILVA, Irlany Joise do Nascimento; MINDELO, Emille Caroline de Souza; OLIVEIRA, Krysnar Sanchuara Fernandes de; QUINTELA, Mara Izadora Santos; ALVES, Maria da Conceição Silva; FREITAS, Atalija Holanda de; COSTA, Francisco Maycon Passos. Tecnologias e metodologias no processo de alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 4, pág. 43096–43111, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n2-666. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/29000>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, Francisnaide dos Santos; REIS, Matheus dos Santos; ALMEIDA, Alex Souza; DIAS, Viviane Borges. Formação de Professores e o Transtorno do Espectro Autista: Um estudo de revisão. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2022.

Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/270> . Acesso em: 27 abr. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em:

https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm; Acesso em: 3 jun. 2024.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991

ZAGATO, Bruno Gerencser. **Ensino de leitura para uma criança com autismo baseado em jogos de mesa**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2024. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/21426>. Acesso em: 3 jun. 2024.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991

ZAGATO, Bruno Gerencser. **Ensino de leitura para uma criança com autismo baseado em jogos de mesa.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2024. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/21426>. Acesso em: 3 jun. 2024.