

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARIA EDUARDA FERNANDES DUTRA RIBEIRO

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES
ACADÊMICAS**

SALVADOR

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES
ACADÊMICAS**

Trabalho De Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à
Conclusão do curso de Pedagogia pela Universidade Federal
da Bahia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regiane S. Barbosa

SALVADOR

2025

Banca Examinadora

Dr.^a Regiane da Silva Barbosa

Dr.^a Fernanda Matrigani M. G. de Queiroz

Me. Vinícius Iuri de Menezes

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos à minha orientadora, Profa. Dr^a Regiane da Silva Barbosa, pela dedicação, suporte e ensinamentos valiosos durante todo o desenvolvimento desta pesquisa, assim como ao longo da minha formação acadêmica. Seu trabalho foi responsável por despertar e consolidar minha paixão pela Educação Inclusiva.

Agradeço também aos meus familiares, especialmente aos meus pais e a minha irmã, pelo apoio incondicional durante toda a minha trajetória acadêmica. Todas as minhas conquistas são fruto do amor e esforço da minha família.

Aos meus amigos e colegas de curso, agradeço pela troca de experiências, apoio mútuo e pela convivência enriquecedora durante esses anos de graduação.

Sou grata à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FAGED, que me proporcionou um ambiente de aprendizado rico e estimulante, e aos professores que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e profissional.

Por fim, agradeço, em especial, à minha professora e diretora da FAGED, Profa. Dr^a Nanci Helena Rebouças Franco, por todo cuidado e apoio durante a minha formação.

RIBEIRO, Maria Eduarda Fernandes Dutra. **Alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Perspectiva Inclusiva: Um Olhar sobre as Produções Acadêmicas.** Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), 2025.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Inclusiva, e como questão norteadora: O que dizem as produções acadêmicas sobre a alfabetização de crianças com TEA? O objetivo geral consiste em: refletir sobre a alfabetização de crianças com TEA a partir de produções acadêmicas nacionais. E os objetivos específicos: identificar publicações nacionais que discutem alfabetização de crianças com TEA; discutir sobre os desafios e estratégias pedagógicas voltadas à alfabetização desse público; e refletir sobre as práticas que contribuem com alfabetização de crianças com TEA. A pesquisa se justifica pela relevância de garantir o direito à educação para todos, compreendendo a alfabetização como um direito fundamental e elemento central na construção da autonomia, cidadania e inclusão social. No caso das crianças com TEA, destaca-se a importância de práticas pedagógicas adaptadas que respeitem as especificidades desse público e promovam uma aprendizagem significativa. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória descritiva, com abordagem qualitativa, realizada por meio de uma revisão de literatura do tipo Estado da Arte, no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES). Os estudos encontrados foram lidos e categorizados. Os resultados evidenciam que para alfabetização de crianças com TEA é necessário estratégias pedagógicas diversificadas, personalização do ensino e adaptação curricular, com destaque para a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A formação docente e o uso de Tecnologia Assistiva também emergiram como elementos cruciais para a efetividade da alfabetização desse público. Conclui-se que a alfabetização de crianças com TEA requer um conjunto de ações integradas que envolvam professores capacitados, currículos flexíveis e práticas pedagógicas inclusivas. Salienta-se a necessidade de maior investimento em pesquisas na área, discutindo o papel da gestão escolar e o ensino colaborativo na alfabetização de crianças autistas, visando a construção de um ambiente educacional inclusivo, onde a diversidade é valorizada, as singularidades de cada aluno são respeitadas e as potencialidades são evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Alfabetização; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The present study focuses on the literacy of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) within the context of Inclusive Education, guided by the following research question: What do academic studies say about the literacy of children with ASD? The general objective is to reflect on the literacy of children with ASD based on national academic publications. The specific objectives are: identify national publications that discuss the literacy of children with ASD; discuss the challenges and pedagogical strategies aimed at the literacy of this group; and reflect on practices that contribute to the literacy of children with ASD. The research is justified by the importance of ensuring the right to education for all, understanding literacy as a fundamental right and a central element in building autonomy, citizenship and social inclusion. In case of children with ASD, the emphasis is on the importance of adapted pedagogical practices that respect their specificities and promote meaningful learning. This study is characterized as exploratory and descriptive research with a qualitative approach, conducted through a State-of-the-Art literature review in the Theses and Dissertations Catalog (CAPES). The identified studies were read and categorized. The results highlight that the literacy of children with ASD requires diverse pedagogical strategies, personalized teaching, and curricular adaptation, with emphasis on the application of Universal Design for Learning (UDL). Teacher training and the use of assistive technologies also emerged as crucial elements for the effectiveness of literacy for this group. In conclusion, the literacy of children with ASD demands a set of integrated actions involving well-trained teachers, flexible curricula, and inclusive pedagogical practices. The need for greater investment in research in this area is emphasized, particularly regarding the role of school management and collaborative teaching in the literacy of autistic children. The goal is build an inclusive educational environment where diversity is valued, the unique characteristics of each student are respected and their potentialities are highlighted throughout the teaching-learning process.

Keywords: Inclusive Education; Literacy; Autism Spectrum Disorder.

APRESENTAÇÃO

A escolha pelo curso de Pedagogia foi motivada pela minha crença na educação como um instrumento transformador e a convicção de que essa profissão tem um propósito significativo na sociedade. Durante minha trajetória no curso, tive a oportunidade de explorar diversas áreas do conhecimento. Foi ao cursar o componente de Educação para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, ministrado pela Prof.^a Dr.^a Regiane Barbosa, que descobri minha paixão pela Educação Especial. Essa experiência marcou o início de um percurso acadêmico e formativo voltado à inclusão e à promoção de uma educação de qualidade para todos.

Desde então, busquei ampliar meus conhecimentos participando de congressos, simpósios, eventos e integrando o grupo de estudos da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Esses espaços me proporcionaram novas perspectivas e fortaleceram meu desejo de me tornar uma professora pesquisadora. Além disso, ao longo das minhas experiências de estágio, tive a oportunidade de trabalhar diretamente com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), vivenciando a riqueza do processo educativo inclusivo e acompanhando suas diferentes formas de aprender e se desenvolver.

Partindo disso, comecei a me interessar por estudos sobre o TEA, que faz parte do público-alvo da Educação Especial. Acredito fielmente que todos os estudantes devem ser contemplados no processo educativo, e, enquanto professora, tenho o compromisso ético e pedagógico com a aprendizagem e a inclusão. Esta, não se limita ao acesso à sala de aula, mas exige mudanças que assegurem o acesso, a participação e a permanência de todos os estudantes.

Esse percurso acadêmico e reflexivo fundamenta o presente Trabalho de Conclusão de Curso, que busca contribuir para avanços no campo de estudos da Educação Inclusiva e reforçar o papel da pesquisa na construção de práticas educacionais mais inclusivas.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quadro de Dissertações.....	38 - 41
QUADRO 2 - Quadro de Teses.....	42

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: HISTÓRIA, AVANÇOS E PERSPECTIVAS.....	16
3	INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, DIAGNÓSTICOS E NORMATIVOS.....	22
4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS LEGAIS, METODOLÓGICOS E TEÓRICOS.....	28
5	METODOLOGIA.....	34
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	36
6.1	Estratégias de Ensino na Perspectiva Inclusiva.....	44
6.2	Ensino Individualizado para Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	53
6.3	Formação Docente e os Desafios na Alfabetização de Crianças com TEA.....	56
6.4	Recursos para Alfabetização de Crianças com TEA.....	60
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
	REFERÊNCIAS.....	70

INTRODUÇÃO

Este trabalho está situado no campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, tendo como temática a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A alfabetização é um direito fundamental garantido por lei, sendo essencial não apenas para o desenvolvimento escolar, mas também para o pleno exercício da cidadania. Partindo desse raciocínio, a cidadania se refere ao conjunto de direitos e deveres que um indivíduo possui enquanto membro de uma sociedade. A cidadania está diretamente ligada à ideia de participação ativa na vida social, política, econômica e cultural, garantindo que todos tenham acesso a condições para viver com dignidade e contribuir para o bem comum.

Segundo a Constituição de 1988, o artigo 5º estabelece que todos são iguais perante a lei, assegurando direitos fundamentais como vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade. Esse princípio reforça a ideia de que nenhuma distinção de qualquer natureza pode limitar o acesso aos direitos básicos, incluindo o direito à educação. Partindo disso, a educação é um direito universal que deve ser garantido a todos, assegurando não apenas o acesso à escola, mas também a permanência e a participação ativa no processo educacional.

Compreendendo a educação como direito, um dos primeiros e mais importantes conteúdos que devem ser desenvolvidos no início dos anos escolares é a aquisição da leitura e escrita. Portanto, esse conhecimento não pode ser negado a nenhum estudante. A alfabetização desempenha um papel essencial na construção da autonomia, na comunicação e na participação da vida em sociedade. Ao desenvolver habilidades de leitura e escrita, o indivíduo amplia as oportunidades de interação social e o acesso a informações, fortalecendo o exercício da cidadania e vivenciando a inclusão.

A inclusão reconhece que cada pessoa é diferente, possui características e necessidades individuais, mas todas devem ter os mesmos direitos assegurados. Assim, no contexto da Educação Inclusiva, a alfabetização deve ser ofertada a todos e conduzida com práticas pedagógicas que respeitem as especificidades de cada estudante. Dessa forma, o processo de alfabetização transcende o âmbito escolar, assumindo uma dimensão social e política que reflete o compromisso com a equidade e a justiça social.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) pontua:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

Assim, desde a implementação da educação inclusiva no sistema educacional, a Educação Especial deixa de acontecer paralelamente à educação comum, passando a oferecer suporte e serviços para garantir o direito à educação aos estudantes denominados público-alvo da educação especial (PAEE): pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Dentre este público, este estudo concentra-se nas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e na garantia de seu direito à alfabetização.

Uma escola inclusiva reconhece o estudante como o centro de aprendizagem e o ensino é construído a partir de suas potencialidades, e não nas suas dificuldades. Da mesma forma, se admite que cada indivíduo é único e aprende de formas variadas e em ritmos distintos. Uma escola, que visa a incluir a todos, enxerga as barreiras que impedem o aprendizado de todos e busca soluções para eliminá-las (Capellini, 2019, p. 70).

Sendo assim, na perspectiva da educação inclusiva, é preciso garantir a todos os estudantes não apenas o acesso à escola, mas também sua permanência e participação ativa em todo o processo de ensino-aprendizagem, criando condições que respeitem suas singularidades e promovam uma aprendizagem significativa.

Na educação inclusiva, a escola deve se adequar às necessidades dos estudantes, o que não implica eliminar ou reduzir conteúdos. É necessário, portanto, identificar as barreiras no processo de aprendizagem e na participação social, e verificar o que o estudante precisa para se desenvolver e aprender. Isso pode ser alcançado por meio da acessibilidade curricular, que envolve realizar adaptações, disponibilizar recursos adequados, utilizar tecnologia assistiva, realizar um trabalho colaborativo, e outras diversas possibilidades e estratégias de ensino.

Segundo Mantoan (2003, p. 14), a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, que rompe com o modelo de ensino tradicional e crie adaptações no ambiente para atender às especificidades de todos os alunos. A escola, por sua vez, deve ser transformada, principalmente, quanto à homogeneidade dos seus métodos de ensino. Partindo disso, os conceitos centrais de *integração* e *inclusão* devem ser esclarecidos para que essa

transformação aconteça. Mantoan (2003, p. 15) destaca que muitas vezes se utiliza o termo *inclusão* de forma equivocada, sem que haja uma mudança real nas práticas pedagógicas e na compreensão da diversidade. Enquanto a *inclusão*, de fato, requer uma reestruturação do sistema educacional, que deve ser capaz de acolher as diferenças e criar condições para que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, possam aprender juntos, com as devidas adaptações e métodos de ensino. A *integração* se limita à inserção do aluno no ambiente escolar, logo toda vez que o estudante PAEE é matriculado na escola, mas esta não se adequa para que ele participe e aprenda, ele está integrado, e não incluído.

Para Rodrigues (2006, p. 303), a Educação Inclusiva pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo. Nessa lógica, a *inclusão* não é a evolução da *integração*, pois a *integração* mantinha os valores da escola tradicional e via a diferença apenas quando assumia o caráter de uma deficiência. Para uma escola inclusiva, todos devem ser contemplados, independente das especificidades.

É importante destacar que o Transtorno do Espectro Autista pode impactar significativamente a socialização e a comunicação, sendo que muitas crianças com TEA não se comunicam por meio da linguagem verbal. Isso pode gerar dificuldades para expressar que não compreenderam um conteúdo, alguma instrução do professor ou que não estão conseguindo ler. Nesse contexto, o professor tem o papel crucial de identificar essas barreiras, encontrar formas alternativas de comunicação e garantir a aprendizagem. É necessário que o educador adote estratégias pedagógicas diferenciadas para que essa criança tenha a oportunidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

Considerando o cenário em que a alfabetização se configura como um dos conteúdos que garantem o direito à educação, esta pesquisa tem como questão norteadora: O que dizem as produções acadêmicas sobre a alfabetização de crianças com TEA? É fundamental ter conhecimento sobre as produções acadêmicas, pois muitos avanços no campo da educação surgem a partir de estudos que precisam ser publicados e disseminados para promover mudanças e melhorias no cenário educacional. No caso da alfabetização de crianças com TEA, é essencial compreender como essas crianças aprendem, pensar em estratégias eficazes para ensiná-las e difundir esse conhecimento. Todo esse processo é realizado por meio da pesquisa.

Assim, o objetivo consiste em: refletir sobre a alfabetização de crianças com TEA a partir de produções acadêmicas nacionais. E os objetivos específicos: identificar publicações nacionais que discutem alfabetização de crianças com TEA; discutir sobre os desafios e estratégias pedagógicas voltadas à alfabetização desse público; e refletir sobre as práticas que contribuem com alfabetização de crianças com TEA.

Sendo assim, essa pesquisa está organizada em seções que abordam diferentes aspectos do tema. A primeira seção discute a trajetória histórica e social da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, destacando a evolução das práticas educacionais e os direitos das pessoas com deficiência, desde os períodos de exclusão e segregação até a construção do princípio de inclusão. Enfatiza marcos importantes, como a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição de 1988 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que garantem o direito à educação para todos.

Também traz a reflexão sobre os conceitos de *integração*, *inclusão*, *adaptação curricular*, à luz de referenciais teóricos como Heredero (2010), Kassar (2011), Rodrigues (2017) e Sasaki (1997). Esta seção também destaca o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seu papel no desenvolvimento da criança, além de refletir sobre a formação docente para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Por fim, reforça a necessidade de currículos flexíveis, baseados no planejamento universal de aprendizagem, para promover a equidade e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

A segunda seção explora o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua relação com a Educação Especial e Inclusiva, destacando aspectos históricos, diagnósticos e legais. Apresenta a evolução do conceito de autismo desde o início do século XX, com contribuições de estudiosos como Asperger (1944), Bleuler (1911), Kanner (1943), Rutter (1978) e Wing (1981), até a unificação dos critérios diagnósticos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5 (2013) e na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, CID-11 (2022). Além disso, reforça o marco da política de inclusão estabelecida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), em que reconhece as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento como público-alvo da Educação Especial. Dessa maneira, garante a esse público os mesmos direitos assegurados às pessoas com deficiência.

A segunda seção ainda ressalta a importância do diagnóstico realizado por uma equipe multiprofissional, os níveis de suporte definidos pelo DSM-5 e a necessidade de compreender

as características individuais de cada criança autista, considerando as potencialidades e comprometimentos. Também enfatiza direitos assegurados por leis, como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que garantem a educação inclusiva e adaptação curricular, com destaque ao Plano Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta pedagógica para atender às necessidades específicas de cada aluno no contexto escolar, sobretudo, dos estudantes com TEA.

Na terceira seção, é explorado o tema das práticas pedagógicas inclusivas na alfabetização de crianças autistas, com foco nos desafios e nas estratégias necessárias para garantir o aprendizado efetivo desse público. A seção aborda as barreiras físicas, arquitetônicas e atitudinais que dificultam o acesso e a participação plena das crianças com TEA no ambiente escolar, e destaca o papel do Estado para assegurar a alfabetização e inclusão, como estabelecido pela Lei 14.407/22 e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

São apresentadas definições sobre a alfabetização com base em documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como também, nos referenciais teóricos Soares (2003) e Ferreiro (1999), que consideram a alfabetização como um processo complexo e dinâmico, no qual as crianças devem ser vistas como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. São apresentadas as abordagens metodológicas de alfabetização, como os métodos sintéticos (alfabético, fônico e silábico) e analíticos (global e de contos), destacando a necessidade de adaptação às especificidades de cada criança, especialmente no caso das crianças com TEA. A seção também se aprofunda na perspectiva teórica histórico-cultural de Vygotsky (1989), especialmente a ideia da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), para entender o papel do professor como suporte para o desenvolvimento da criança, contextualizado à construção e mediação das práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa também destaca a discussão sobre a socialização como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, no desenvolvimento da linguagem.

Diante disso, este estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória descritiva, de abordagem qualitativa, a fim de conhecer o cenário nacional de pesquisas sobre a alfabetização de crianças com TEA. O presente trabalho está organizado por meio de uma revisão de literatura, do tipo Estado da Arte, a qual sistematiza o que foi produzido por um período de tempo e a área de abrangência, observando o percurso histórico de suas produções e dialogando com os demais pesquisadores. Para a metodologia, foi selecionado o banco de

dados Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), onde foram definidos descritores que representam os temas centrais da pesquisa, além de abrangerem as diversas terminologias utilizadas para referir-se ao autismo e ao processo de aquisição de leitura e escrita.

Em resultados e discussão, está organizado as categorias temáticas resultantes das pesquisas encontradas, com base em Bardin (2016), sendo elas: *Estratégias de ensino na perspectiva inclusiva*; *Ensino individualizado para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*; *Formação docente e os desafios na alfabetização de crianças com TEA*; e *Recursos para alfabetização de crianças com TEA*. Estas, foram discutidas com base na legislação vigente e nos autores Calheiros; Mendes; Lourenço (2018), Capovilla (2000), Kassar e Rebelo (2019), Mantoan (2003), Romanelli (2008), Vieira e Barbosa (2024), Vilaronga e Zerbato (2014), além dos referenciais teóricos citados anteriormente.

Esperamos, com isso, contribuir para avanços no campo de estudos da Educação Inclusiva, especialmente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da alfabetização de crianças com TEA, considerando as contribuições das pesquisas anteriores.

2- EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: HISTÓRIA, AVANÇOS E PERSPECTIVAS

Para compreender a atual perspectiva da Educação Inclusiva vigente no Sistema Educacional Brasileiro, é necessário traçar um breve histórico, examinando os períodos marcados pela exclusão, segregação e integração de pessoas que não se enquadravam nos padrões homogêneos impostos pela sociedade. Na Antiguidade e Idade Média, pessoas com deficiência eram vistas como amaldiçoadas ou aberrações, resultando em práticas de marginalização e exclusão social. Não existiam, nessa época, políticas ou práticas educativas voltadas para essas pessoas. A visão predominante sobre deficiência era algo a ser isolado e negado pela sociedade (Omote, 2000).

Com o Iluminismo e a expansão do conhecimento científico, começaram a surgir as primeiras iniciativas educacionais, ainda dentro de um modelo segregacionista. Nos séculos XVIII e XIX surgiram as primeiras instituições especializadas para pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais. No Brasil, foi criado o Instituto Benjamin Constant em 1854, voltado às pessoas cegas, e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1857. Já no século XX, houve o crescimento dos movimentos pelos direitos humanos e pela igualdade, trazendo avanços no que diz respeito às pessoas com deficiência (Jannuzzi, 2004).

Surgiram, portanto, as escolas especiais, que, embora representassem progresso, ainda funcionavam em um modelo que isolava as pessoas com deficiência do sistema de ensino regular. A educação especial se organizou tradicionalmente substitutiva ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades. Nesse período, é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, uma instituição filantrópica brasileira com o objetivo de estimular habilidades motoras e cognitivas, dentro de um contexto de normalização, em que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum em sua cultura e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Jannuzzi, 2004).

Nos anos entre 1950 e 1960, o movimento pelos direitos civis, especialmente nos Estados Unidos, impulsionou os questionamentos sobre a segregação e a necessidade de integração social e educacional. Contudo, todo o avanço e as medidas educacionais trazidas até o momento faziam ainda parte de um processo de integração. Para Sasaki (1997), existe uma distinção clara entre os conceitos de integração e inclusão. A integração refere-se à inserção de pessoas com deficiência em espaços delimitados pela sociedade, os quais possuem diversas barreiras, e somente são aceitas aquelas que conseguem conviver com as barreiras existentes. Nesse sentido, é a pessoa com deficiência que deve se adaptar ao ambiente. Já a inclusão se contrapõe, pois, parte da adaptação do espaço para atender e promover a participação ativa de todos.

Dessa forma, o foco está em criar condições para que o ambiente se adapte às necessidades de todas as pessoas, sem exceção. Para Kassar (2011), a inclusão envolve a criação de um ambiente que respeite e valorize a diversidade e diferenças, garantindo a todos o acesso ao conhecimento e o direito de aprender. Partindo dessa perspectiva, a inclusão é constante, parte da transformação do sistema educacional e da sociedade. Isso exige o repensar das práticas pedagógicas, currículos e atitudes.

Em meados do século XX, pós-Segunda Guerra Mundial, houve um crescente reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, culminando em leis e políticas de inclusão. A partir desse momento, ganha força a noção de que a pessoa com deficiência deve fazer parte do ambiente escolar regular, cabendo às escolas adaptar-se às necessidades de todos os alunos. Nas décadas de 1990 e 2000, a perspectiva inclusiva começou a ser vista não só como um direito legal, mas também como um princípio educacional fundamental. A Declaração de Salamanca, em 1994, foi um documento crucial que promoveu a educação inclusiva globalmente, destacando a importância de adaptar o sistema educacional para atender a todos os alunos em suas escolas locais. A partir do século XXI, os estudos sobre inclusão escolar têm crescido expressivamente, visto que, o direito à educação é um direito social fundamental que está previsto na Constituição Federal do Brasil, e deve reconhecer e atender às especificidades de cada aluno.

Com base na análise histórica e social, os movimentos pelos direitos civis passaram a englobar também a defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Como dito anteriormente, a educação especial passou a ser entendida como um direito e surgiu o conceito de inclusão. No Brasil, a educação especial foi regulamentada pela primeira vez

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, Lei nº. 7 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Contudo, somente a Constituição de 1988 consolidou o direito das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva.

Em 1973, o Ministério da Educação (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável por gerenciar a educação especial no Brasil. Sob uma abordagem integracionista, o CENESP promoveu ações educacionais voltadas tanto para pessoas com deficiência quanto para pessoas com altas habilidades/superdotação, caracterizadas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Entretanto, nessa época, não foi implementada uma política pública que assegurasse o acesso universal à educação. A temática da educação para alunos com deficiência era tratada como "políticas especiais".

No entanto, a Constituição de 1988 define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Com a Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente reforçou a obrigatoriedade legal de que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino".

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que definiu o processo de "integração instrucional", permitindo o acesso de alunos às classes regulares apenas se tivessem "condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (Brasil, 1994, p.19). Ao reafirmar pressupostos de participação e aprendizagem homogênea, a Política não propôs mudanças nas práticas educacionais para valorizar as diferentes capacidades de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade pela educação desses alunos limitada ao campo da educação especial.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (Brasil, 2001).

A partir de então, surgiram diversas políticas e legislações que visam garantir a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada em 2008. Consideram-se público-alvo da Educação Especial (PAEE), pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Dessa maneira, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo: [...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O AEE é um serviço da Educação Especial ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros especializados, e tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009). O atendimento deve ocorrer no turno oposto ao das aulas regulares, não sendo substitutivo às classes comuns. O Atendimento Educacional Especializado como direito foi um marco para a história da educação, pois, pela primeira vez, garantiu-se um serviço específico para o PAEE, assegurando o acesso, a permanência e a participação desses estudantes no processo educativo.

Nesse sentido, é possível perceber que a Educação Especial se reconfigurou, sendo um serviço de apoio à escola. Hoje, compreende-se a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal, oferecida preferencialmente na rede regular, para

peças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Lei nº 12.796/2013, art.58, que alterou a LDB). Essa modalidade destaca a valorização da diferença como elemento central para o enriquecimento do processo educativo, considerando os alunos conforme suas especificidades e potencialidades, buscando superar as barreiras de aprendizagem.

É importante destacar que a Educação Especial é uma modalidade destinada exclusivamente aos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Em contrapartida, a Educação Inclusiva abrange todos os estudantes, independentemente de terem ou não deficiência, proporcionando a todos a oportunidade de conviver e aprender juntos. Para Rodrigues (2022), toda a escola deve estar comprometida com a inclusão de todos, portanto, a inclusão não deve ser limitada a um espaço ou tempo. Sendo assim, ela é um valor transversal e permanente. Para isso, pensar em uma escola inclusiva representa combater a desigualdade e valorizar a diversidade.

Rodrigues (2017), um dos principais teóricos da Educação Inclusiva, define a diversidade como uma característica intrínseca da humanidade, que envolve a compreensão e valorização das diferenças entre os indivíduos. Para ele, a diversidade não se limita a diferenças visíveis, como aspectos físicos ou culturais, mas também abrange aspectos mais profundos e subjetivos, como formas de pensar, sentir e aprender. Rodrigues argumenta que, ao adotar essa visão inclusiva, a educação passa a ver o estudante em sua singularidade, considerando suas potencialidades e necessidades, e não mais categorizando-o a partir de limitações ou déficits. (Rodrigues, 2017, p. 1082-1087)

Rodrigues (2022) ainda destaca a importância da criação de ambientes inclusivos, sendo fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Dessa maneira, um dos maiores obstáculos são os currículos densos, fixos e que exigem um ritmo acelerado. Pensar em currículos que possam ser seguidos por todos, sem exceção, partindo de um planejamento universal de aprendizagem que promova a participação ativa.

Seguindo a perspectiva inclusiva, são importantes as discussões sobre adaptação curricular, formação continuada dos professores e do apoio pedagógico especializado para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade (Booth; Ainscow, 2011). De acordo com Heredero (2010, p. 199), entende-se como adaptação curricular ou adequação curricular, “[...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades

especiais dos alunos no contexto escolar”. O planejamento das adaptações, por sua vez, deve ser pensado desde a construção coletiva do projeto pedagógico da escola, fundamentado nas necessidades educativas especiais dos alunos.

Nesse sentido, as adaptações envolvem diferentes materiais, objetivos, métodos de ensino, organização didática, conteúdos, temporalidades, avaliação. Por isso, realizam-se em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar), no currículo desenvolvido na sala de aula; e no nível individual. As adaptações individuais devem ocorrer pelo menor tempo possível e em ambiente menos restritivo, possibilitando que o aluno possa, gradativamente, participar de maneira mais comum do ensino (Heredero, 2010).

Assim, as adaptações precisam estar presentes na construção de um currículo inclusivo, reforçando a valorização da diversidade no ambiente escolar. Deve, portanto, adequar-se às habilidades, competências e necessidades dos alunos (Stainback; Stainback, 1999). Seguindo essa lógica, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, e as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) estabelecem a obrigatoriedade da inclusão de alunos com deficiência e transtornos no sistema regular de ensino (Brasil, 2015), buscando promover a equidade e a participação plena de todos no sistema educacional. Dessa forma, o currículo inclusivo deve assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência de todos os alunos, ampliando a visão de inclusão e atendendo à diversidade em suas múltiplas dimensões.

Sendo assim, considera-se relevante compreender melhor a concepção de Transtorno do Espectro Autista para pensar em práticas inclusivas, tema da seção seguinte.

3- INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, DIAGNÓSTICOS E NORMATIVOS

Conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), foram incorporadas novas definições para grupos de estudantes que são foco da política de inclusão e, não necessariamente, restrito à condição de “deficiência”. São incorporados ao grupo, portanto, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os estudantes 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. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 11).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), por sua vez, é um transtorno caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento do indivíduo, interferindo na capacidade de comunicação, linguagem, interação social e comportamento (Ministério da Saúde, 2022). Estudos indicam que o TEA se manifesta de maneira diversa em cada indivíduo, o que implica a necessidade de estratégias pedagógicas adaptativas e individualizadas (Lord *et al.*, 2020). De acordo com a American Psychiatric Association (APA), o TEA se caracteriza por: déficits na comunicação, interação e reciprocidade social; padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (APA, 2013).

Vale lembrar que a concepção sobre o autismo se reconfigurou ao longo dos anos. O psiquiatra suíço Eugen Bleuler foi o primeiro a introduzir o termo "autismo", em 1908, ao caracterizar um paciente diagnosticado com esquizofrenia. Em 1911, Bleuler apresentou o termo à literatura psiquiátrica para descrever um perfil que se distancia da realidade e se fecha em um "mundo interno", desligando-se das interações sociais. No entanto, o “autismo” foi redefinido anos depois, a partir do psiquiatra austríaco Leo Kanner, o qual popularizou o termo como uma forma de psicose infantil. Em 1943, Kanner publicou o estudo *Distúrbios*

Autísticos do Contato Afetivo, no qual descreveu o autismo como uma condição caracterizada por comportamentos específicos.

No ano seguinte, o psiquiatra austríaco, Hans Asperger, escreveu o artigo “A psicopatia autista na infância”, no qual realizou um estudo com crianças e identificou características similares, como: falta de empatia, baixa capacidade de socialização, conversação unilateral, foco intenso e movimentos descoordenados. Nesse sentido, tais características o levou à identificação da "Síndrome de Asperger".

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria lançou a primeira edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-I). Reconhecido como uma referência global para pesquisadores e profissionais de saúde mental, o manual estabeleceu terminologias e critérios diagnósticos padronizados para transtornos mentais. Nesta edição inicial, os sintomas associados ao autismo foram categorizados como parte de um subgrupo da esquizofrenia infantil, ainda não sendo reconhecidos como uma condição autônoma e distinta (Autismo e Realidade, 2024).

Em 1978, o psiquiatra Michael Rutter, redefiniu o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, estabelecendo um marco importante na compreensão do transtorno. Ele propôs uma definição que se baseava em quatro critérios: primeiro, o reconhecimento de que atrasos e desvios sociais não se limitam à deficiência intelectual; segundo a identificação de problemas de comunicação que não são exclusivamente atribuídos à deficiência intelectual; terceiro, a observação de comportamentos peculiares, como movimentos estereotipados; e, por último, a exigência de que o início dos sintomas ocorra antes dos 30 meses de idade (Autismo e Realidade, 2024). A definição de Rutter (1978), influenciou a elaboração do *DSM-3*, que apresenta a nomenclatura Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

Lorna Wing (1981), psiquiatra britânica e mãe de uma criança autista, ampliou a visão sobre o espectro autista e desenvolveu o conceito de "tríade de comprometimento", sendo eles: social, comunicação e comportamento. Ela também ficou conhecida por popularizar o termo “Síndrome de Asperger”, ao apresentar o conceito em um artigo publicado em 1981, intitulado "Asperger 's Syndrome: A Clinical Account".

Em 2013, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição (DSM-5), unifica todas as subcategorias do autismo, partindo da nomenclatura “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”. Dessa forma, as pessoas são diagnosticadas dentro de um espectro

único, que apresenta diferentes níveis de suporte. A Síndrome de Asperger deixa de ser reconhecida como uma condição independente; estabelecendo o diagnóstico de autismo com base em critérios, como interação social e comportamentos, que podem ser repetitivos e estereotipados.

Em 2022, uma nova versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde surge: a CID 11. Esse termo passa a adotar a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo para englobar todos os diagnósticos anteriormente classificados como Transtorno Global do Desenvolvimento (Autismo e Realidade, 2024).

Como citado, não há um padrão pré-definido que determina uma pessoa autista. Embora o TEA tenha características similares que auxiliam no diagnóstico e no desenvolvimento de terapias e atendimentos, cada autista é único e possui diferentes especificidades, potencialidades e personalidade. O processo de diagnóstico clínico deve ser extremamente cauteloso, pois deve romper com estereótipos e predefinições. Ele é feito a partir da observação do comportamento da criança e comunicação com os responsáveis, sendo perceptível, geralmente, nos dois primeiros anos de idade, quando ela começa a apresentar dificuldades na interação social e na fala. Nesse sentido, não existem marcadores biológicos específicos ou exames que resultam na descoberta do autismo (Brites, 2024).

De acordo com Brites (2024): [...] os sinais de dificuldades na comunicação social do infante podem ser identificados quando: dificilmente usa a linguagem para se comunicar com outras pessoas, não verbaliza, raramente responde quando é chamado, não costuma compartilhar interesses ou conquistas com os pais e familiares, têm pouco interesse em interagir com outras crianças, possuindo dificuldades em fazer amigos; e apresenta limitação para participar de brincadeiras criativas ou que exigem imaginação. [...] dificuldades podem se manifestar em comportamentos restritos, repetitivos e sensoriais, incluindo manias repetitivas ao brincar ou realizar alguma atividade, verbalização de forma repetitiva, interesses muito peculiares e/ou intensos por determinado assunto; problemas em aceitar alterações em sua programação habitual; e problemas sensoriais, como sensibilidade a sons, luz ou determinados ambientes. Demonstram isso com estresse, angústia ou inquietação." (Brites, 2024).

Por se tratar de um diagnóstico complexo, ele deve ser desenvolvido por uma equipe multiprofissional, sendo composta, principalmente, por neurologistas, pediatras, psicólogos, psiquiatras, terapeutas ocupacionais, entre outros. Em relação ao desenvolvimento da criança,

a principal divisão, estabelecida pelo manual do DSM-5, é a que classifica cada autista dentro de um nível de suporte. Os três níveis de suporte classificam as pessoas com TEA de acordo com a possibilidade de autonomia e direcionam quanto às possíveis intervenções, são eles: leve, moderado e grave (American Psychiatric Association, 2013).

O DSM-5 classifica os três níveis de suporte do Transtorno do Espectro Autista (TEA) da seguinte forma: o **Nível I** caracteriza-se pela presença de um prejuízo social significativo na ausência de apoio, resultando em dificuldades para iniciar interações e, em alguns casos, um aparente desinteresse por elas - nesse contexto, podem ocorrer tentativas frustradas de contato social, enfrentando desafios em organização, planejamento e apresentando uma certa inflexibilidade comportamental; o **Nível II** requer apoio substancial, pois apresenta prejuízos sociais evidentes, com limitações para iniciar e manter interações, bem como uma inflexibilidade de comportamento e dificuldade em lidar com mudanças; e o **Nível III** exige apoio muito substancial, sendo caracterizado por déficits graves nas habilidades de comunicação, inflexibilidade comportamental e extrema dificuldade e resistência em se adaptar a mudanças (Silva; Jardim; Rocha, 2020, p. 106).

Silva, Jardim e Rocha (2020) destacam que “o CID-11 considera, de forma mais clara, a deficiência intelectual e a linguagem funcional, e os diferentes diagnósticos são enquadrados em função do nível de prejuízos nestas habilidades cognitivas” (p. 110). Contudo, vale destacar que o nível de suporte não resume a pessoa autista a um comportamento específico, pois o transtorno se manifesta em cada pessoa de forma diferente. Com o tratamento é possível migrar entre os níveis e, em alguns casos, ter uma vida autônoma. Como dito anteriormente, o diagnóstico e identificação do nível de suporte são baseados na observação comportamental e deve ser feito por um médico especialista, geralmente psiquiatra ou neurologista infantil e equipe especializada (São Paulo, 2021).

Após todas as informações sobre as concepções do termo “autismo”, o diagnóstico, características e nomenclaturas, faz-se necessário analisar o autismo sob o aspecto político e social. Além do amparo da norma inclusiva, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista, também podem contar com o apoio da Lei No 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que lhes assegura diversos direitos, dentre eles: o atendimento prioritário nos sistemas de saúde pública e privada, que inclui: o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; direito à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

O artigo 5º da Constituição de 1988 ampara todas as leis ao determinar que: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.”

Além do direito fundamental a todos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), reforça que toda criança, independente do TEA, tem direito ao desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Também deixa explícito os direitos à saúde, à vida, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A Lei nº 12.764 foi criada em 2012 e instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, alterando o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Pela lei, é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista a portadora de síndrome clínica caracterizada por deficiência persistente e clinicamente significativa de comunicação e da interação social, com padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades.

É importante dizer que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. No final de 2020, a Lei Municipal 17.502, do município de São Paulo, foi criada e instituiu a Política Pública Municipal para garantia, proteção e ampliação dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus familiares. No mesmo ano, a Lei n. 13.977/20, legislação nacional batizada de Lei Romeo Mion, criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O documento facilita o acesso a direitos básicos e essenciais e permite o planejamento de políticas públicas.

Dentre os direitos fundamentais, destacam-se: direito à educação, moradia e mercado de trabalho. A discriminação no ambiente escolar é um desafio significativo enfrentado por crianças autistas, e muitas instituições de ensino ainda resistem em efetivar suas matrículas. Contudo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) define essa recusa como crime de discriminação, garantindo o direito de acesso dessas crianças à educação em igualdade de condições com os demais alunos (Brasil, 2015).

A pessoa com autismo também tem o direito a um acompanhante especializado, desde que seja comprovada a necessidade. Também está previsto em lei que a educação deve ser

individualizada, de acordo com as necessidades e potencialidades de cada pessoa. Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista como parte do público da Educação Especial, os estudantes com TEA também devem ter acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, previstos e organizados em anos escolares, conforme a Base Nacional Comum Curricular, e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Alinhado ao discurso da Organização Mundial da Saúde (OMS), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), em vigor desde 2015 no Brasil, fortalece o modelo social da deficiência ao destacar a importância de eliminar barreiras e promover a participação plena das pessoas com deficiência em condições de igualdade com as demais (Brasil, 2015, art. 2º). Dessa forma, a legislação se aplica aos autistas, reforçando a necessidade de adaptar espaços e currículos escolares para acolher e apoiar esses alunos.

Nesse caso, o Plano Educacional Individualizado (PEI) pode equilibrar entre os objetivos acadêmicos do currículo comum com habilidades mais funcionais e, quando o conteúdo deve ser limitado em função do tempo necessário para promover as aprendizagens, o PEI (Tannús-Valadão, Mendes, 2018) deve indicar o que priorizar na diferenciação do conteúdo. Esse plano surge de uma demanda que rompe com a ineficácia do ensino homogêneo, sendo uma ferramenta essencial para a inclusão escolar.

O PEI permite o planejamento de metas e adaptações de ensino, atividades, materiais e avaliação de forma personalizada. Este documento deve ser atualizado regularmente, pois as necessidades e o desenvolvimento do aluno podem mudar ao longo do tempo, e deve ser construído a partir de uma avaliação que identifica as necessidades, potencialidades e dificuldades do aluno. A elaboração se dá de forma colaborativa entre a escola e os profissionais que acompanham o aluno.

Para uma criança autista, por exemplo, a partir desta documentação, a equipe multidisciplinar responsável pelas terapias de desenvolvimento da criança irá contribuir na identificação dos objetivos relevantes, habilidades e áreas de necessidade para esse aluno. A equipe multidisciplinar que pode trabalhar com crianças autistas é formada por diversos profissionais que atuam em conjunto, como: pedagogo ou professor especializado, psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicopedagogo e neuropediatra.

4- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS LEGAIS, METODOLÓGICOS E TEÓRICOS

Um dos principais desafios atuais na inclusão escolar é assegurar a permanência de estudantes Público-alvo da Educação Especial, garantindo que eles aprendam e avancem ao longo dos anos escolares. Dessa maneira, pessoas com TEA têm direitos legais, com destaque à educação inclusiva em escolas regulares, com suporte especializado. Nesse contexto, é necessário que se proponham condições reais para esses estudantes historicamente excluídos do processo de ensino-aprendizagem (Vieira; Barbosa, 2022).

Além das barreiras físicas, arquitetônicas e atitudinais já existentes, que limitam o acesso e participação plena das crianças público-alvo da educação especial, principalmente no contexto escolar, uma das grandes dificuldades é a questão da alfabetização. As barreiras físicas dizem respeito aos obstáculos estruturais em ambientes naturais ou artificiais que impedem ou bloqueiam a mobilidade ou acesso, as arquitetônicas também estão relacionadas à inadequação dos espaços, como construções e edificações, para atender às necessidades de todas as pessoas. Quanto às barreiras atitudinais, envolvem atitudes e comportamentos excludentes e preconceituosos, os quais reforçam os estereótipos e o estigma da pessoa com deficiência, partindo, principalmente, da visão capacitista - crença de que as pessoas com deficiência são inferiores ou não são capazes, sendo uma forma de discriminação (Brasil, 2015).

Conforme a Lei 14.407/22, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a alfabetização plena e a capacitação para leitura são deveres do Estado na educação básica (Brasil, 2022). A norma visa garantir que todos os alunos adquiram as habilidades de leitura e escrita necessárias para sua plena participação na sociedade, reforçando a importância da alfabetização como um direito fundamental. A lei enfatiza a inclusão de todos os estudantes, reconhecendo a diversidade de necessidades e a importância de métodos pedagógicos adequados.

Partindo da compreensão de que todos têm direito de aprender a ler, escrever, fazer cálculos e desenvolver habilidades e conhecimentos considerados relevantes à formação de cidadãos, como também prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, estudantes com TEA devem ser assegurados. Nessa lógica, as

práticas pedagógicas para a alfabetização desse público devem contemplar todas as especificidades e características, partindo de uma prática de educação inclusiva.

O Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, um programa do governo federal que visa garantir a alfabetização plena de crianças até o final do segundo ano do ensino fundamental I. O decreto estabelece ações, metas e compromissos para os entes federados, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica, principalmente no que diz respeito à leitura, escrita e matemática no ciclo inicial do ensino fundamental (Brasil, 2023).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta as diretrizes da educação básica no Brasil, a alfabetização é um processo contínuo e progressivo, definido como a apropriação do sistema de escrita alfabética, no qual as crianças desenvolvem a capacidade de identificar, articular e escrever os sons das palavras. A criança deve, portanto, desenvolver habilidades de codificação e decodificação, como: conhecer o alfabeto, compreender a natureza alfabética da língua portuguesa, entender as relações entre grafemas e fonemas, decodificar palavras e textos escritos, e saber ler, reconhecendo globalmente as palavras (Brasil, 2017, p. 59).

O documento também define o letramento, sendo processo fundamental para o desenvolvimento da leitura e escrita, entendido como a capacidade de interpretar, compreender e produzir textos de forma crítica e contextualizada. O documento ainda reforça que, nesse processo, é necessário que os educadores ofereçam oportunidades para que os alunos explorem e experimentem a escrita e a leitura em múltiplos gêneros e contextos.

No processo de apropriação da língua escrita, as crianças têm a oportunidade de expandir os conhecimentos e as experiências relacionadas à cultura do escrito. Tal processo pressupõe a sistematização e o desenvolvimento de situações de aprendizagem que possibilitem às crianças refletir, explorar e formular hipóteses a respeito das formas orais e escritas das palavras (Brasil, 2012).

Destaca-se a leitura e escrita como conhecimentos base na educação, as quais influenciam o desenvolvimento nas diversas áreas do conhecimento. Para Soares (2003), a alfabetização é entendida como o processo de aquisição do código escrito, compreendendo as competências e habilidades da leitura e da escrita. Esse processo, por sua vez, envolve uma mecânica de aquisição da linguagem escrita.

Soares (2003), além de conceituar a alfabetização como processo de aquisição do código escrito, partindo das habilidades e competências da leitura e escrita, a autora distingue esse processo do conceito de letramento. Quando se alfabetiza, desenvolve-se paralelamente uma dimensão de compreensão dos significados, portanto, ocorre a imersão da criança no reconhecimento dos usos da cultura escrita. Esse processo que vai além da capacidade prática e mecânica de ler e escrever, é chamado de letramento (Soares, 2003).

De acordo com Rios e Libâneo (2009, p. 33) “a alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos”. O letramento, portanto, trata-se também da capacidade de fazer usos dos modos de ler e das práticas de escrever. As etapas de codificação e decodificação dos significados impressos no texto e a tradução da forma sonora para a gráfica são fundamentais no processo de aquisição da língua. Nesse contexto, esse processo deve reconhecer a língua como um elemento da cultura, sendo produzida por ela e parte da própria vida.

Compreender a ordem alfabética vai além do simples aprendizado das letras; ela envolve considerar o contexto sociocultural e o código linguístico que regula as relações sociais, conforme destaca Soares (2003). Para Ferreiro (1999), a alfabetização não é um estado, mas um processo que começa antes da escola e não termina com o ensino primário. Ferreiro (1999) aborda a relação da criança com a escrita partindo de uma lógica construtivista, em que a criança é vista como sujeito ativo na construção de seu conhecimento. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional de alfabetização como mera transmissão de conteúdos, destacando que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre por meio de interações sociais, hipóteses e experimentações feitas pela própria criança.

Antes mesmo de ingressar na escola, já existe o contato com a linguagem escrita no ambiente que rodeiam as crianças, e assim, começam a formular hipóteses sobre o funcionamento da escrita, como a relação entre os sons e as letras, a direção da escrita e a correspondência entre palavras e objetos.

O processo de alfabetização se acelera quando as crianças são efetivamente letradas, sendo fundamental que a escola promova o letramento, ajudando os alunos a entenderem a função da leitura e da escrita, atribuindo significado ao que leem (Soares, 2004). Existem diferentes métodos de alfabetização, como os sintéticos e analíticos, e é importante reconhecer que cada criança se beneficia de abordagens distintas, dependendo das habilidades

cognitivas e linguísticas que ela já desenvolveu. Dessa forma, a escolha do método deve ser adaptada às necessidades individuais, respeitando o ritmo e o modo de aprendizagem de cada aluno.

Os métodos de alfabetização sintéticos, por sua vez, partem do menor elemento da língua escrita - letras ou sons, e seguem em direção ao maior - palavras e frases. São exemplos de métodos sintéticos: alfabético, inicia pelo reconhecimento das letras e sua combinação em sílabas; fônico, foca na correspondência entre sons e letras; e silábico, que ensina as sílabas como unidades básicas da escrita. Já os métodos analíticos partem do maior elemento - palavras, frases ou textos, e vão para os menores - sílabas, letras ou sons. São exemplos: método global, apresenta frases ou textos completos para que a criança reconheça palavras e letras no contexto; e o método de contos ou histórias, que utiliza textos significativos para a aprendizagem da leitura (Sebra; Dias, 2011, p. 307).

O método fônico é muito utilizado, sendo caracterizado pelo ensino dos fonemas - sons, que correspondem a cada letra ou grupo de letras. As crianças aprendem a identificar e associar sons e letras. Dessa maneira, ensina-se a decodificar e codificar as palavras a partir do som, e a aprendizagem começa com palavras simples, foneticamente regulares, e vai se expandindo para palavras mais complexas. O método fônico combina os métodos analítico e sintético. O analítico se dá ao identificar palavras completas, e o sintético, ao construir palavras a partir de seus fonemas. Para Soares (2003), os métodos analíticos e sintéticos não devem ser utilizados isoladamente, pois cada um deles apresenta vantagens e limitações. O que realmente importa é a compreensão de que a alfabetização é um processo complexo, que não pode ser reduzido a uma única abordagem.

Como discutido, o processo de reconhecimento e uso da língua também se dá pelo contexto cultural. Dessa forma, a alfabetização de estudantes com TEA exige uma abordagem que considere as necessidades específicas e as potencialidades de cada aluno, evidenciando a socialização como parte do processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita. Esse processo deve ser contextualizado de maneira a promover a inclusão, favorecendo a participação ativa do aluno, o que facilita a aquisição de competências linguísticas.

Compreendendo o comprometimento nas interações sociais, o processo de socialização dentro do espaço escolar também resulta na aprendizagem significativa desse público, impactando na aquisição da linguagem. Segundo a perspectiva histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky (1989), as interações sociais e culturais são fundamentais nesse

processo, uma vez que o desenvolvimento da criança ocorre das relações interpessoais para intrapessoal.

As crianças nascem com funções psicológicas elementares, ou seja, processos cognitivos básicos que são encontrados em estágios iniciais do desenvolvimento humano. A partir do aprendizado da cultura, por meio das interações, estas se transformam em funções psicológicas superiores, as quais seriam: memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos, emoção, entre outros (Vygotsky, 1989).

Segundo o psicólogo, o processo de evolução não ocorre de forma imediata e direta. As informações recebidas do meio social são intermediadas, de modo explícito ou não, pelas pessoas que interagem com as crianças. Por exemplo, as crianças se apropriam da fala inicialmente conversando com outras pessoas, realizando trocas, mas, a partir do momento em que ela interioriza a fala, desenvolvendo uma capacidade de pensar antes de agir, ela percorre um caminho da internalização.

Vygotsky (1989) também enfatizou o papel das ferramentas psicológicas na aprendizagem, incluindo a linguagem, símbolos, signos e instrumentos culturais. Por meio do uso dessas ferramentas mediadoras, as crianças podem internalizar o conhecimento e interagir com o ambiente de maneira mais complexa. Nesse sentido, a linguagem se destaca como fundamental, pois permite a comunicação, construção dos significados e habilidades cognitivas. Dessa maneira, ao aperfeiçoar a linguagem ao longo do tempo, ocorrerá o desenvolvimento do pensamento lógico.

Por isso, é importante que a criança, independentemente de ser atípica, seja exposta à leitura e escrita. Para Vygotsky (1989), a aprendizagem se desenvolve de forma mais eficaz com suporte de outra pessoa. Seguindo esse raciocínio, o apoio do professor nesse processo é fundamental. Por exemplo, quando um aluno não consegue ter autonomia para escrever uma palavra inteira, o professor pode utilizar diversos recursos e métodos, como o método fônico; o apoio visual - recorte de palavras, sílabas e letras; oferecer um modelo de instrução, entre outros.

Essa perspectiva é defendida por Vygotsky (1984), através da *Teoria da Aprendizagem*, no qual é abordado um conceito central, chamado *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*. A ZDP refere-se à diferença entre o nível atual de desenvolvimento de uma criança e o seu potencial máximo de desenvolvimento com o auxílio de um responsável.

Dessa forma, os pais, responsáveis e professores darão o suporte para que as crianças possam participar de atividades dentro de sua zona (Vygotsky, 1984).

Por conseguinte, no ambiente escolar, os professores promovem esse desenvolvimento através da aprendizagem guiada – suporte e orientação para a criança. Também é importante criar um ambiente propício para a socialização entre as crianças, estimulando a cooperação, o compartilhamento de ideias e o diálogo. Para Vygotsky (2003), as atividades mediadas são fundamentais para atender às necessidades específicas de cada aluno, pois permitem que o professor reconheça as potencialidades e especificidades de cada criança e favoreçam a Zona de Desenvolvimento Proximal. Essa abordagem ajuda no desenvolvimento cognitivo, promovendo não apenas a aquisição de conhecimento, mas também habilidades sociais e emocionais. Além disso, ao considerar o contexto cultural e as experiências individuais dos alunos, as atividades contribuirão para um aprendizado mais significativo e relevante, reforçando a visão de que a aprendizagem é um processo social e cultural (Vygotsky, 2003).

5- METODOLOGIA

O estudo consiste em uma pesquisa exploratória descritiva, de abordagem qualitativa. Segundo Gil (2002, p.41), pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema ou questão a ser levantada, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, neste caso, conhecer o cenário nacional de pesquisas acerca da alfabetização de crianças com TEA. Essa abordagem é marcada pela flexibilidade, permitindo que o pesquisador ajuste seu foco conforme novas informações surgem ao longo do processo (Gil, 2019). O cunho descritivo de uma pesquisa está em detalhar características do objeto de estudo, seja este uma população ou fenômenos.

O presente trabalho está organizado por meio de uma revisão de literatura abrangente acerca do conhecimento existente sobre a temática da alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nomeia-se, portanto, como “Estado da Arte”, o qual é definido como uma modalidade de revisão bibliográfica que sistematiza o que foi produzido por um período de tempo e a área de abrangência, observando o percurso histórico de suas produções e dialogando com os demais pesquisadores. Dessa maneira, objetiva rever estudos e caminhos percorridos, demarcando diferentes vertentes e facetas sobre as quais o conhecimento científico vem se constituindo (Vasconcellos; Silva; Souza, 2020, p. e37452).

Para Ferreira (2002, p. 258), o “Estado da Arte” traz o desafio de ir além do mapeamento das produções científicas em diferentes campos do conhecimento, épocas e territórios, essa metodologia de caráter inventariante e descritiva busca conhecer “em que condições as teses, dissertações, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e seminários têm sido produzidas”. Ainda sobre a relevância dessa modalidade, Sposito (2009, p. 40) destaca que são raros os autores “que constroem problemáticas a partir de um diálogo horizontal com outros pesquisadores que escrevem sobre o tema, o que dificulta a acumulação também horizontal do processo de conhecimento”.

Partindo disto, o levantamento de dados foi realizado no **Catálogo de Teses e Dissertações**, adotando uma abordagem qualitativa e exploratória. Os descritores utilizados para a busca inicial desta revisão foram: “*autismo e alfabetização*”, “*autismo e letramento*”, “*autismo, leitura e escrita*”, “*autismo, alfabetização e letramento*”, “*TEA e alfabetização*”, “*TEA e letramento*”, “*TEA, alfabetização e letramento*” e “*TEA, leitura e escrita*”. Tais descritores foram definidos por representarem os temas centrais da presente pesquisa, além de

abrangerem as diversas terminologias utilizadas para referir-se ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e ao processo de aquisição de leitura e escrita. Essa definição permitiu contemplar um espectro amplo de produções acadêmicas relacionadas à alfabetização e letramento de crianças com TEA, alinhando-se aos objetivos investigativos propostos.

Vale ressaltar que, para o levantamento, adotou-se os seguintes critérios de inclusão: (i) pesquisa realizada no Brasil, (ii) alfabetização de crianças, (iii) filtro temporal - 2020 a dezembro de 2024. Por outro lado, os critérios de exclusão consideraram: estudos que não abordassem especificamente o público de crianças autistas; trabalhos que não tratassem diretamente da alfabetização; e produções repetidas identificadas com os diferentes descritores.

As pesquisas encontradas foram lidas e organizadas, conforme a análise de conteúdo de Bardin (2016). Para Bardin (2016), uma categoria precisa seguir alguns dos princípios a seguir: a) Exclusão mútua: “Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão” (Bardin, 2016, p. 150). b) Homogeneidade: “O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização” (Bardin, 2016, p. 150). c) Pertinência: “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (Bardin, 2016, p. 150). d) Objetividade e fidelidade: “As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises” (Bardin, 2016, p. 150).

Ressalta-se que esta pesquisa não envolveu a participação de seres humanos, dispensando a submissão ao Comitê de Ética. No entanto, foi conduzida com rigor metodológico, utilizando bases de dados reconhecidas, respeitando os mesmos períodos e descritores, a fim de garantir a uniformidade e a confiabilidade dos resultados.

6- RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca feita no Catálogo de Teses e Dissertações foi realizada com base em descritores previamente estabelecidos. Inicialmente, a busca resultou em 101 pesquisas. No entanto, ao aplicar os critérios de inclusão – ano de publicação, estudos nacionais e enfoque na alfabetização de crianças com TEA – foram encontradas um total de 22 pesquisas publicadas entre 2020 e 2024, oriundas de 18 universidades brasileiras reconhecidas por sua tradição em pesquisa educacional, sendo 20 dissertações e duas teses.

Para análise das pesquisas encontradas, foram considerados os títulos e resumos dos estudos, a fim de garantir que atendiam aos critérios de inclusão e ao escopo da pesquisa. Quando necessário, também foram lidas as metodologias e resultados das dissertações e teses.

A busca realizada utilizando-se o descritor “TEA e alfabetização”, chegou a 32 estudos, contudo, apenas 18 se enquadraram no filtro temporal. Desses, duas dissertações não atendiam ao público de crianças autistas, duas dissertações não tratavam especificamente da alfabetização e uma tese também não foi considerada, pois não abordava a temática, especificamente a alfabetização de crianças com TEA. Assim, foram considerados 13 estudos.

Em seguida, na busca utilizando os descritores “autismo e alfabetização”, foram encontrados 27 estudos. Contudo, apenas 12 foram publicados no período referido, duas das dissertações se repetiam no descritor “TEA e alfabetização”, e duas não tratavam especificamente da alfabetização, restando oito pesquisas pertinentes ao estudo.

Utilizando os descritores: “autismo, alfabetização e letramento”, foram encontrados cinco estudos, mas somente um atendia aos critérios pré-estabelecidos. Vale ressaltar que a única dissertação considerada também se repetia no descritor “TEA e alfabetização”.

Com o descritor “TEA, alfabetização e letramento”, a busca resultou em três estudos, mas todos também se repetiam no descritor “TEA e alfabetização”.

Utilizando-se os descritores “TEA e letramento”, cinco resultados foram encontrados, contudo, apenas três atendiam aos critérios, mas também se repetiam no descritor “TEA e alfabetização”.

Na busca com os descritores “autismo, leitura e escrita”, oito estudos foram encontrados e somente uma tese foi considerada, sem repetição em outro descritor. Em “autismo e letramento”, 19 estudos foram encontrados, contudo, somente uma dissertação

atendia aos critérios de inclusão, mas também se repetia no descritor “TEA e alfabetização”. Por fim, utilizando os descritores “TEA, leitura e escrita”, foram encontrados dois estudos, porém, ambos se repetiam na busca com os descritores “autismo, leitura e escrita” e “autismo e alfabetização”.

Após a primeira etapa de análise, foram construídos dois quadros, sendo um deles para dissertações e o outro para teses, a fim de elencar os estudos que se enquadraram nos critérios pré-estabelecidos, e assim, categorizá-los. Segundo Bardin (2016, p. 147), a categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Partindo das considerações de Bardin (2016) para a leitura e análise dos estudos encontrados, estes foram categorizados. Para a construção dos quadros de análise, cada coluna foi estruturada descrevendo cinco informações: título, ano de publicação, instituição, tipo de pesquisa e categoria temática. Nesse sentido, a categorização apresentada segue uma organização baseada na análise dos temas centrais de cada pesquisa, agrupando-os em categorias que refletem a similaridade entre os tópicos abordados, como vemos nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 - QUADRO DE DISSERTAÇÕES

TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE PESQUISA	TEMA (CATEGORIAS TEMÁTICAS)
Alfabetização de Alunos com Transtorno do Espectro Autismo: Desafios da Inclusão no Município de São Luiz Gonzaga/ RS	2021	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Pesquisa qualitativa descritiva, pesquisa de campo	Desafios na Alfabetização de Crianças com TEA
A Contribuição de um Trabalho Personalizado ao Processo de Letramento e de Alfabetização de uma Criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA	2020	Universidade Feevale	Pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação	Ensino Individualizado para Inclusão de Crianças com TEA
O Ensino Personalizado e o Protagonismo de uma Criança com TEA em Processo de Alfabetização	2020	Universidade Feevale	Pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação	Ensino Individualizado para Inclusão de Crianças com TEA
A Identidade do Professor Alfabetizador que Atua com Crianças com TEA	2023	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Pesquisa qualitativa descritiva	Relação entre Formação de Professores e a Atuação em Sala de Aula
Alfabetização e Letramento na Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva: Desafios no Processo Alfabético de Discentes Autistas	2023	Universidade Federal de Alagoas	Pesquisa exploratória qualitativa descritiva e de campo	Desafios na Alfabetização de Crianças com TEA

Desafios da Inclusão: Alfabetização de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	2020	Universidade Santo Amaro	Pesquisa qualitativa, de observação participante	Desafios na Alfabetização de Crianças com TEA
Estratégias Inclusivas no Processo de Alfabetização: Em Perspectiva o DUA e as Crianças com e sem TEA	2022	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	Pesquisa qualitativa, narrativa	Estratégias de Ensino na Perspectiva Inclusiva
AlfabetizaTEA: Recurso Digital Pedagógico de Apoio à Alfabetização, com Ênfase nos Educandos com TEA	2021	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Bauru	Pesquisa com abordagem qualitativa de caráter exploratório do tipo descritiva	Recursos para Alfabetização de Crianças com TEA
Tecnologia Assistiva: Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa para Mediar o Processo de Alfabetização dos Alunos com Autismo	2022	Universidade Estadual do Maranhão	Pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, apoiada na utilização de estudos de caso	Recursos para Alfabetização de Crianças com TEA
Tecnologias Digitais como Mediação para os Processos de Alfabetização Inclusiva de uma Criança com TEA em Espaços de Aprendizagem	2023	Universidade Feevale	Pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação (modelo multipaper, contendo quatro artigos que compõe o marco teórico e o campo de pesquisa)	Recursos para Alfabetização de Crianças com TEA
Vestindo os Óculos da Pedagogia Waldorf: Inclusão, Alfabetização e Transtorno do Espectro Autista	2020	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Bauru	Pesquisa qualitativa participante	Estratégias de Ensino na Perspectiva Inclusiva

Digital - Tea: Proposta de uma Rota Educacional Dinâmica para Aplicação m Softwares de Ensino com Foco na Alfabetização de Crianças Autistas	2022	Universidade Federal de Pernambuco	Pesquisa-ação, quantitativa	Recursos para Alfabetização de Crianças com TEA
Jogos Digitais para Desenvolver Noções de Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista	2022	Universidade Federal de Mato Grosso	Pesquisa-formação (cibercultura)	Recursos para Alfabetização de Crianças com TEA
Currículo Funcional Natural e Transtorno do Espectro Autista-Tea: Metodologias e Estratégias de Leitura e Produção Escrita no 2º Ano do Ensino Fundamental	2020	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Pesquisa qualitativa de intervenção Implementada através de currículo funcional natural, sendo aplicada através de oficinas interventivas com conteúdos funcionais e acadêmicos	Estratégias de Ensino na Perspectiva Inclusiva
Alfabetização de Alunos Autistas: Métodos e Práticas de Ensino Aplicadas na EMEF Prof.ª. Ubaldina Santo Amaro do Amaral – Boa Esperança/Es	2023	Centro Universitário Vale do Cricaré	Pesquisa qualitativa e pesquisa de campo	Estratégias de Ensino na Perspectiva Inclusiva
Alfabetização de Crianças com Autismo e a Comunicação Aumentativa e Alternativa: Uma Revisão Sistemática da Literatura	2022	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Revisão sistemática da literatura (RSL)	Recursos para Alfabetização de Crianças com TEA

Ensino das Relações de Equivalência de Estímulos para Leitura com Compreensão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista	2023	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	Pesquisa de campo e aplicada, de natureza quali-quantitativa, a partir do estudo experimental	Estratégias de Ensino na Perspectiva Inclusiva
Tecnologia Assistiva: Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa para Mediar o Processo de Alfabetização dos Alunos com Autismo	2022	Universidade Estadual do Maranhão	Pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, apoiada na utilização de estudos de caso	Recursos para Alfabetização de Crianças com TEA
Alfabetização de Educandos/as com Autismo na Perspectiva da Educação Freireana: Análise de uma turma do Projeto de Pesquisa-Ação em Educação Especial do NEP/UEPA	2022	Universidade do Estado do Pará	Pesquisa de campo, de abordagem qualitativa	Estratégias de Ensino na Perspectiva Inclusiva
Uso da Gamificação e DTT para Melhorar a Aprendizagem e Aumentar o Engajamento de Crianças com Autismo no Contexto da Alfabetização	2020	Universidade de São Paulo - campus São Carlos	Pesquisa qualitativa e descritiva, Pesquisa de campo	Recursos para Alfabetização de Crianças com TEA

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quadro 2 - QUADRO DE TESES

TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE PESQUISA	TEMA (categorias temáticas)
Um Estudo Semiótico do Aplicativo Digital Livox: Mediação e Alfabetização de Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo	2022	Universidade Católica de Pernambuco	Estudo Exploratório, Analítico-Descritivo de Abordagem Qualitativa	Recursos para Alfabetização de Crianças com TEA
Transtorno do Espectro do Autismo e Integração Sensorial: O Processo de Aquisição da Leitura e Escrita em uma Abordagem Responsiva de Aprendizagem	2020	Universidade Estadual de Maringá	Pesquisa Qualitativa de Intervenção Pedagógica	Estratégias de Ensino na Perspectiva Inclusiva

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como resultado, foram definidas quatro categorias temáticas principais: Estratégias de ensino na perspectiva inclusiva; Ensino individualizado para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA); Formação docente e os desafios na alfabetização de crianças com TEA; e Recursos para alfabetização de crianças com TEA. Essa estrutura categorial visa organizar e facilitar a compreensão dos principais eixos investigativos das pesquisas, destacando contribuições e desafios no campo da educação inclusiva para crianças com TEA.

Dessa forma, as quatro categorias temáticas identificadas orientam a análise e discussão dos resultados, possibilitando uma visão abrangente sobre as contribuições e lacunas existentes na produção acadêmica acerca da alfabetização de crianças com TEA. A seguir, será realizada uma discussão detalhada de cada categoria, destacando os aspectos mais relevantes e as tendências observadas nos estudos analisados. Essa abordagem permite aprofundar a compreensão sobre as estratégias de ensino, o papel da formação docente, os desafios enfrentados no contexto inclusivo e os recursos utilizados para a alfabetização de

crianças com TEA, contribuindo para o avanço do conhecimento e para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais efetivas e inclusivas.

6.1 Estratégias de Ensino na Perspectiva Inclusiva

Essa categoria é composta por estudos que investigam como o professor atua em sala de aula no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), englobando métodos e práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Inclui pesquisas que discutem adaptações curriculares, abordagens pedagógicas, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), métodos de ensino, como a Pedagogia Waldorf, entre outros. Esta categoria reuniu um total de seis dissertações e uma tese.

A dissertação intitulada “Estratégias Inclusivas no Processo de Alfabetização: Em Perspectiva o DUA e as Crianças com e sem TEA” propõe uma reflexão sobre a inclusão no ambiente escolar, com ênfase no papel do professor na promoção de experiências pedagógicas diversificadas e acolhedoras. Essas práticas inclusivas podem ser aprimoradas por meio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma abordagem que sustenta os objetivos da pesquisa.

O DUA considera a diversidade dos estudantes ao propor flexibilidade nos objetivos, métodos, materiais e formas de avaliação, permitindo que os educadores atendam às necessidades específicas de todos os alunos, com e sem deficiência. Segundo Sebastián-Heredero (2020, p. 735), a abordagem do DUA incentiva a criação de propostas pedagógicas flexíveis desde o princípio, com opções personalizáveis que possibilitam a progressão dos alunos a partir de suas realidades individuais, e não de expectativas pré-definidas. Partindo dessa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem busca minimizar barreiras, a partir de práticas pedagógicas que consideram as características individuais de todos.

O Desenho Universal para a Aprendizagem, por sua vez, se destaca como uma estratégia eficaz no contexto da alfabetização de crianças com TEA. Vieira e Barbosa (2024, p. 411-420) destacam que, na perspectiva do DUA, o professor identifica as necessidades de aprendizagem da turma e, a partir delas, busca recursos e práticas que contribuam com a aprendizagem dos estudantes. Ao aplicar o DUA, é possível criar estratégias, recursos e atividades que considerem as características individuais, garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao aprendizado. Considerando a leitura e escrita como conhecimentos base na educação, pois são usados para ensinar e aprender outros conteúdos, essa proposta não apenas promove a inclusão, mas também assegura que a alfabetização seja uma realidade acessível para todos, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Essa proposta pode contribuir com os preceitos da educação inclusiva, descritas na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. A legislação propõe garantir o acesso ao ensino regular, promover adaptações e estratégias pedagógicas adequadas às necessidades individuais dos alunos, como é o caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Dessa forma, tanto o DUA quanto a Lei Brasileira de Inclusão convergem para a promoção de uma educação mais acessível e equitativa, que respeita a diversidade e busca atender de maneira eficaz todos os alunos, independentemente de suas condições.

Também alinhado ao princípio da inclusão, o estudo intitulado “Vestindo os Óculos da Pedagogia Waldorf: Inclusão, Alfabetização e Transtorno do Espectro Autista” fundamenta-se nos preceitos da Pedagogia Waldorf, que valoriza as potencialidades individuais e propõe uma educação integral. Essa abordagem busca atender às necessidades de cada indivíduo, promovendo o desenvolvimento pleno e respeitando suas singularidades. Diante disto, a pesquisa analisou o processo de alfabetização e letramento em uma classe comum, incluindo um aluno com TEA, considerando as barreiras de comunicação e a necessidade de instrumentos adaptados para aquisição da linguagem escrita. Adotando uma metodologia qualitativa participante, os resultados mostraram avanços significativos na consciência fonológica e no desenvolvimento da linguagem escrita, além de promover inteligência emocional e inclusão para todos os discentes.

Embora não haja um método para alfabetização de crianças com TEA, é fundamental que o professor conheça as características individuais de cada aluno e considere o contexto em que ele está inserido. Nesse sentido, o estudo fundamentado na Pedagogia Waldorf destaca a importância de adotar abordagens flexíveis e centradas no indivíduo, valorizando suas potencialidades e respeitando suas singularidades. No caso analisado, o trabalho com consciência fonológica revelou-se eficaz, promovendo avanços no desenvolvimento da linguagem escrita e contribuindo para o processo de inclusão. Isso reforça a necessidade de estratégias personalizadas que considerem as especificidades de cada criança, especialmente no contexto da alfabetização.

De acordo com Bacheга (2009), a Pedagogia Waldorf propõe uma educação centrada no ser humano, que respeita suas qualidades e os diferentes estágios de seu desenvolvimento, tanto intelectual quanto moral e social. Essa perspectiva é compartilhada por Romanelli (2008), que destaca que uma das premissas dessa abordagem é promover o desenvolvimento equilibrado e saudável do pensar, do sentir e do querer, reconhecendo a integralidade do ser

humano em suas dimensões física, psíquico-emocional e espiritual. Assim, evidencia-se o respeito pelo desenvolvimento global do indivíduo, considerando seu processo até alcançar o pensamento conceitual.

A pesquisa “Currículo Funcional Natural e Transtorno do Espectro Autista (TEA): Metodologias e Estratégias de Leitura e Produção Escrita no 2º Ano do Ensino Fundamental” foi desenvolvida dentro de uma perspectiva interventiva, com o objetivo de aplicar e analisar metodologias e estratégias no processo de alfabetização de um aluno com TEA. Esse estudo qualitativo foi implementado por meio do Currículo Funcional Natural, sendo conduzido por oficinas interventivas com conteúdos tanto funcionais quanto acadêmicos, levando em consideração e respeitando o processamento cognitivo atípico do aluno.

A fundamentação teórica da pesquisa abrange as concepções de alfabetização de Soares (2017, 2018), o Currículo Funcional Natural de Suplino (2009), e conta com as contribuições de Coelho (2019) nos instrumentos de avaliação das habilidades globais do aluno, que foram utilizados como corpus de análise das competências a serem desenvolvidas. Os resultados indicam que a alfabetização de um aluno com TEA vai além das questões acadêmicas, sendo necessário incluir atividades funcionais da vida diária no ambiente escolar. A metodologia de alfabetização que se orienta no sentido do todo para as partes, conhecida como Método Global de Alfabetização, proporciona maiores possibilidades de ensino e aprendizagem para esses alunos. Dessa forma, o estudo conclui que a alfabetização de alunos com autismo exige um olhar diferenciado sobre os precursores da linguagem.

No entanto, na dissertação, é utilizado o termo "comorbidades associadas ao TEA", o qual, embora amplamente adotado, pode ser interpretado de diferentes maneiras no contexto do Transtorno do Espectro Autista. Algumas abordagens preferem focar nas características e possíveis barreiras do TEA, sem necessariamente associá-lo a outras condições de forma direta. Essa perspectiva permite uma compreensão mais abrangente e individualizada das necessidades educacionais do aluno, considerando suas particularidades e favorecendo uma abordagem pedagógica mais inclusiva e centrada no seu desenvolvimento.

O estudo “Alfabetização de Alunos Autistas: Métodos e Práticas de Ensino Aplicadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Ubaldina Santo Amaro Do Amaral – Boa Esperança/ES”, investiga métodos e estratégias pedagógicas voltados à alfabetização de alunos com TEA, ressaltando sua relevância para o desenvolvimento integral desses estudantes. A pesquisa destaca a alfabetização como um processo que vai além da

decodificação de códigos linguísticos, abrangendo práticas que incentivem a compreensão e o uso funcional da linguagem no dia a dia.

Para além de compreender como os professores realizam esse processo, os objetivos também incluem identificar os desafios enfrentados pelo professor ao alfabetizar uma criança autista ao mesmo tempo em que alfabetiza os demais, ressaltar a importância da formação continuada e elaborar um guia didático com sugestões de atividades adaptáveis. Os resultados revelam que a maioria dos alunos com TEA na escola já está alfabetizada, com o método fônico sendo o mais utilizado. Contudo, destaca-se que o papel do professor vai além da aplicação de métodos; ele deve criar um ambiente de aprendizado que seja envolvente, significativo e adaptado às necessidades individuais.

Conforme Capovilla (2000), a consciência fonológica é a habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala, como palavras, sílabas e fonemas, sendo fundamental no processo de alfabetização. Essa habilidade permite ao indivíduo compreender a estrutura sonora da língua, o que facilita a leitura e a escrita. Estudos sobre o desenvolvimento metalinguístico destacam a importância do conhecimento do código escrito, ressaltando que, para uma alfabetização eficaz, é necessário que o aluno entenda como a língua falada se traduz em símbolos gráficos. Contudo, Soares (1999) argumenta que é necessário ir além da simples aquisição do código escrito. Segundo ela, é preciso utilizar a leitura e a escrita no cotidiano, apropriando-se das funções dessas práticas, ou seja, letrar-se.

No entanto, o que deve ser colocado em destaque é que não existe um método de alfabetização específico para crianças com Transtorno do Espectro Autista, uma vez que, assim como qualquer criança, as crianças com TEA apresentam características individuais distintas. Uma criança que se beneficia do método fônico provavelmente já desenvolveu, em algum momento, a linguagem oral, o que permite a ela reproduzir os fonemas que escuta. No entanto, para as crianças não verbais, esse método não é eficaz, pois, embora elas possam ouvir, não possuem a capacidade de oralizar, o que também impede o feedback do professor necessário para o processo de aprendizagem. Nesse contexto, é essencial que o professor tenha um conhecimento amplo sobre alfabetização, de modo a compreender as especificidades de cada criança e utilizar as estratégias pedagógicas de acordo com suas necessidades.

Nesse sentido, é essencial que o docente tenha conhecimento aprofundado sobre diferentes abordagens de alfabetização e utilize diagnósticos para identificar a estratégia mais

eficaz para cada aluno e para a turma como um todo, promovendo o desenvolvimento integral e respeitando as singularidades de cada educando, como proposto por Soares (2017), que defende a importância de práticas pedagógicas que considerem a diversidade e as especificidades de cada aluno no processo de alfabetização.

A pesquisa “Ensino das relações de equivalência de estímulos para leitura com compreensão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista” teve como objetivo investigar a formação de classes de estímulos equivalentes e rotas de ensino-aprendizagem para o processo de leitura e compreensão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, visando potencializar a aprendizagem da leitura no processo de alfabetização. A pesquisa foi realizada com docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e discentes com TEA do primeiro ciclo de alfabetização, atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da Unidade de Educação Básica Emanuel Aroso, em Paço do Lumiar - MA.

Foram aplicados questionários com os docentes e utilizados jogos educativos para monitorar a evolução do ensino da leitura. Os resultados indicaram que, durante a pandemia da COVID-19, os métodos convencionais de ensino não atendiam adequadamente a metade dos alunos com TEA, e que a maioria dos professores não tinha conhecimento sobre o paradigma da equivalência de estímulos. No entanto, os procedimentos metodológicos de intervenção nas SRM apresentaram correlação com o ensino desse modelo, demonstrando a necessidade de estruturar o planejamento do ensino e a avaliação da aprendizagem. O uso de jogos digitais, aliados ao paradigma da equivalência de estímulos, contribuiu para avanços significativos nas habilidades de leitura e linguagem dos alunos com TEA.

Diante disto, o uso de métodos inovadores, como o paradigma da equivalência de estímulos e os jogos digitais, se alinha com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que preveem a personalização do ensino e a utilização de recursos pedagógicos diversificados para promover o aprendizado de todos os alunos, respeitando suas especificidades e potencializando seu desenvolvimento. Assim, a PNEEPEI reafirma que a educação especial deve ser parte integrante do sistema regular de ensino, com práticas pedagógicas adaptadas às necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

Além da utilização de diferentes estratégias de ensino, a dissertação destaca o trabalho fundamental do AEE, como comentado anteriormente na presente pesquisa. Esse serviço educacional é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº

9.394/1996, que prevê, em seu Artigo 58, o oferecimento de atividades, recursos e serviços organizados para apoiar o processo de aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. Além disso, o Artigo 59 da LDB assegura a oferta de serviços de apoio especializado para atender às especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o AEE deve ser realizado em salas de recursos multifuncionais no contraturno das aulas regulares, promovendo a inclusão escolar e garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem equitativa de todos os estudantes (Brasil, 2009).

Segundo Kassar (2011), o AEE deve atuar de forma articulada ao ensino regular e deve ser planejado de maneira colaborativa. A autora destaca que a implementação desse serviço deve considerar a formação continuada de professores, a oferta de recursos pedagógicos e a organização de salas de recursos multifuncionais. Contudo, são inúmeros os desafios nessa implementação, sendo necessário investir em políticas educacionais consistentes e no fortalecimento da cultura da inclusão. Kassar e Rebelo (2019) também refletem sobre o histórico de atendimento especializado no Brasil, que, em muitos casos, era segregador e baseado em abordagens clínicas, distantes da função educacional e escolar. Isso reforça a necessidade de construir práticas que integrem as dimensões pedagógicas e sociais da educação.

Vale destacar que o AEE não pode substituir o ensino da classe comum. Ele deve ser complementar ao ensino realizado na sala de aula regular. Ou seja, a função de alfabetizar é do professor da sala regular. No entanto, o AEE deve realizar um trabalho complementar, utilizando diferentes recursos, com estratégias adaptadas que auxiliam no processo de alfabetização, jogos, brincadeiras, e até na elaboração de uma tecnologia assistiva de baixo custo. Dessa maneira, a parceria entre os professores irá potencializar o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças.

A dissertação “Alfabetização de Educandos/as com Autismo na Perspectiva da Educação Freireana” investiga as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização de alunos com autismo, dentro de um projeto de pesquisa-ação colaborativa realizado pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA). O estudo tem como questão central a análise de como as ações do projeto, focadas na alfabetização de educandos em unidades especializadas e escolas públicas, contribuem para o desenvolvimento da leitura e escrita de alunos com autismo. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Belém-PA, e sua fundamentação teórica baseou-se nas obras de Paulo Freire e Oliveira, que

defendem uma educação progressista e emancipatória, centrada na aprendizagem dialógica e crítica. Os resultados mostraram que as práticas pedagógicas inspiradas na educação freireana favorecem a aprendizagem significativa, promovendo uma alfabetização crítica e emancipatória para educandos com autismo.

Segundo Freire (2013, p. 42), a valorização da identidade sociocultural dos educandos é essencial na prática pedagógica, pois está diretamente relacionada ao conceito de "assunção de nós por nós mesmos". Esse processo é fundamental para a promoção da autonomia e criticidade dos alunos, além de possibilitar a criação de critérios e hipóteses próprias, especialmente no contexto da alfabetização. Partindo desse posicionamento, cada aluno com autismo tem uma maneira própria de entender e vivenciar o processo de aprendizagem, e pode precisar de diferentes níveis de apoio pedagógico para alcançar os objetivos educacionais. A qualidade desse suporte tem um papel determinante no desenvolvimento do aluno, podendo potencializar seu processo educacional e cultural ao ser inserido na escola regular.

Sobre as estratégias pedagógicas planejadas com objetivo de impulsionar alunos/as com TEA em seu processo de alfabetização crítica, Freire (2013, p. 75) enfatiza que “[...]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. [...]”, sendo este pensamento observado nos fundamentos filosóficos e pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o projeto de pesquisa-ação colaborativa do NEP. Assim, tendo em vista contribuir para transformar conceitos estigmatizantes e excludentes existentes em concepções mais respeitadas, promotoras de esperança e inclusão educativa no percurso de escolarização de educandos com autismo, esta dissertação evidencia as possibilidades de aprendizagens na perspectiva freireana desses sujeitos para colaborar na práxis da educação.

A concepção freireana sobre a educação, que reconhece a presença de uma relação de poder intrínseca ao processo educativo, pode ser relacionada aos princípios da educação inclusiva, mas é importante frisar que Paulo Freire viveu antes do paradigma da educação inclusiva. Dentre as similaridades de ideias entre Freire e a educação inclusiva destaca-se que não basta simplesmente inserir os alunos com TEA no ensino regular; é essencial garantir que a abordagem pedagógica seja respeitosa e transformadora, promovendo a autonomia e a criticidade desses alunos. Para Freire (2013), a educação deve ser um processo que vai além da formalidade, superando estigmas e possibilitando uma aprendizagem crítica e emancipatória.

Essa perspectiva se alinha ao pensamento de Sasaki (1997), que destaca a diferença entre integração e inclusão. Enquanto a integração impõe à pessoa com deficiência a responsabilidade de se adaptar ao ambiente, a inclusão, como defendida por Sasaki, propõe uma adaptação do espaço e das práticas educativas para promover a participação ativa de todos os alunos, respeitando suas singularidades.

A tese intitulada “Transtorno do Espectro do Autismo e Integração Sensorial: O Processo de Aquisição da Leitura e Escrita em uma Abordagem Responsiva de Aprendizagem”, teve como principal objetivo investigar como uma intervenção pedagógica interativa, baseada na abordagem responsiva e no uso de material estruturado, pode auxiliar na aquisição da leitura e escrita em alunos com TEA, levando em consideração a integração sensorial e a linguagem. A pesquisa foi realizada com cinco crianças em fase inicial de leitura e escrita, utilizando atividades interativas como apoio para envolver as crianças.

A teoria histórico-cultural foi a base do estudo, pois acredita que o sujeito com deficiência pode superar limitações e desenvolver habilidades cognitivas superiores. A análise dos dados foi estruturada em unidades temáticas como a resposta das crianças à linguagem, modulação sensorial, abordagem responsiva, material estruturado e aquisição da leitura e escrita. Os resultados mostraram que, ao atender às especificidades de aprendizagem dos alunos com TEA, com atenção à integração sensorial e ao nível de linguagem, é possível alcançar os objetivos educacionais. Além disso, o mediador da aprendizagem deve trabalhar de forma interdisciplinar, colaborando com outros campos, como a saúde, para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças autistas.

A teoria histórico-cultural, que fundamentou o estudo, se refere ao pensamento de Lev Vygotsky, que atribui um papel central às interações sociais e ao contexto cultural no desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky (1998), o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano é mediado por interações sociais, nas quais o sujeito internaliza conhecimentos e habilidades a partir de sua convivência com o outro e com o ambiente ao seu redor. Essa mediação é fundamental para a construção do pensamento e para a superação das limitações cognitivas, uma vez que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas é sempre influenciada pelas relações sociais e pelas práticas culturais.

No contexto de crianças autistas, em que existem questões quanto à interação social e regulação sensorial, Vygotsky enfatiza que essas barreiras não são definitivas e podem ser superadas por meio da mediação. Essa mediação, realizada por educadores e profissionais

especializados, é essencial para apoiar o desenvolvimento das habilidades cognitivas superiores, ajudando as crianças a progredir em áreas como linguagem, socialização e cognição, e, assim, facilitando o seu processo de aprendizagem.

Além disso, Vygotsky enfatiza o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que se refere à diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e o que ela pode realizar com o apoio de um adulto ou de colegas mais experientes. Esse conceito é especialmente útil no contexto da educação inclusiva, pois permite que os educadores identifiquem as áreas de potencial crescimento da criança e ofereçam a ajuda necessária para que ela possa alcançar um nível mais avançado de desenvolvimento. Assim, a teoria histórico-cultural de Vygotsky, ao destacar a importância da mediação e das interações sociais no processo de aprendizagem, fornece uma base sólida para entender como práticas pedagógicas e intervenções adequadas auxiliam no desenvolvimento dessas crianças.

A tese também destaca a importância de um trabalho colaborativo na educação de crianças com TEA. Mendes (2006, p. 32) define o ensino colaborativo ou coensino como um modelo de prestação de serviço da Educação Especial no qual um educador comum e um educador especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Esse modelo surgiu como uma alternativa aos modelos tradicionais, como salas de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e foi desenvolvido para atender às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. A proposta do ensino colaborativo visa garantir uma abordagem mais integrada e eficaz, promovendo a colaboração entre os profissionais da educação para atender de forma mais equitativa às necessidades de todos os alunos.

6.2 Ensino Individualizado para Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Nessa categoria, concentram-se os estudos que abordam o ensino personalizado, focado nas necessidades específicas de cada criança autista. Esses trabalhos exploram práticas como Planos de Ensino Individualizados (PEI), intervenções específicas e técnicas que atendem às particularidades de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças. Nesta categoria foram inseridas duas dissertações.

A dissertação intitulada “A Contribuição de um Trabalho Personalizado ao Processo de Letramento e de Alfabetização de uma Criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA”, explora o papel do espaço escolar no letramento e na alfabetização de alunos com TEA, por meio de um ensino personalizado. O objetivo geral da pesquisa foi investigar como práticas pedagógicas personalizadas podem contribuir para esses processos. Os objetivos específicos incluíram diagnosticar o nível de letramento e alfabetização do aluno com TEA, desenvolver e aplicar atividades personalizadas, e avaliar a eficácia dessas atividades, culminando na elaboração de um manual prático. O estudo destaca a necessidade de adaptar as atividades às demandas individuais de cada criança e enfatiza a relevância de trabalhar com histórias e repetições, uma estratégia que pode fomentar a autonomia no processo de aprendizagem e na aquisição de conhecimento.

A pesquisa se relaciona aos princípios da educação inclusiva defendidos por Rodrigues (2017) e Heredero (2010), que reforça a importância de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades individuais, assegurando a participação plena e efetiva do aluno no processo de aprendizagem. Partindo dessa perspectiva, reconhecer as singularidades e potencialidades de cada aluno constitui um elemento central para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que promove o respeito às diferenças e valoriza o protagonismo de cada estudante em sua trajetória de aprendizagem.

Este estudo também está em consonância com a Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022, que reforça a importância da alfabetização plena e da capacitação gradual para a leitura como objetivos essenciais da educação básica. A lei destaca a alfabetização como um direito fundamental, em que todos devem ter acesso de forma equitativa e com adaptações pedagógicas adequadas (Brasil, 2022). Além disso, está diretamente relacionado ao Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990, que assegura o direito à

educação, visando ao pleno desenvolvimento da criança, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. O artigo garante, em seu inciso I, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1990).

A dissertação “O Ensino Personalizado e o Protagonismo de uma Criança com TEA em Processo de Alfabetização”, investigou como práticas pedagógicas personalizadas podem contribuir para o letramento e a alfabetização de alunos com TEA no ensino regular, através da aplicação de atividades adaptadas ao perfil cognitivo dos alunos. Para o desenvolvimento da pesquisa, um aluno autista foi acompanhado, e realizou-se uma entrevista com a família da criança participante, além de um diagnóstico para avaliar seu nível de alfabetização. A partir disso, foram desenvolvidas atividades voltadas às necessidades do aluno, baseadas em seu perfil vital e cognitivo. Analisando-se os resultados finais, verifica-se que a criança apresentou um nível de alfabetização mais elevado após a aplicação da proposta, evoluindo do nível silábico-alfabético para o alfabético.

Esta dissertação está intrinsecamente relacionada ao estudo “A Contribuição de um Trabalho Personalizado ao Processo de Letramento e de Alfabetização de uma Criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA”, pois ambos exploram o ensino personalizado como uma estratégia essencial para o desenvolvimento de crianças autistas no processo de alfabetização e letramento, destacando a importância do protagonismo da criança no processo de alfabetização e a necessidade de adaptar o ensino às suas singularidades.

Para que o processo de inclusão seja eficaz no atendimento aos alunos com TEA no modelo escolar atual, é necessário repensar as práticas pedagógicas, sendo fundamental planejar e criar estratégias para garantir a aprendizagem. Costa (2009), citado em “Adaptação Curricular para a Inclusão do Aluno com Deficiência: Contribuições da Psicopedagogia”, destaca que o currículo adaptado implica compreender situações diferenciadas, ou seja, maneiras diversificadas de apresentar conteúdos que facilitem a compreensão. No entanto, é importante ressaltar que não deve ser permitido adaptar o currículo com o objetivo de selecionar quais conteúdos o aluno com deficiência conseguirá ou não aprender. Essa abordagem seria equivocada, pois a adaptação do currículo deve garantir o acesso ao conhecimento de forma plena e igualitária para todos os estudantes.

O currículo não se resume aos conteúdos, mas deve ser entendido como um conjunto dinâmico que precisa se adaptar às necessidades educacionais de um público diverso. Nesse processo, a escola tem a responsabilidade de acolher os estudantes, garantindo não apenas o

acesso e a permanência, mas também promovendo um olhar atento e humano por parte dos professores. É essencial que o docente seja capaz de inovar, criar estratégias e métodos pedagógicos que favoreçam o aprendizado dos alunos. Dessa maneira, é necessário criar possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, a partir de um currículo dinâmico, alterável e possível. Conforme o documento Saberes e Práticas da Inclusão-Recomendações para a Construção das Escolas Inclusivas (MEC, 2005, p. 61): As adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definam: o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o aluno.

É fundamental destacar que, embora atualmente se busque desenvolver práticas de inclusão mais abrangentes, que não coloquem a deficiência em evidência, pesquisas como as apresentadas nesta categoria demonstram que, ao identificarmos as especificidades de aprendizagem de uma criança com TEA e realizarmos um trabalho individualizado, aumentam-se as chances de sucesso escolar dessa criança. Nesse contexto, os estudos sobre ensino personalizado destacam a importância de identificar as dificuldades e potencialidades de cada aluno. Esse processo demanda tempo e é desafiador, especialmente porque o professor precisa lidar com diversas demandas específicas de cada criança. Por essa razão, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), citado anteriormente, é considerado uma abordagem mais eficaz, pois busca promover a inclusão do maior número possível de pessoas, independentemente de terem ou não deficiência. Contudo, isso não reduz a importância e a eficácia das adaptações curriculares e dos trabalhos personalizados, que continuam sendo significativos para atender às particularidades de cada estudante.

No entanto, é preciso destacar que os estudos apresentados possuem limitações pontuais, como as limitações geográficas, pois frequentemente abordam uma realidade específica que não pode ser generalizada para todos os contextos. Essas pesquisas refletem um recorte da educação inclusiva e, muitas vezes, não contemplam as diferentes realidades educacionais, culturais, sociais e estruturais. Assim, é necessário adotar uma postura crítica, reconhecendo que, apesar das valiosas contribuições desses estudos, é necessário expandir e adaptar as práticas a contextos mais diversificados.

6.3 Formação Docente e os Desafios na Alfabetização de Crianças com TEA

Essa categoria reúne pesquisas que abordam tanto as dificuldades enfrentadas por professores e alunos no processo de alfabetização de crianças com TEA quanto a relação entre a formação dos professores e sua atuação em sala de aula. Os estudos tratam da eliminação de barreiras pedagógicas, comportamentais e de comunicação, propondo estratégias para superar esses desafios. Além disso, são analisadas as influências da formação inicial e continuada dos professores nas práticas pedagógicas e na eficácia da inclusão de crianças com TEA, incluindo a capacitação docente, o desenvolvimento de competências específicas e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Nesta categoria, foram incluídas quatro dissertações.

A pesquisa intitulada “Alfabetização de Alunos com Transtorno do Espectro Autismo: Desafios da Inclusão no Município de São Luiz Gonzaga/RS”, investigou os desafios da alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular, com foco na inclusão desses alunos durante esse processo. O estudo combinou revisão bibliográfica e pesquisa de campo, utilizando análise descritiva, conforme Minayo (2009) e Moraes (2003). A pesquisa de campo foi realizada por meio de questionários semiestruturados aplicados a professores alfabetizadores de São Luiz Gonzaga/RS. O objetivo foi entender a visão dos professores sobre a inclusão escolar e suas abordagens para alfabetizar alunos com TEA.

Os resultados indicaram que as dificuldades se concentram na falta de formação específica dos profissionais e na resistência de alguns pais em aceitar o diagnóstico e buscar apoio. Apesar disso, a inclusão tem avançado no município, com apoio de leis e iniciativas de professores e órgãos públicos, embora de forma lenta. A dissertação destaca a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para a formação contínua dos educadores e a sensibilização das famílias, reforçando que a colaboração entre saúde e educação é essencial para o sucesso da inclusão e do desenvolvimento dos alunos com TEA.

Essa discussão reflete a necessidade de se cumprir a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecida pela Lei nº 13.005/2014, que visa a formação de 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência do plano (Brasil, 2014). A implementação dessa meta é fundamental para garantir que os profissionais da educação básica recebam uma formação continuada de qualidade, alinhada às necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino. Além disso, a formação continuada permite que os educadores se atualizem com as novas metodologias pedagógicas e

os avanços na área da educação, favorecendo a adaptação aos desafios da diversidade de realidades dos alunos e promovendo um ensino mais eficaz e inclusivo. Ao investir na qualificação dos professores, a Meta 16 contribui diretamente para a melhoria do ensino e o sucesso dos processos de aprendizagem nas escolas brasileiras (Brasil, 2014).

A dissertação "Alfabetização e Letramento na Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva: Desafios no Processo Alfabético de Discentes Autistas", investigou as dificuldades enfrentadas por docentes na alfabetização e letramento de discentes com TEA em duas escolas do município de Santana do Ipanema-AL. Através de um estudo exploratório, descritivo e de campo, com entrevistas semiestruturadas, observações e análise de documentos, foram identificadas quatro categorias: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, o processo de aprendizagem de alunos com TEA, as dificuldades na prática pedagógica de alfabetização e letramento, e as práticas pedagógicas dos docentes. Os resultados indicaram que as dificuldades na alfabetização de discentes autistas estão relacionadas à falta de formação docente adequada, que envolva metodologias e adaptações curriculares específicas para essas necessidades, sugerindo a urgência de momentos formativos contínuos para suprir essas lacunas e melhorar a prática educativa.

Nesse contexto, a Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, destaca a importância da formação contínua dos educadores para o sucesso da inclusão e do desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo autistas. O Art. 3 da resolução enfatiza as competências profissionais indicadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que requerem um sólido conhecimento dos saberes pedagógicos e metodológicos, fundamentais para a prática inclusiva. O Art. 4 da Resolução apresenta o entendimento da Política Nacional sobre a formação continuada, reforçando que essa formação deve ser adaptada às demandas dos sistemas de ensino, com foco na melhoria da qualidade da educação para todos. Além disso, o Art. 5 destaca o papel do docente como prioritário no desenvolvimento educacional do aluno, o que se traduz na necessidade de uma formação docente que contemple as especificidades do ensino de alunos com TEA, para que esses profissionais possam promover práticas pedagógicas eficazes e inclusivas.

A pesquisa "Desafios da Inclusão: Alfabetização de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)" reflete sobre a transformação cultural e estrutural necessária nas escolas para garantir a equidade e atender as diversidades, destacando a importância de um modelo pedagógico que considere as especificidades de cada aluno, em especial, daqueles

com TEA. O estudo, realizado em uma escola municipal da periferia de São Paulo, utiliza observação participante e abordagem qualitativa para investigar os aspectos biológicos e sociais que influenciam o processo de alfabetização de crianças com TEA. A proposta é assegurar que, como qualquer outra criança, o aluno com TEA tenha acesso à educação de qualidade, respeitando suas necessidades e potencialidades para promover seu desenvolvimento integral e melhor integração social.

Nesse contexto, o Decreto n. 6.094/2007, de 24 de abril de 2007, estabelece diretrizes para garantir o acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, conforme as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O Art. 2 do decreto prevê o direito à matrícula na rede regular de ensino, acompanhamento de cada aluno da rede individualmente, combater a evasão, reforçando a inclusão educacional e o atendimento às necessidades específicas desses alunos, conforme os princípios da equidade e acessibilidade (Brasil, 2007).

Os desafios relacionados à formação de professores e à implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista estão profundamente interligados, especialmente quando consideramos os comprometimentos nas áreas da comunicação, interação social e comportamental. A formação docente, muitas vezes, não prepara os educadores para lidar com essas especificidades, deixando-os sem as ferramentas necessárias para atender de forma eficaz às necessidades dessas crianças. Além disso, as políticas públicas nem sempre garantem os recursos necessários, como apoio especializado ou materiais adaptados, para lidar com essas dificuldades. Isso reflete a necessidade de uma integração mais eficiente entre a formação de professores, as políticas públicas e as práticas pedagógicas, a fim de atender adequadamente os alunos com TEA. É fundamental compreender que, mesmo com os comprometimentos, a criança com TEA é capaz de atingir seus objetivos educacionais, desde que receba o apoio adequado, utilizando métodos e abordagens diferenciadas.

O estudo intitulado “A Identidade do Professor Alfabetizador que Atua com Crianças com TEA” destaca como a experiência de trabalho com alunos autistas influencia na construção da identidade docente, entendida como um processo dinâmico e em constante transformação. A pesquisa, de metodologia qualitativa com procedimentos documental e bibliográfico, reforça a importância de adaptações no contexto educacional. A análise da identidade das professoras alfabetizadoras evidencia fatores que impactam sua atuação e aponta para a necessidade de estratégias e orientações mais específicas para o

desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados revelam que, apesar das professoras possuírem conhecimentos científicos, elas enfrentam desafios que exigem apoio institucional, da equipe multidisciplinar e das famílias para assegurar a continuidade escolar e promover a autonomia no processo de alfabetização dos alunos com TEA.

A análise trazida na pesquisa dialoga com a perspectiva inclusiva de David Rodrigues, que enfatiza a importância da atuação do professor na adaptação de suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos. Rodrigues (2022) argumenta que a rigidez dos currículos e o ritmo acelerado de ensino são obstáculos significativos, e defende que os professores devem adotar uma abordagem mais flexível, com currículos adaptáveis que favoreçam a participação ativa de todos os alunos. Para ele, a formação docente contínua e a capacidade de personalizar o ensino são essenciais para que os professores possam garantir uma educação inclusiva e eficaz.

Essa pesquisa também dialoga diretamente com o pensamento de Heredero (2017), que defende que a atuação do professor deve ser centrada no aluno, adaptando-se às suas necessidades individuais e utilizando estratégias pedagógicas diversificadas para promover a inclusão e o sucesso de todos os estudantes. Nesse sentido, alunos com TEA requerem práticas pedagógicas que considerem suas particularidades. Heredero (2017), destaca a importância da formação contínua dos professores para que possam atender às diversidades presentes nas salas de aula, capazes de adaptar as metodologias de ensino e o currículo.

6.4 Recursos para Alfabetização de Crianças com TEA

Por fim, na categoria “Recursos para alfabetização de crianças com TEA”, encontram-se pesquisas que abordam os recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva utilizados para a alfabetização de crianças autistas. Incluem-se, principalmente, os recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), jogos digitais, softwares de ensino, aplicativo Livox e o modelo Multipaper. Com maior número de estudos encontrados, esta categoria reúne um total de oito dissertações e uma tese, refletindo o crescente interesse acadêmico pelo uso da tecnologia assistiva no contexto da educação inclusiva.

A dissertação intitulada “AlfabetizaTEA: recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização, com ênfase nos educandos com TEA”, teve como objetivo identificar os requisitos para a elaboração de um recurso digital pedagógico, com base no modelo educacional *Treatment and of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH), traduzido como Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação, para apoiar a alfabetização de alunos com TEA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa qualitativa foi dividida em dois estudos: um documental e outro focado no desenvolvimento de um recurso educacional virtual validado por professores. O produto educacional, chamado **AlfabetizaTEA**, mostrou potencial para beneficiar todos os alunos, com e sem deficiência. O recurso ajuda na alfabetização, atendendo às necessidades específicas dos educandos com TEA, além de atenuar a demanda dos educadores, promovendo a difusão do conhecimento sobre as especificidades desses alunos e o trabalho pedagógico necessário.

Vale ressaltar que, devido ao comprometimento na interação social, frequentemente observado em crianças autistas, mesmo que haja o desenvolvimento da fala, ela pode ser afetada de maneira funcional. Embora a criança com TEA possa verbalizar, ela também pode enfrentar dificuldades no processo de socialização. Nesse cenário, os recursos de tecnologia assistiva desempenham um papel essencial, auxiliando no processo de desenvolvimento da criança autista, proporcionando alternativas para comunicação e aprendizado. A alfabetização, nesse contexto, é de suma importância, pois a fala também é um meio indicador de que a criança está adquirindo a habilidade de ler e escrever. No caso das crianças autistas, é necessário utilizar esses recursos no processo de leitura e escrita, garantindo que elas possam acessar o conhecimento de forma eficaz, respeitando suas necessidades e potencialidades individuais.

A pesquisa “Tecnologia Assistiva: Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa para mediar o processo de alfabetização dos alunos com autismo”, analisa as implicações dos Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) no processo de alfabetização de alunos com autismo, considerando as limitações na comunicação como barreiras no aprendizado. O transtorno do espectro autista afeta principalmente a interação e comunicação social, o que exige da escola a utilização de meios acessíveis para ampliar as habilidades comunicativas e facilitar a alfabetização. A pesquisa, de abordagem qualitativa e descritiva, utilizou estudos de caso com entrevistas semiestruturadas e observação sistemática, envolvendo seis professores da rede pública municipal de Pedro do Rosário/MA, sendo: três professores da sala comum, do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano do ensino fundamental), e três da Sala do AEE. Os resultados apontaram fragilidades na compreensão dos papéis dos envolvidos e na articulação entre eles, dificultando a implementação eficaz dos recursos de CAA no processo de alfabetização dos alunos com autismo.

É válido ressaltar o conceito de Tecnologia Assistiva (TA) no Brasil que passou por transformações significativas ao longo do tempo, especialmente devido à influência da legislação brasileira, que inicialmente adotou uma concepção diferente da abordagem norte-americana e europeia. A necessidade de ressignificar os termos e conceitos relacionados à TA foi reconhecida, assim como a organização de diretrizes para o desenvolvimento dessa área do conhecimento. O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído em 2006, teve um papel fundamental nesse processo, sendo responsável pela adoção oficial do termo "Tecnologia Assistiva" no lugar de "Ajudas Técnicas" e pela formulação do conceito atual de TA no Brasil. Este conceito, que destaca a natureza interdisciplinar da área, abrange produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços voltados para a promoção da funcionalidade e participação de pessoas com deficiência, com o objetivo de melhorar sua autonomia, qualidade de vida e inclusão social. Embora o conceito tenha evoluído, há ainda desafios para alcançar uma maior precisão, a fim de distinguir claramente o que é e o que não é TA, evitando sobreposição com outros campos, como a Educação e a Saúde (Calheiros; Mendes; Lourenço, 2018).

Partindo disso, para avançar na questão da Tecnologia Assistiva no país, é necessário primeiramente estabelecer uma conceituação mais precisa que contemple os contextos de vida das pessoas com deficiência e que possibilite o direcionamento de financiamentos sustentáveis. Segundo Calheiros, Mendes e Gonçalves (2018), apesar dos progressos já alcançados, ainda existem barreiras, como a dificuldade dos agentes financiadores em atender

adequadamente ao conceito de TA. Os autores enfatizam a necessidade de adotar políticas públicas que promovam o acesso equitativo aos recursos de TA como um direito, tanto na escola quanto em outros ambientes de interesse das pessoas com deficiência.

Além disso, os modelos de formação de professores da Educação Especial precisam ser repensados para que esses profissionais conheçam os recursos de TA e possam utilizá-los efetivamente para ampliar a funcionalidade e participação social das pessoas com deficiência. Uma abordagem importante para essa formação é a "formação em serviço", que integra a teoria com a prática no cotidiano dos educadores. A consultoria colaborativa tem se destacado como uma estratégia eficaz nesse processo, promovendo a colaboração entre profissionais especializados e professores da escola comum, o que permite uma abordagem mais equitativa e o desenvolvimento de habilidades por todos os envolvidos (Calheiros; Mendes; Lourenço, 2018).

O estudo intitulado “Tecnologias Digitais como Mediação para os Processos de Alfabetização Inclusiva de uma Criança com TEA em Espaços de Aprendizagem”, tem como objetivo analisar a contribuição das práticas educativas inclusivas, mediadas por tecnologias digitais, no processo de alfabetização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em espaços escolares. A dissertação segue o modelo multipaper, composto por quatro artigos que abordam o Marco Teórico e o Campo de Pesquisa. No Marco Teórico, são apresentados um artigo de revisão narrativa da literatura e um artigo de revisão sistemática, que analisam dissertações sobre práticas interdisciplinares voltadas ao desenvolvimento da oralidade e alfabetização de crianças autistas.

O Campo de Pesquisa é composto por dois artigos que descrevem e analisam uma prática interdisciplinar mediada por tecnologias digitais, com base na espiral da aprendizagem criativa, realizada com uma estudante com TEA e sua turma de 4º ano em uma escola municipal no Vale dos Sinos/RS. A pesquisa-ação foi adotada como metodologia, com participação ativa e colaborativa dos envolvidos. Os resultados indicaram avanços no processo de alfabetização da estudante com TEA, mas também evidenciaram a necessidade de continuidade de estudos sobre o tema, devido às lacunas ainda existentes.

A tese intitulada "Um Estudo Semiótico Do Aplicativo Digital Livox: Mediação E Alfabetização De Estudantes Com Transtorno Do Espectro Do Autismo" investiga o uso do aplicativo digital Livox como ferramenta de mediação na alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O estudo analisa os recursos semióticos do

aplicativo, que incluem textos, imagens, áudios e vídeos, e como esses recursos podem facilitar a comunicação e o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas dos estudantes com TEA. O objetivo principal foi verificar se o Livox atende às categorias semióticas da Gramática do Design Visual (GDV) e aos princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), essenciais para o processo de alfabetização.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, foi realizada em duas escolas da rede municipal de Recife, com a participação de professoras do AEE. Os dados foram coletados por meio de questionários, análise de conteúdo, filmagens e fotos das telas do aplicativo, sendo analisados conforme os conceitos da GDV e do SEA. Os resultados indicaram que o Livox possui elementos que se encaixam nas categorias da GDV e podem ser úteis para o engajamento dos estudantes com TEA. Além disso, o aplicativo apresenta características que podem contribuir para a alfabetização, respeitando os princípios do SEA. No entanto, observou-se que o uso do aplicativo estava restrito principalmente à comunicação alternativa, o que limita o potencial do Livox como uma ferramenta de alfabetização mais abrangente.

As dissertações e tese acima se relacionam diretamente com o Decreto nº 10.645/2021, que regulamenta o art. 75 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como LBI. O Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (PNTA), instituído pelo Decreto, visa promover a acessibilidade e a inclusão social das pessoas com deficiência, com foco na utilização de Tecnologia Assistiva. O Decreto nº 10.645/2021 detalha as diretrizes, os objetivos e os eixos do PNTA e destaca, no art. 3º, as diretrizes fundamentais para a implementação do plano.

O artigo 3º estabelece que o PNTA deve ser orientado por dois princípios principais: a eliminação, redução ou superação de barreiras à inclusão social por meio do acesso e uso da tecnologia assistiva, com o objetivo de garantir que as pessoas com deficiência possam participar plenamente da sociedade, com igualdade de oportunidades. Além disso, o Decreto enfatiza o fomento à pesquisa, ao desenvolvimento e à inovação para a criação e implementação de novos produtos, dispositivos, metodologias, serviços e práticas em tecnologia assistiva, incentivando soluções inovadoras que atendam de forma mais eficaz às necessidades das pessoas com deficiência.

A dissertação intitulada “Digital - TEA: Proposta de uma rota educacional dinâmica para aplicação em softwares de ensino com foco na alfabetização de crianças autistas” propõe um fluxo personalizado para atividades de alfabetização de crianças autistas, voltado à

Educação Infantil na rede pública e privada da região metropolitana do Recife-PE. Para desenvolver a proposta, foi realizado um embasamento teórico aprofundado sobre o público-alvo e o estado da arte de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no período de 2019-2022. Foi desenvolvido um protótipo que busca facilitar o processo de alfabetização por meio de metodologias inovadoras e adaptáveis às necessidades específicas do público-alvo.

Essa proposta está alinhada aos princípios defendidos por Mantoan, que enfatiza a importância de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às singularidades dos alunos. De acordo com Mantoan (2003), a escola deve atender à diversidade, promovendo estratégias pedagógicas que garantam a aprendizagem de todos, especialmente dos alunos com necessidades educacionais específicas. Assim, a criação de uma rota educacional dinâmica e personalizada, reflete a perspectiva defendida pela autora, que valoriza a acessibilidade, a adaptação curricular e o uso de recursos tecnológicos como aliados no processo de ensino-aprendizagem.

A dissertação “Jogos Digitais para Desenvolver Noções de Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista” investiga como os jogos digitais podem auxiliar no processo de alfabetização de crianças com TEA. Desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a pesquisa utilizou a metodologia de pesquisa-formação na cibercultura. O estudo envolveu três crianças com TEA, de 5 a 6 anos, na fase inicial de alfabetização, e as atividades foram mediadas por suas mães, com o uso de três jogos digitais. A análise dos dados mostrou que os jogos digitais contribuem para o desenvolvimento de habilidades motoras, leitura, comunicação, audição, compreensão e criação, além de mobilizar letramentos digitais, como o reconhecimento de ícones e a interpretação de informações. Os resultados indicam que, ao usar jogos digitais, as crianças com TEA demonstraram maior engajamento, motivação, interação e atenção, facilitando o aprendizado e o desenvolvimento de noções de alfabetização, além de promover o uso social de Tecnologias Digitais em Rede.

Essa pesquisa dialoga diretamente com a teoria de Vygotsky, que enfatiza a importância da mediação social no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (1994) argumenta que o aprendizado é promovido por meio de interações com o ambiente e com outros indivíduos, sendo a mediação realizada pelas mães, que facilitam o uso dos jogos digitais para o desenvolvimento das crianças. A pesquisa também dialoga com a concepção de alfabetização proposta por Magda Soares, que a entende como um processo de interação e construção de significados. Soares (2017) destaca que a alfabetização não é apenas a

decodificação de símbolos, mas um processo de atribuição de significados, mediado por contextos sociais e culturais. Nesse sentido, a pesquisa também evidencia como os jogos digitais, ao serem utilizados como ferramentas pedagógicas, podem se constituir em poderosos recursos para promover a aprendizagem, capazes de proporcionar um ambiente de interação e engajamento.

A dissertação "Alfabetização de crianças com autismo e a Comunicação Aumentativa e Alternativa: uma revisão sistemática da literatura" de Luciana de Almeida Guedes (2022), revisa a literatura sobre os efeitos da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) na alfabetização de crianças com autismo e necessidades complexas de comunicação (NCC), com idades entre seis e dez anos. A pesquisa, realizada por meio de uma revisão sistemática da literatura (RSL), analisou estudos publicados entre 2010 e 2021 em diversas bases de dados. A pesquisa identificou que o uso de dispositivos geradores de fala (DGF), aliados às abordagens fonológicas e de palavras à vista, no processo de alfabetização, melhorou o aprendizado das crianças, destacando a importância da CAA, exceto em um estudo.

A pesquisa de Guedes (2022) articula-se com a abordagem de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) descrita por Bersch e Schirmer (2005), que enfatizam o uso de recursos como pranchas de comunicação e dispositivos geradores de fala (DGF), para construir e ampliar a via de expressão e compreensão das crianças com necessidades específicas. No estudo realizado, a utilização desses recursos no processo de alfabetização de crianças autistas e necessidades complexas de comunicação (NCC) mostra-se eficaz, uma vez que facilita a participação ativa dos estudantes, proporcionando uma maior autonomia na comunicação e aprendizagem.

Assim como a dissertação supracitada, a pesquisa realizada por Fabiola Cadete Silva (2022), intitulada "Tecnologia Assistiva: Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa para Mediar o Processo de Alfabetização dos Alunos com Autismo" também analisa as implicações dos Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) no processo de alfabetização de alunos com autismo, considerando as barreiras comunicativas como entraves à aprendizagem. Com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1994), a pesquisa foi conduzida com uma abordagem qualitativa, utilizando estudos de caso e coletando dados por meio de entrevistas semiestruturadas e observações. Seis professores da rede pública municipal de Pedro do Rosário/MA participaram da pesquisa, sendo três da sala comum e três do AEE. Os resultados apontaram para a fragilidade na compreensão dos papéis

e a falta de articulação entre os envolvidos no processo educacional, o que dificultou a aplicação eficaz dos recursos de CAA na mediação da alfabetização dos alunos com autismo.

Com base nos resultados obtidos, é possível perceber o quanto o ensino colaborativo é fundamental para o desenvolvimento dessas crianças. Para garantir que o uso das tecnologias de comunicação seja integrado de maneira contínua ao currículo escolar, é necessário que os profissionais envolvidos promovam uma participação ativa do aluno no processo de alfabetização. Esta dissertação está alinhada à perspectiva inclusiva conforme pontuam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), principalmente no que diz respeito ao coensino. Segundo as referidas autoras, o coensino é uma parceria entre os professores do ensino regular e da Educação Especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes (p. 46).

Conforme as autoras, ambos participam plenamente, embora de forma diferente. O professor da classe comum tem a responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto o professor da Educação Especial se responsabiliza por facilitar o processo de aprendizagem. As autoras ainda ressaltam que ambos os professores trabalham com todos os estudantes, compreendendo que cada aluno tenha todo o seu potencial de aprendizagem explorado. Os coprofessores devem estar firmemente comprometidos com a ideia de que todos são “nossos alunos”, e não como “os meus alunos e os seus estudantes” (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2014, p. 34). Nesse sentido, a formação continuada é indispensável para garantir a eficácia do ensino colaborativo. Os professores, trabalhando em conjunto, podem compartilhar estratégias de ensino, práticas pedagógicas e recursos, a fim de alcançar o bem comum - a aprendizagem de todos alunos.

Seguindo essa lógica, Lino, Gonçalves e Lourenço (2015) destacam que o uso de tecnologia assistiva no Atendimento Educacional Especializado tem sido amplamente estudado, com evidências que reforçam sua importância na escolarização de muitos estudantes. Contudo, as autoras ressaltam a necessidade de uma prescrição cuidadosa dos recursos e o acompanhamento de sua implementação, o que requer uma equipe de profissionais capacitados. Os professores devem possuir conhecimentos e habilidades para tomar decisões sobre a seleção, uso e avaliação dessas tecnologias. Além disso, é essencial que tenham acesso aos recursos necessários conforme as necessidades de seus alunos, sendo importante identificar os recursos disponíveis na rede para apoiar melhor os docentes e proporcionar um ensino de maior qualidade.

A pesquisa intitulada "Uso da Gamificação e DTT para Melhorar a Aprendizagem e Aumentar o Engajamento de Crianças com Autismo no Contexto da Alfabetização" investiga como a combinação do Ensino por Tentativas Discretas (DTT) e gamificação pode melhorar o desenvolvimento de crianças com autismo no processo de alfabetização. O DTT, amplamente utilizado na Psicologia, visa promover respostas a estímulos por meio de repetição e reforço, mas pode ser dispendioso e demorado, o que dificulta sua adesão. O estudo buscou integrar essas abordagens de forma sistemática, criando um co-design com especialistas das áreas de Autismo e Interação Humano-Computador. O estudo foi realizado com quatro crianças com autismo moderado, com idades entre 7 e 12 anos, que participaram da avaliação por meio da aplicação de protótipos.

Essa dissertação está alinhada à LBI (Brasil, 2015), uma vez que a utilização de Tecnologia Assistiva, como o Ensino por Tentativas Discretas e a gamificação, são ferramentas que contribuem para a participação ativa de crianças com autismo no processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e ampliando suas oportunidades educacionais de forma personalizada e inclusiva.

A partir da análise das pesquisas encontradas, foi possível perceber o quanto o tema alfabetização de crianças com TEA é relevante e presente no cenário educacional de diversas instituições de ensino e pesquisa. Essa temática precisa ser amplamente estudada, pois possui um grande potencial de contribuição para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade, que atenda às especificidades e promova o pleno desenvolvimento das crianças com TEA no contexto escolar.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como tema a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), desenvolvido por meio de uma revisão de literatura do tipo estado da arte. A pesquisa foi orientada pela pergunta norteadora: O que dizem as produções acadêmicas sobre a alfabetização de crianças com TEA? Nesse sentido, teve como principal objetivo: refletir sobre a alfabetização de crianças com TEA a partir de produções acadêmicas nacionais. E os objetivos específicos: identificar publicações nacionais que discutem alfabetização de crianças com TEA; discutir sobre os desafios e estratégias pedagógicas voltadas à alfabetização desse público; e refletir sobre as práticas que contribuem com alfabetização de crianças com TEA. Para isso, utilizou-se como base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES).

Os estudos sobre a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva inclusiva têm mostrado a importância de estratégias pedagógicas flexíveis e personalizadas, com foco nas necessidades específicas de cada aluno. A alfabetização, enquanto um conhecimento fundamental na educação, precisa ser acessível a todos os estudantes, e para isso, a implementação de abordagens inclusivas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), tem se mostrado uma ferramenta eficaz. O DUA propõe a flexibilização dos métodos de ensino, materiais e avaliações, adaptando-se às características de cada criança, o que favorece a aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, cujas necessidades podem ser muito diversas.

Além disso, a personalização do ensino, levando em consideração as características cognitivas, motoras e sociais dos alunos, é essencial para que a alfabetização se torne uma realidade para esses estudantes. A adaptação curricular também se destaca como um elemento importante nesse processo, permitindo que o currículo seja ajustado para atender às necessidades dos alunos, sem comprometer os objetivos de aprendizagem.

A formação docente é outro aspecto que emerge nas pesquisas encontradas, pois os professores precisam ser capacitados para lidar com as especificidades do TEA, utilizando as estratégias adequadas e recursos de apoio. A formação deve incluir a utilização de recursos, como a tecnologia assistiva, que oferece ferramentas como softwares de leitura e escrita, aplicativos de comunicação alternativa e dispositivos que ajudam a superar barreiras sensoriais e cognitivas, promovendo uma aprendizagem mais acessível.

Portanto, os estudos indicam que a alfabetização de crianças com TEA na perspectiva inclusiva exige a implementação de estratégias diversificadas, o uso de recursos, adaptações curriculares, trabalho colaborativo, DUA, além de uma formação docente contínua, que permita aos educadores responder de maneira eficaz às necessidades de cada aluno. Essa abordagem amplia as possibilidades de aprendizagem, garantindo que a alfabetização se torne acessível a todos, independentemente de suas especificidades.

As publicações analisadas nos últimos anos indicam um avanço nas discussões sobre a alfabetização de crianças com TEA, apontando para a importância de práticas flexíveis e inclusivas. No entanto, reconhece-se que esta pesquisa apresentou limitações, como a utilização de apenas um único banco de dados e a análise de pesquisas somente dos últimos cinco anos, mas são restrições compreensíveis no contexto de um trabalho de conclusão de curso.

Apesar dessas limitações, os objetivos propostos foram atingidos, considerando as condições de tempo e espaço da pesquisa. A partir das reflexões apresentadas, torna-se evidente a necessidade de novos estudos que aprofundem temas como o DUA, as práticas de ensino colaborativo e o papel da gestão escolar no processo de alfabetização de crianças autistas. Esses aspectos representam um campo promissor para investigações futuras, contribuindo para o avanço da educação inclusiva. É necessário, portanto, compreender que as crianças com TEA apresentam comprometimentos, mas são capazes de atingir os objetivos de aprendizagem, desde que sejam oferecidos diferentes métodos de ensino e recursos adequados. Os professores devem buscar, por meio da formação continuada, a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e acessível a todos os alunos, compreendendo que a sala de aula é diversa e cada estudante deve ser contemplado.

Além disso, para que a educação inclusiva seja verdadeiramente significativa, é essencial dar voz aos estudantes com TEA, reconhecendo suas preferências, interesses e percepções sobre o próprio aprendizado. Ouvir o que gostam, o que consideram importante e como se sentem em relação às práticas escolares permite que as estratégias pedagógicas sejam mais efetivas e alinhadas às suas reais necessidades. Dessa forma, a construção de um espaço educacional inclusivo não se baseia apenas na adaptação de materiais e estratégias, mas também no respeito e na valorização da singularidade de cada estudante, promovendo uma aprendizagem mais humanizada e significativa.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5**. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013, 992 p. Disponível em: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>. Acesso em: 15 set. 2024.
- ANDERSON, L. K. S.; ESCH, T. S. D. L. M. **The Diagnostic Criteria for Autism Spectrum Disorder**. *Current Psychiatry Reports*, v. 22, n. 8, p. 1-10, 2020.
- ANDRADE, Claudete Freitas de. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autismo: desafios da inclusão no município de São Luiz Gonzaga/RS**. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021. Disponível em: Biblioteca Central Dr. José Mariano da Rocha Filho.
- AUTISMO & REALIDADE. **Marcos históricos do autismo**. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/>. Acesso em: 28 out. 2024.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BACHEGA, César. **Pedagogia Waldorf, um olhar diferente a educação**. Paranaíba, 2009. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3444>. Acesso em: 19 nov. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERSCH, R. *et al.* **Comunicação Aumentativa e Alternativa: conceitos, recursos e aplicações**. In: BUREI, C. *et al.* (org.). **Comunicação e inclusão: estratégias para o desenvolvimento de habilidades comunicativas**. Rio de Janeiro: Editora, 2016. p. 90.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.bncc.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, garantindo o acesso e a permanência dos alunos no ensino regular e o atendimento das necessidades educacionais especiais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 18 set. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 10.645, de 10 de março de 2021**. Regulamenta o art. 75 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e institui o Plano Nacional de Tecnologia Assistiva. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 mar. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10645.htm. Acesso em: 10 set. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com ações voltadas para a alfabetização plena das crianças até os 8 anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 jun. 2023. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-457313828>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp e o Fundo de Educação Especial, de natureza contábil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 jul. 1973.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 1990.

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: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Art. 58.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 7 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, para incluir a pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) no rol de pessoas com deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.407, de 29 de julho de 2022. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a alfabetização plena e a capacitação para a leitura como deveres do Estado na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 29 jul. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.407-de-29-de-julho-de-2022-397069528>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Estabelece as diretrizes e metas para a educação no Brasil para o decênio 2014-2024. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2014/113005.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022. Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, 12 jul.

2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2022/L14407.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção das escolas inclusivas**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Diário Oficial da União, 28 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne-cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-290633424>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRITES, Luciana. **DSM-5 e TEA: o diagnóstico do autismo**. Acesso em 31 out. 2024, disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/dsm-5-e-tea-o-diagnostico-do-autismo/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela Fatima. As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 4, p. 645-662, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400008>. Acesso em: 2 dez. 2024.

BACARO, Paula Edicleia Franca. **Transtorno do espectro do autismo e integração sensorial: o processo de aquisição da leitura e escrita em uma abordagem responsiva de aprendizagem**. 2020. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: BCE – Biblioteca Central da UEM.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho e ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?**. São Paulo: Edicon, 2019. Acesso em: 29 dez. 2024.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: Método fônico**. São Paulo, SP: Memnon Crítica, 2003. p. 08-66.

CALHEIROS, David dos Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. **Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro**. Educação Especial, v. 31, n. 60, p. 229-244, jan.-mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18825/pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

CARMO, Débora Katia Ferreira do. **Alfabetização de educandos/as com autismo na perspectiva da educação freireana: análise de uma turma do projeto de pesquisa-ação em**

educação especial do NEP/UEPA. 2022. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022. Disponível em: Biblioteca Paulo Freire.

CARVALHO, Aline Aguiar de. **A contribuição de um trabalho personalizado ao processo de letramento e de alfabetização de uma criança com transtorno do espectro autista – TEA.** 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2020. Disponível em: Biblioteca Paulo Sérgio Gusmão – Câmpus II.

CAPES. **Portal de Periódicos da CAPES.** Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 2 nov. 2024.

CUNHA, Roseane Parente. **Alfabetização científica no ensino de ciências:** formação continuada para professores de um aluno com transtorno do espectro autista no 1º ano do ensino fundamental de Boa Vista/RR. 2023. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2023. Disponível em: Multiteca UERR.

DIAS, Erica Brito. **Ensino colaborativo: a percepção dos professores do AEE de uma rede municipal de ensino.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/d2874cea-57e3-4ffd-a773-8a26607833cb?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 20 nov. 2024.

DOS SANTOS, K. A. M. L.; SOUSA, C. L. C. de; NASCIMENTO, E. M. do. Autism Spectrum Disorder: A Review of the Diagnostic Criteria and Implications for Clinical Practice. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 2, n. 1, p. 40-45, 2016.

DALANESI, Viviane Teles Vidal. **AlfabetizaTEA:** recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização, com ênfase nos educandos com TEA. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2021. Disponível em: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação.

COSTA, Djailma Silva da. **Adaptação curricular para a inclusão do aluno com deficiência: contribuições da psicopedagogia.** 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4430/1/DSC11092014.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.

CORONEL, Renata Cristiane Martins. **Jogos digitais para desenvolver noções de alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista.** 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022. Disponível em: Biblioteca Central da Universidade Federal de Mato Grosso.

FERREIRA, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRA, Jane Katia dos Santos. **Alfabetização de alunos autistas:** métodos e práticas de ensino aplicadas na EMEF Profª. Ubaldina Santo Amaro do Amaral – Boa Esperança/ES. 2023. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2023. Disponível em: Biblioteca do UNIVC.

FERNANDES, Maria do Socorro Venancio dos Santos. **Gêmeos autistas em processo de alfabetização:** linguagem e aprendizagem matemática no ensino regular em Goiânia. 2023.

329 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: Sistemas de Biblioteca da UFG/SIBI/UFG.

FRANCA, Fernanda Aline Costa. **Ensino das relações de equivalência de estímulos para leitura com compreensão de estudantes com transtorno do espectro autista.** 2023. 198 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Vitória, 2023.

FRANCO, Natalia de Melo. **Vocabulary selection and organization for augmentative and alternative communication of children with speech impairment.** 2020. 128 f. Tese (Doutorado em Ciências da Computação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUEDES, Luciana de Almeida. **Alfabetização de crianças com autismo e a comunicação aumentativa e alternativa: uma revisão sistemática da literatura.** 2022. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: Rede Sirius.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A história da educação dos deficientes no Brasil: dos primórdios ao início da educação especial.** Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Diálogos entre Pesquisa e Prática.** São Paulo: Cortez, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial.** Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas de Educação”, [S. l.], [s. d.].

LIMA, Aluana Xavier de. **Desafios da inclusão: alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA).** 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Santo Amaro, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://dspace.unisa.br/handle/123456789/131>.

LIMA, Edinalda Ferreira de. **Método Fônico: Da Teoria à Prática.** Id on Line Rev. Mult. Psic., 2019, v. 13, n. 45, p. 253-261. ISSN: 1981-1179.

LINO, Carolina Cristina Alves; GONÇALVES, Adriana Garcia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. **Uso de recursos de tecnologia assistiva no Atendimento Educacional Especializado: considerações sobre a sala de recursos multifuncionais e escolas especializadas.** 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305692379_O_uso_de_recursos_de_tecnologia_assistiva_no_Atendimento_Educacional_Especializado_consideracoes_sobre_a_sala_de_recursos_multifuncionais_e_escolas_especializadas%23fullTextFileContent. Acesso em: 7 dez. 2024.

LUZ, Jane Sara Alves. **Currículo funcional natural e transtorno do espectro autista (TEA): metodologias e estratégias de leitura e produção escrita no 2º ano do Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Natal, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar). Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **O co-ensino e a educação especial**. 2006. p. 32.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MENDONÇA, Catarina Oliveira Franco de. **A percepção sensorial em uma proposta investigativa: favorecendo o desenvolvimento de habilidades em crianças com transtorno do espectro autista**. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2021. Disponível em: Biblioteca da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagens**. EPU, São Paulo, 1995.

OMOTE, Sadao. Exclusão, segregação e inclusão: uma breve revisão histórica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 35-48, 2000.

OLIVEIRA, Cleusa Rosa de. **A identidade do professor alfabetizador que atua com crianças com TEA**. 2023. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2023.

OLIVEIRA, Sandra Veras de; SANTOS, Luciana Silva dos; SANTOS, Priscila Bernardo dos. Adaptações curriculares em uma perspectiva de educação inclusiva. **Revista Educação Inclusiva**, v. 10, n. 1, p. 17-30, jan./jun. 2024.

PETERS, Karine de Almeida. **O ensino personalizado e o protagonismo de uma criança com TEA em processo de alfabetização**. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2020. Disponível em: Biblioteca Paulo Sérgio Gusmão.

RIBEIRO, Maria Carolina Franca. **Estratégias inclusivas no processo de alfabetização: em perspectiva o duo e as crianças com e sem TEA**. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2022. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/ppge/mestrado-profissional-em-educacao>.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROMANELLI, Rosely. Pedagogia Waldorf - Um breve histórico. **Revista da Faculdade de Educação**, p. 145-169, 2008. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3623/2895>. Acesso em: 20 nov. 2024.

HEREDERO, Eladio Sebastian. Diretrizes para o Desenvolvimento Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. bras. educ. espec.**, [S.l.], v. 26, n. 4, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2024.

HEREDERO, Eladio Sebastian. Competencias personales docentes para la educación inclusiva. Una reflexión sobre lo que está ocurriendo en España. **Revista Educação Especial**, [S.l.], v. 30, n. 59, p. 563–574, 2017. DOI: 10.5902/1984686X27995. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27995>. Acesso em: 19 nov. 2024.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. [citado em 28 maio 2021]. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n87/11.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2024.

SILVA, Fabíola Cadete. **Tecnologia assistiva: recursos de comunicação aumentativa e alternativa para mediar o processo de alfabetização dos alunos com autismo**. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Maranhão, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: https://repositorio.uema.br/bitstream/123456789/1857/3/Fabiola%20Cadete%20Silva_1%20-%20PDF-A.pdf.

SILVA, Fabíola Cadete. **Tecnologia assistiva: recursos de comunicação aumentativa e alternativa para mediar o processo de alfabetização dos alunos com autismo**. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

SILVA, Francisca Marly Moreira da; LEANDRO, Irineide Santos; BEZERRA, Girlândia Pereira; SANTOS, Cleonoura Barros dos. **Alfabetização e letramento na educação especial numa perspectiva inclusiva: desafios no processo alfabético de discentes autistas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação de Professores) – Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, 2023. Disponível em: SIBI UFAL Arapiraca.

SILVA, Josiane Almeida da. **Um estudo semiótico do aplicativo digital Livox: mediação e alfabetização de estudantes com transtorno do espectro do autismo**. 2022. 351 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: Biblioteca Central da UNICAP.

SILVA, Laiza Ribeiro. **Uso da gamificação e DTT para melhorar a aprendizagem e aumentar o engajamento de crianças com autismo no contexto da alfabetização**. 2020. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação e Matemática Computacional) – Universidade de São Paulo – Campus São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: Biblioteca Prof. Achille Bassi.

SILVA, Renata de Oliveira; JARDIM, Fernando; ROCHA, Daniela. **As novas classificações do autismo e suas implicações na prática clínica**. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 22, n. 1, p. 105-117, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

- SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES, Magda. **Métodos de alfabetização: uma abordagem histórica e crítica**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda. **O letramento: um enfoque sociológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SOFIATO, Cássia Geciauskas; ANGELUCCI, Carla Biancha. **Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 283-295, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022017430100201>.
- SOUZA, Diego Tavares de. **História da educação das pessoas com deficiência: aspectos históricos e políticos**. In: Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI), 4., 2021. Edição digital. 2021.
- SÃO PAULO. **Manual dos direitos da pessoa com autismo**. São Paulo, 2021.
- TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. **Plano Educacional Individualizado (PEI) na Educação Especial: guia para a prática docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.
- UFMS. **Educação e Educação Especial**, Programa de Pós-graduação em Educação – UFMS, 2019. Disponível em: <https://www.ufms.br>. Acesso em: 24 dez. 2024.
- VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; NASCIMENTO DA SILVA, Anne Patrícia Pimentel; DE SOUZA, Roberta Teixeira. **O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. Educação**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. e37452, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452>. Acesso em: 1 dez. 2024.
- VIEIRA, A. C. R.; BARBOSA, R. S. **Alfabetização de crianças com deficiência: possibilidades a partir do Desenho Universal para Aprendizagem**. In: GUARESI, R.; SILVA, C. A.; EUGÊNIO, B. (orgs.). Ebook da 8ª Jornada Internacional de Alfabetização: Por maior equidade na formação inicial. 1. ed. Vitória da Conquista, BA: Fonema e Grafema, 2022.
- VIGOTSKI, L. S.; COLE, Michael (org.). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.