

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA  
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA  
LICENCIATURA DE PEDAGOGIA

WALLASY DE SOUZA LOBATO

**ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA: O QUE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE HUMAITÁ-  
AM TÊM A DIZER?**

HUMAITÁ/AMAZONAS

Fevereiro/2026

WALLASY DE SOUZA LOBATO

**ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA: O QUE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE HUMAITÁ-  
AM TÊM A DIZER?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene  
Schüssler D’Aroz

HUMAITÁ/AMAZONAS

Fevereiro/2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

---

- L796a Lobato, Wallasy de Souza  
Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista: o que professoras de uma escola municipal de Humaitá-AM tem a dizer? - Humaitá/AM / Wallasy de Souza Lobato. - 2026.  
48 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Marlene Schüssler D'Aroz.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá, Curso de Pedagogia, Humaitá - AM, 2026.
1. Alfabetização. 2. TEA - Transtorno do espectro autista . 3. Formação continuada. 4. Inclusão. I. D'Aroz, Marlene Schüssler. II. Universidade Federal do Amazonas. Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá. Curso de Pedagogia. III. Título
-

WALLASY DE SOUZA LOBATO

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O  
QUE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE HUMAITÁ-AM TÊM A  
DIZER?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Colegiado do Curso de Pedagogia do  
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente  
da Universidade Federal do Amazonas –  
UFAM, como requisito parcial para obtenção  
do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 16 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Schussler D’Aroz

Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA / UFAM

---

Profa. Dra. Adriana Francisca de Medeiros

Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA / UFAM

---

Profa. Dra. Josiany Pereira dos Santos.

Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA / UFAM

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me concedido força, sabedoria e perseverança para enfrentar os desafios ao longo desta caminhada acadêmica.

À minha família, pelo apoio incondicional, incentivo constante e compreensão nos momentos de dificuldade, sendo base fundamental para a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marlene Schüssler D'Aroz, pela dedicação, paciência, orientações e contribuições significativas, que foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa e para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Às professoras participantes da pesquisa, que gentilmente compartilharam suas experiências, saberes e práticas, tornando possível a construção deste estudo e contribuindo de forma valiosa para a reflexão sobre a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) e a todos os professores do curso de Licenciatura em Pedagogia, que contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal ao longo da graduação.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e para a conclusão desta importante etapa da minha vida.

## RESUMO

Alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam os sons da fala (os fonemas). Assim, o presente trabalho de conclusão de curso propôs investigar quais os principais desafios e dificuldades enfrentados por professoras na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista-TEA? Partindo dessa premissa, o estudo visa destacar e analisar os desafios e dificuldades enfrentados por professoras alfabetizadoras destes alunos. Os participantes da pesquisa foram três professoras alfabetizadoras em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal em Humaitá-AM, por meio de entrevista gravada, semiestruturada, orientada por um roteiro de questões sobre o tema. Na busca de alcançar os objetivos deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa (André, 2001) e descritiva, baseada em Creswell (2014). Para este trabalho, três categorias foram analisadas com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados indicam que os desafios são múltiplos e atravessam dimensões formativas, pedagógicas, comportamentais e socioculturais. O maior obstáculo não reside no domínio pedagógico, mas no campo comportamental e emocional dos alunos, muitas vezes associado à ausência de limites, à dificuldade de interação social e à falta de acompanhamento familiar. As professoras afirmam que os alunos com TEA, mesmo com limitações, tem interesse de aprender, que precisam ser ouvidos e verdadeiramente incluídos. Reafirma-se, portanto, que o professor alfabetizador — como mediador da cultura escrita — tem papel fundamental na promoção de práticas inclusivas que reconhecem as singularidades dos estudantes e garantem sua participação no universo da leitura e da escrita. Ressaltam a necessidade de formação diferenciada e continuada, de políticas públicas que garantam tais necessidades.

**Palavras-chave:** Alfabetização; TEA; Formação continuada; Inclusão.

## ABSTRACT

Literacy is not the learning of a code, but the learning of a representational system, in which signs (graphemes) represent, not encode, the sounds of speech (phonemes). Thus, this final course project aimed to investigate the main challenges and difficulties faced by teachers in the literacy of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Based on this premise, the study aims to highlight and analyze the challenges and difficulties faced by literacy teachers of these students. The research participants were three literacy teachers in 1st and 2nd grade classes of Elementary School I, from a municipal school in Humaitá-AM, through a recorded, semi-structured interview, guided by a script of questions on the subject. In order to achieve the objectives of this study, a qualitative (André, 2001), descriptive research approach was chosen, based on Creswell (2014). For this work, three categories were analyzed based on Bardin's (2011) content analysis technique. The results indicate that the challenges are multiple and span formative, pedagogical, behavioral, and sociocultural dimensions. The greatest obstacle does not lie in the pedagogical domain, but in the behavioral and emotional field of the students, often associated with a lack of boundaries, difficulty in social interaction, and a lack of family support. The teachers affirm that students with ASD, even with limitations, are interested in learning, need to be heard, and truly included. It is therefore reaffirmed that the literacy teacher—as a mediator of written culture—has a fundamental role in promoting inclusive practices that recognize the uniqueness of students and guarantee their participation in the world of reading and writing. They emphasize the need for differentiated and continuous training, and for public policies that guarantee these needs.

**Keywords:** Literacy; Autism Spectrum Disorder (ASD); Continuing education; Inclusion.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APA – American Psychiatric Association
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CARS – Childhood Autism Rating Scale (Escala de Avaliação do Autismo na Infância)
- DSM-5 – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5ª edição
- HTP – Hora de Trabalho Pedagógico
- IEAA – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PAEE – Público-Alvo da Educação Especial
- PEI – Plano Educacional Individualizado
- SCIELO – Scientific Electronic Library Online
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
- TEA – Transtorno do Espectro Autista
- UFAM – Universidade Federal do Amazonas

## LISTA DE FIGURAS, QUADRO E TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Marcos para avaliação do TEA.....	25
<b>Quadro 1</b> – Participantes da pesquisa.....	30

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: em busca da origem e de conceitos.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Alfabetização em contexto inclusivo.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA): características e implicações educacionais .</b>	<b>21</b>
<b>3. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>27</b>
<b>3.1 Campo de Pesquisa .....</b>	<b>27</b>
<b>3.2 Participantes da Pesquisa.....</b>	<b>28</b>
<b>3.3 Instrumentos de Coleta de Dados.....</b>	<b>28</b>
<b>3.4 Procedimentos de Análise de Dados .....</b>	<b>28</b>
<b>4. RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ACHADOS.....</b>	<b>30</b>
<b>4.1 Formação para alfabetizar alunos com TEA .....</b>	<b>31</b>
<b>4.3 Desafios e dificuldades na alfabetização de alunos com TEA.....</b>	<b>35</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>47</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma das etapas fundamentais no desenvolvimento acadêmico e social de qualquer estudante. Mais do que o simples domínio das “primeiras letras”, alfabetizar significa possibilitar que uma pessoa se aproprie de uma tecnologia de representação da linguagem humana: a escrita alfabético-ortográfica. Conforme explicitam Soares e Batista (2005, p. 24), “o termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”. Desse modo, esse processo envolve não apenas o conhecimento do sistema de escrita, mas também o desenvolvimento de habilidades motora e cognitiva necessárias para seu uso adequado.

Quando se trata do ensino escolar com perspectiva inclusiva, exige, portanto, o reconhecimento de que todos os alunos têm o direito de aprender a ler e a escrever desde que lhes sejam asseguradas as condições adequadas.

A inclusão escolar constitui, no cenário educacional contemporâneo, um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais significativas conquistas da educação básica. Fundamentada em princípios de justiça social, equidade e valorização da diversidade humana, a inclusão passou a ser reconhecida como um direito inalienável de todo cidadão, conforme previsto em documentos legais de alcance nacional como a Constituição Federal de 1988 que assegura esse direito ao afirmar, em seu artigo 3º, inciso IV, o compromisso de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Para além da Constituição Federal de 1988, o ordenamento jurídico brasileiro estabeleceu uma sequência de marcos legais fundamentais para a educação especial. Perpassando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que determinou o atendimento preferencial na rede regular de ensino. Esse princípio foi consolidado e ganhou diretrizes operacionais com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Em 2012, a Lei nº 12.764 representou um avanço ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A agenda nacional foi formalizada com o Plano Nacional de Educação (PNE) para a década de 2014-2024, que traçou metas específicas para a área. Por fim, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) unificou e ampliou essas garantias, tornando-se o principal instrumento legal para assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

As leis acima referenciadas representam conquistas significativas no campo da inclusão, consolidando o princípio de que todos os estudantes têm direito à aprendizagem e à convivência escolar em ambientes comuns (Mantoan, 2015; Carvalho, 2019).

Pensando na inclusão e o que esta proposta significa cotidianamente para a educação, especialmente para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), encontra-se a justificativa deste trabalho. Além disso, entender o que envolve a formação dos alunos com TEA, em termos de currículo, prática, metodologia e mediação docente significa mais que apresentar sínteses de estudos ao interlocutor, significa me preparar para a futura profissão. Assim, a realização desta pesquisa justifica-se por múltiplas dimensões interrelacionadas que conferem relevância social, acadêmica e profissional ao estudo.

Na alfabetização, no contexto da educação inclusiva, o professor alfabetizador enfrenta desafios ainda mais complexos, especialmente no ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com Mantoan (2015), a formação docente precisa ir além da simples aplicação de métodos, exigindo a compreensão das singularidades dos estudantes e o compromisso com a aprendizagem de todos. Nessa perspectiva, autores como Schopler, Reichler e Lansing (1997) destacam que o ensino de alunos com TEA demanda organização de rotinas estruturadas, uso de apoios visuais e estratégias que promovam previsibilidade no ambiente escolar, favorecendo a compreensão e a participação do estudante. Além disso, a adoção de práticas pedagógicas individualizadas, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), tem demonstrado efeitos positivos no desenvolvimento acadêmico e funcional de alunos com TEA, conforme evidenciado por Bruno (2006). Somando a isso, Mantoan (2003) ressalta que a atuação docente exige flexibilidade metodológica e capacidade de adaptação contínua das estratégias pedagógicas, de modo a atender às necessidades reais e diversificadas desses alunos. Assim, o professor alfabetizador assume um papel central na efetivação da inclusão escolar, articulando saberes técnicos, sensibilidade pedagógica e compromisso ético com a diversidade.

No caso de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o processo de ensino e aprendizagem apresenta desafios específicos que exigem estratégias pedagógicas diferenciadas e formação docente contínua. Segundo Mantoan (2015), o trabalho com esses estudantes requer práticas pedagógicas que considerem a diversidade e promovam a inclusão efetiva. Carvalho (2019) reforça que a formação docente voltada à educação inclusiva deve favorecer reflexões sobre a diferença e a singularidade, de modo que o professor desenvolva práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às especificidades de cada estudante, promovendo uma aprendizagem significativa e democrática.

Nessa perspectiva, a alfabetização de crianças com TEA deve ser compreendida como um direito que ultrapassa a simples inserção na escola. Ela exige metodologias flexíveis e práticas pedagógicas planejadas para atender às singularidades desses alunos (Bosa, 2006). Alfabetizar alunos com TEA, portanto, constitui uma exigência ética e social, conforme destaca Carvalho (2019), implicando do professor sensibilidade, formação adequada e compromisso com a equidade educacional. Além do papel da escola, vale ressaltar o papel do professor alfabetizador, essencial no processo de apropriação da leitura e da escrita, especialmente quando se considera a diversidade de ritmos, estilos cognitivos e condições específicas dos alunos.

Segundo Soares (2004), o professor alfabetizador é o mediador entre o aprendiz e a cultura escrita, sendo responsável por promover práticas que ultrapassem o simples ensino do código e alcancem o desenvolvimento das capacidades de reflexão sobre a linguagem.

Para Mortatti (2019), a atuação desse docente exige domínio teórico e metodológico sobre o processo de alfabetização, compreensão das etapas de desenvolvimento da escrita e competência para criar situações significativas de aprendizagem. Desse modo, a prática alfabetizadora requer intencionalidade pedagógica, conhecimento das bases linguísticas e psicológicas da leitura e escrita, bem como sensibilidade para reconhecer as diferentes formas de aprender de cada criança.

Este trabalho tem como proposta investigativa compreender quais são os principais desafios e dificuldades enfrentados por professores na alfabetização de alunos com TEA? Para isso propõe como objetivo central destacar e analisar os desafios e dificuldades enfrentados por professoras alfabetizadoras de alunos com TEA, de uma escola municipal de ensino fundamental I do município de Humaitá.

Especificamente busca:

- Verificar, por meio da literatura e de estudos recentes, aspectos relacionados à alfabetização.
- Investigar o processo de alfabetização de alunos com TEA;
- Apontar os principais desafios e dificuldades enfrentados pelos professores no processo de alfabetização de alunos com TEA.
- Contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas aplicáveis ao processo de alfabetização de estudantes com TEA.

Do ponto de vista social, a pesquisa aborda uma demanda urgente do sistema educacional brasileiro: a efetivação da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro

Autista (TEA). Com o aumento significativo de diagnósticos e a garantia legal de matrícula na rede regular de ensino (Lei nº 12.764/2012), as escolas enfrentam o desafio de proporcionar uma educação de qualidade a esses estudantes. Em municípios como Humaitá-AM, onde os recursos são limitados e o acesso a especialistas é restrito, compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores torna-se ainda mais crucial para a construção de políticas públicas locais efetivas.

No âmbito acadêmico, este estudo contribui para preencher lacunas na literatura sobre alfabetização inclusiva em contextos específicos da região amazônica. Enquanto a maioria das pesquisas concentra-se em grandes centros urbanos, esta investigação traz à tona as particularidades das escolas municipais do interior, ampliando a compreensão sobre os desafios da inclusão em realidades socioeconômicas diversas. A articulação entre os conceitos de alfabetização, letramento e TEA, conforme desenvolvidos por Soares (2020), Mortatti (2019) e Bosa (2006), enriquece o debate teórico-prático sobre educação especial na perspectiva inclusiva.

Na dimensão profissional, esta pesquisa, enquanto elemento fundamental da minha formação como futuro pedagogo pela UFAM, nasce de uma inquietação prática: a observação, durante os estágios supervisionados, das dificuldades e inseguranças dos professores em alfabetizar alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse contato direto revelou a lacuna entre a teoria inclusiva e a prática cotidiana, tornando urgente investigar os desafios concretos enfrentados pelos alfabetizadores. Ao fazê-lo, busco não apenas compreender criticamente essa realidade, mas também construir ferramentas práticas que informem minha futura docência, transformando uma dificuldade observada em objeto de estudo e solução.

Pedagogicamente, o estudo busca contribuir para a melhoria das práticas alfabetizadoras inclusivas, oferecendo subsídios para a elaboração de programas de formação continuada que respondam às reais necessidades dos professores. As evidências coletadas podem orientar a criação de materiais didáticos adaptados e estratégias pedagógicas mais eficazes para o trabalho com alunos com TEA, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, do ponto de vista local, a pesquisa fortalece o vínculo entre a universidade e a comunidade escolar de Humaitá-AM, demonstrando o compromisso da UFAM em produzir conhecimento que dialogue com as necessidades específicas da região e contribua para a qualificação da educação municipal.

Este TCC está estruturado em quatro seções principais. O trabalho inicia com esta Introdução, contextualizando o tema, apresentando a problematização, os objetivos e a

justificativa da pesquisa. A primeira seção desenvolve a fundamentação teórica, abordando conceitos de alfabetização e letramento, alfabetização em contexto inclusivo, as características do Transtorno do Espectro Autista e práticas pedagógicas para alunos com TEA. A segunda seção detalha o percurso metodológico, descrevendo a abordagem qualitativa, o campo de pesquisa, os participantes e os procedimentos de coleta e análise de dados. A terceira seção apresenta e discute os resultados obtidos nas entrevistas com as professoras, articulando-os com o referencial teórico. Por fim, as Considerações Finais sintetizam as principais contribuições do estudo para o campo educacional e apontam caminhos para futuras investigações.

## **2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: em busca da origem e de conceitos**

Antes de tudo é necessário entender que a alfabetização não é só um momento da formação básica, é um fenômeno social, cultural e histórico que atravessou transformações profundas ao longo dos séculos e sobre ele, pautas e debates intermináveis perduram até os dias atuais. De uma prática inicialmente restrita a determinados grupos sociais, marcada pelo monopólio religioso e político, a alfabetização evoluiu para se tornar um direito humano fundamental, associado ao exercício pleno da cidadania. A esse respeito, Pérez (2008, p. 178) ressalta: “todo conceito é uma produção histórica, ressignificada em função do contexto social, econômico, político e epistemológico de cada período histórico”. Mediante a isso compreender o percurso da alfabetização significa reconhecer que o seu significado sempre esteve em movimento, respondendo às demandas sociais e políticas de cada época.

Na Antiguidade, a alfabetização estava subordinada à oralidade. A leitura tinha maior valor social que a escrita, e esta última era vista como atividade menor, restrita a registros e cópias (Pérez, 2008, p. 179). Nesse período, ser alfabetizado não representava necessariamente autonomia crítica, mas a capacidade de validar registros já estabelecidos.

Na Idade Média, com o declínio da cultura greco-romana e a ascensão da Igreja Católica, a escrita tornou-se um instrumento sagrado, controlado e censurado. O ensino era oral e baseado na memorização, o que reduzia a alfabetização à repetição de textos religiosos (Pérez, 2008, p. 181). Essa fase evidencia o uso da alfabetização como mecanismo de poder, voltado à manutenção da fé e da ordem social.

A invenção da imprensa e a Reforma Protestante, nos séculos XV e XVI, trouxeram uma mudança radical. A difusão dos livros impressos ampliou o acesso ao conhecimento e fortaleceu a alfabetização como condição de pertencimento religioso e social. Como destaca Pérez (2008, p. 184), para a Reforma, a alfabetização tinha como foco a leitura, em especial da Bíblia, associada à salvação e ao dever individual. Essa transformação contribuiu para expandir o ensino elementar e consolidar sistemas escolares em países como Suécia, Escócia e Inglaterra, inaugurando uma alfabetização em massa vinculada tanto à religião quanto às necessidades do capitalismo nascente.

Se, no passado, a alfabetização esteve limitada ao deciframento de símbolos e à memorização de textos, hoje ela é entendida em uma perspectiva muito mais ampla. A partir dos estudos de linguistas e educadores, consolidou-se a distinção entre alfabetização e letramento. Magda Soares (2014) esclarece que a alfabetização diz respeito ao domínio do

sistema de escrita, enquanto o letramento envolve o uso social da leitura e da escrita, ou seja, a capacidade de participar ativamente das práticas sociais mediadas pela cultura escrita. Essa mudança de concepção deslocou o debate de uma visão técnica para uma compreensão social e crítica da alfabetização.

Já no Brasil, a alfabetização foi, durante séculos, vinculada à catequese jesuítica e à formação das elites. Apenas no final do século XIX, com a Constituição Republicana de 1891, a capacidade de ler e escrever tornou-se critério para o exercício da cidadania masculina, ainda que de forma excludente (Pérez, 2008, p. 191). A partir do século XX, influências como a Escola Nova transformaram a alfabetização em um campo de disputa, ora reduzida a métodos e tecnicismos, ora defendida como prática de inclusão social.

Na contemporaneidade, a alfabetização amplia ainda mais sua complexidade. Ela deixa de ser concebida como etapa restrita da escolarização inicial e passa a ser compreendida como um processo contínuo e plural, que se estende ao longo da vida. Nos anos 1990, as conferências internacionais (como Jomtien, 1990) afirmaram a alfabetização como condição básica de aprendizagem e como indicador da qualidade social da educação (Pérez, 2008, p. 198). No início do século XXI, surge a noção de alfabetizações: multimodal, digital, visual, entre outras, expressando a diversidade de linguagens e práticas comunicacionais contemporâneas.

É nesse cenário que o conceito de letramento ganha força como complemento e ampliação da alfabetização. Enquanto esta se refere à aquisição do sistema de escrita ou seja, às habilidades de decodificação e codificação grafofônica, o letramento está relacionado ao uso social e significativo dessas habilidades, à capacidade de participar ativamente das práticas culturais e sociais mediadas pela escrita (Pérez, 2008; SOARES, 2004). Desse modo, a alfabetização, sozinha, não basta para garantir inclusão plena: é preciso considerar como os sujeitos utilizam a leitura e a escrita de forma funcional e crítica em diferentes contextos.

O percurso histórico da alfabetização revela um conceito em constante movimento: da oralidade à escrita restrita, do monopólio religioso à universalização escolar, do tecnicismo às práticas de inclusão social, até chegar à pluralidade contemporânea. Hoje, alfabetizar é mais do que ensinar a decodificação do código escrito: é possibilitar ao sujeito a inserção crítica e emancipatória em uma sociedade complexa e multimodal, em articulação com as práticas de letramento que dão sentido social ao aprendizado da leitura e da escrita.

Sobre alfabetizar hoje, Soares (2020, p. 32) diz que “alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas)”. A autora explica que cada

aprendizagem é própria, ou seja, se diferencia dos demais processos, mas são interdependentes. É o caso da escrita para que passa a escrever, usando a escrita nas situações culturais e sociais em que a escrita está presente. No processo de alfabetização, Soares (2020) destaca o papel da mediação pedagógica. Para ela, o professor alfabetizador precisa estar qualificado para entender os caminhos que levam a alfabetização, entender os meios de incluir cada criança e respeitar o seu tempo de aprendizagem.

Alfalettrar, de acordo com Soares (2020), quer dizer que ao mesmo tempo em que alfabetizamos, estamos letrando, não são separáveis. Soares afirma que alfalettrar não é um método, mas uma ação educativa para que as crianças se apoderem do mundo da escrita, uma vez que é algo que se constrói junto, em que o professor tem clareza que criança tem um processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo-linguístico. Para ela, articular teoria com a prática, não é falar da teoria e depois praticá-la. Também não se trata de observar a prática e construir uma teoria. Para ela, o caminho é trilhado concomitantemente e com olhar e atitude inclusiva, ou seja, para todos.

## **2.1 Alfabetização em contexto inclusivo**

A inclusão educacional constitui-se como um dos pilares fundamentais da educação contemporânea, ao reafirmar o direito de todos os indivíduos ao acesso, permanência e sucesso no processo de escolarização. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar deve ser compreendida como a transformação da escola comum em um espaço democrático e aberto à diversidade, no qual estudantes com ou sem deficiência aprendem juntos, respeitando-se as diferenças e garantindo igualdade de oportunidades.

Esse entendimento reforça que a inclusão não se limita à matrícula do aluno, mas envolve a criação de condições efetivas de participação e aprendizagem. Nesse sentido, a escola inclusiva exige o rompimento com modelos excludentes ou de mera integração parcial, assumindo como princípio a valorização das diferenças como elementos enriquecedores do processo educativo. Assim, a inclusão educacional demanda práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras, que considerem as especificidades de cada estudante e possibilitem a construção de trajetórias de aprendizagem significativas.

A relevância da inclusão está diretamente relacionada à função social da escola. Ao possibilitar que todos os alunos participem de experiências educativas em condições de equidade, a instituição escolar contribui para a formação integral do sujeito, ampliando seu

desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Além disso, a prática inclusiva promove valores como respeito, solidariedade e empatia, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A consolidação da educação inclusiva no Brasil é um processo histórico que se intensificou a partir das últimas décadas do século XX, influenciado por movimentos internacionais e respaldado por uma série de marcos legais nacionais. O ponto de partida em nossa legislação é a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como um direito de todos. Esse princípio foi detalhado pela Lei nº 7.853/1989, que dispôs sobre o apoio às pessoas com deficiência, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que determinou o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Na sequência, documentos como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e, principalmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), acompanhada do Decreto nº 6.571/2008, redefiniram e estruturaram as práticas no país, regulamentando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro do sistema regular. Este percurso legislativo foi posteriormente reforçado por leis específicas, como a Lei nº 12.764/2012, que trata dos direitos da pessoa com autismo, e culminou na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que consolida o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Com base em debates, em seminários proporcionados pelo Instituto Casagrande (2023), essas legislações representam um avanço no reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos e reforçam o papel da escola como espaço de inclusão, acesso ao currículo e desenvolvimento das potencialidades. A educação especial, nesse contexto, deixa de ser vista como um espaço segregado e passa a constituir um serviço de apoio complementar à educação comum, oferecendo recursos e estratégias pedagógicas adequadas às especificidades de cada estudante.

O público da educação especial é composto por alunos com deficiência, por aqueles que apresentam transtornos globais do desenvolvimento<sup>1</sup> e dificuldades de aprendizagem, entre eles

---

<sup>1</sup> O termo "transtornos globais do desenvolvimento" (TGD), presente na legislação e em documentos oficiais anteriores, não é mais utilizado na prática clínica e diagnóstica atual. Sua nomenclatura e conceito foram unificados e atualizados com a publicação do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) em 2013, que agrupou condições antes categorizadas separadamente (como Transtorno Autista e Síndrome de Asperger) sob a denominação única de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar dessa mudança

o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. Os alunos da educação especial não precisam apenas estar na escola regular e ocupar uma vaga, eles necessitam de apoio especializado e de professores habilitados para que o seu desenvolvimento e aprendizagem aconteçam de maneira efetiva. Por isso, a legislação brasileira prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado preferencialmente no contraturno, como um recurso que complementa e enriquece o ensino oferecido em sala de aula.

Garantir a inclusão desse público implica repensar a forma como a escola organiza seu currículo, suas práticas pedagógicas e sua avaliação. A diversidade deve ser vista como um valor, e não como um problema. Dessa forma, cabe ao professor criar metodologias flexíveis, estratégias adaptadas e avaliações contínuas, respeitando as características e necessidades específicas de cada estudante, para que todos possam aprender e se desenvolver juntos.

O TEA pode estar associado a outras condições, chamadas comorbidades, como TDAH, distúrbios do sono, ansiedade ou depressão, que impactam diretamente a aprendizagem e o bem-estar do estudante. Essas especificidades tornam ainda mais necessária uma abordagem pedagógica diferenciada e sensível.

A alfabetização, enquanto processo de inserção no universo da leitura e da escrita, assume papel central no desenvolvimento escolar e social dos estudantes. Contudo, quando se trata de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), como pessoas com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação, esse processo precisa ser compreendido sob a perspectiva da educação inclusiva, que defende o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos. Nesse sentido, alfabetizar em um contexto inclusivo exige romper com concepções homogêneas de ensino e reconhecer que cada sujeito aprende de modo singular.

A inclusão escolar, consolidada como movimento a partir da década de 1990, trouxe ao sistema educacional o desafio de não apenas garantir o acesso, mas assegurar a aprendizagem significativa. Como afirma a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a educação especial deve perpassar todos os níveis de ensino, oferecendo recursos, serviços e atendimento especializado que viabilizem a participação efetiva do estudante com deficiência nas turmas regulares. Esse entendimento revela que a alfabetização inclusiva não é responsabilidade isolada de especialistas, mas parte integrante do projeto pedagógico da escola.

---

terminológica, o termo "TGD" ainda pode ser encontrado em textos legais para se referir a esse grupo de condições, sendo equivalente, na prática educacional, ao diagnóstico atual de TEA.

Kassar (2011) observa que muitas vezes os déficits de leitura e escrita em alunos com deficiência não resultam de suas condições físicas, mas da ausência de incentivo e de práticas pedagógicas adequadas. Tal análise evidencia que a exclusão está mais ligada às barreiras impostas pela escola do que às limitações do estudante. Dessa forma, o papel do professor é essencial: cabe-lhe criar condições de acesso ao currículo, utilizando recursos adaptados, materiais concretos, apoio visual e, quando necessário, pranchas ou sistemas alternativos de comunicação. Assim, o processo de alfabetização torna-se possível e significativo.

A alfabetização inclusiva também exige a articulação entre o professor da sala regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o atendimento educacional especializado (AEE) é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, público da educação especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola (Decreto nº 7.611/2011), em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2025).

A proposta tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. Trata-se de atividades diferenciadas das realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização e visa complementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Essa colaboração favorece o planejamento conjunto, a troca de informações e a elaboração de estratégias que garantam a participação de todos os alunos em atividades diversas, entre elas, de leitura e escrita. Como destaca Pletsch (2014), é por meio desse trabalho coletivo que a escola pode superar práticas excludentes e construir ambientes verdadeiramente inclusivos, nos quais a alfabetização não é privilégio, mas direito.

Outro aspecto importante refere-se às adaptações curriculares. Prieto (2006) defende que o currículo precisa ser flexibilizado para atender às especificidades dos estudantes, sem que isso signifique empobrecimento do conteúdo. Pelo contrário, trata-se de diversificar estratégias de ensino, de modo a permitir que cada aluno avance em seu próprio ritmo, mas sempre em direção a aprendizagens significativas. Essa postura rompe com a ideia de que a alfabetização é um processo uniforme e linear, e afirmando sua natureza plural e contextualizada.

Dessa forma, alfabetizar no contexto da inclusão é assumir um compromisso pedagógico, ético e social com a valorização das diferenças. Como reforça Stainback e

Stainback (1999), o desafio da escola está em não limitar a aprendizagem às dificuldades, mas em reconhecer e potencializar as capacidades de cada aluno. Nesse sentido, a alfabetização inclusiva não apenas amplia o acesso ao mundo da leitura e da escrita, mas também fortalece a construção de uma sociedade mais justa, na qual todos tenham oportunidades de participação e desenvolvimento.

A alfabetização no contexto da inclusão revela-se como uma prática complexa, que exige planejamento, colaboração e compromisso. Mais do que ensinar a decodificação do código escrito, trata-se de oferecer condições para que todos os estudantes possam dominar a leitura e a escrita em sua dimensão social e cultural. Assim, a escola cumpre seu papel de espaço democrático, garantindo que a diversidade seja reconhecida e respeitada, e que a inclusão seja, de fato, um princípio norteador da educação.

No que se refere a isso, Mantoan (2006) diz que os movimentos sociais de pessoas com deficiência, profissionais da educação, dentre outros representantes civis, têm defendido nos últimos anos a construção de uma escola inclusiva (Brasil, 2008) que acolha e respeite as diferenças humanas, tendo como mote uma educação para todos. A respeito da educação para todos, tal proposta aconteceu em Jomtien, Tailândia, em 1990) durante a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” (UNICEF, 2025). A conferência discutiu o direito de todos a educação de qualidade, com intuito de sanar as barreiras de acesso a escolarização e amenizar as dificuldades e déficits no campo da educação. Na educação integral todos devem ser incluídos, independentemente da religião, etnia, condição social, econômica e biológica, no entanto, para este trabalho, a abordagem será sobre o aluno em processo de alfabetização e com Transtorno do Espectro Autista.

## **2.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA): características e implicações educacionais**

Até tempos atrás, ao observarmos características comportamentais diferentes entre crianças e ou pessoas, dizíamos que eram atípicos. Por “atípico” entende-se alguém cujo desenvolvimento ou comportamento difere significativamente do padrão esperado para a sua idade, podendo se manifestar de diversas formas, como em habilidades sociais, motoras, cognitivas, emocionais, entre outras. Já o comportamento que segue padrões chamamos de “típico”, uma vez que se enquadra dentro da normalidade. Atualmente não se usa mais os termos típico e atípico. São aspectos que merecem investigação e dependendo do caso, intervenções específicas como no caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais como “um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (APA, 2014, p. 50). Tal definição evidencia a complexidade e a heterogeneidade do espectro, já que cada indivíduo apresenta combinações distintas dessas características, variando em intensidade e forma de manifestação. Ainda de acordo com a APA (2014), suas manifestações múltiplas e heterogêneas demandam atenção educacional especializada e políticas públicas comprometidas com a promoção da aprendizagem e da inclusão (Carvalho, 2019; Mantoan, 2015; Baptista, 2011).

Ainda sobre o TEA, de acordo com o Instituto Casagrande (2023), quanto mais cedo ocorrer o diagnóstico e a intervenção, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento e qualidade de vida para a pessoa com TEA. Durante a adolescência, essas características podem se intensificar. Muitos jovens com TEA enfrentam dificuldades em compreender nuances sociais, sofrem com baixa autoestima, ansiedade e vulnerabilidade ao bullying, além de desafios nas transições escolares. Na vida adulta, os obstáculos continuam, especialmente no mercado de trabalho e na vida independente, mas com apoio adequado muitos conseguem desenvolver estratégias adaptativas e construir trajetórias mais autônomas.

Nesse sentido, Bosa e Callias (2000) destacam que essa diversidade torna o TEA um desafio não apenas para a compreensão clínica, mas também para a prática pedagógica, exigindo atenção diferenciada e planejamento educativo especializado.

No contexto escolar, as manifestações do TEA podem impactar diretamente a aprendizagem e a socialização. Bosa (2006) enfatiza que crianças com TEA apresentam ritmos de desenvolvimento distintos, dificuldades na generalização de conhecimentos e necessidade de instrução estruturada e explícita. Além disso, o autor aponta que estratégias multimodais e recursos visuais podem favorecer a compreensão e a aquisição de habilidades acadêmicas, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas individualizadas. Carvalho (2019) complementa que, para promover a aprendizagem significativa, é imprescindível que o professor reconheça as singularidades de cada estudante e adapte suas práticas de ensino de forma flexível.

Adicionalmente, o TEA impõe desafios à inclusão social no ambiente escolar. Segundo Mantoan (2015), a inclusão efetiva requer a articulação entre práticas pedagógicas diferenciadas e políticas educacionais que garantam suporte institucional. Nesse contexto, a formação contínua e reflexiva do professor se torna essencial, permitindo-lhe ajustar suas ações

pedagógicas às necessidades específicas de cada estudante, articulando teoria e prática de maneira crítica e ética (Libâneo, 2015).

No Brasil, avanços legislativos reforçam a garantia de direitos das pessoas com TEA, especialmente no âmbito educacional. A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, asseguram a participação plena no ambiente escolar e consolidam o princípio de que todos os estudantes têm direito à aprendizagem e à convivência em ambientes comuns (Brasil, 2012; 2015; Mantoan, 2015; Carvalho, 2019).

Diante disso, torna-se evidente que a compreensão do TEA e de suas implicações educacionais exige estratégias pedagógicas flexíveis, individualizadas e sensíveis à diversidade, sendo o professor alfabetizador peça-chave para a efetivação da inclusão escolar. Sua atuação deve ser pautada tanto no conhecimento técnico quanto na sensibilidade ética e no compromisso com a equidade educacional, garantindo que todos os alunos tenham acesso a experiências de aprendizagem significativas.

Segundo Gomes (2018), além do respeito às suas singularidades, é preciso proporcionar a transição por diferentes textos, de práticas culturais e sociais de leitura e escrita com outras crianças, estimulando o reordenamento no campo simbólico, constituindo com isso, o desenvolvimento progressivo das habilidades cognitivas e sociais necessárias para a sua inclusão escolar com aprendizagem.

Vale ressaltar com base em estudos da Associação Americana de Psiquiatria (APA) e na Escala de Avaliação do Autismo na Infância (CARS) amplamente empregada nos estudos do TEA, que este transtorno é definido por níveis. Os níveis descritos, tanto na DSM-5 quanto na CARS, são:

Nível 1 de suporte (autismo leve)

Nível 2 de suporte (autismo moderado)

Nível 3 de suporte (autismo severo)

Sobre os níveis é importante dizer que cada um revela o estágio de desenvolvimento do indivíduo, de forma que a pessoa ou a equipe que acompanha a criança possa auxiliá-la trabalhados nas intervenções, buscando assim equilibrar os parâmetros de desenvolvimento.

No Nível 1, as pessoas podem ser autônomas em seu dia a dia, mesmo estando dentro do espectro, e com as terapias e acompanhamentos podem ter uma vida bem próxima dos padrões das pessoas típicas. Algumas pessoas TEA nível 1 costumam ser mais adeptos à rotina

e ter um pensamento individualizado, resistem participar de interações sociais, a trocar olhares, são focados em si mesmos. Neste nível, de acordo com Faria e Borba (2024, p. 4103), os sinais podem abranger uma de 3 áreas:

**Comunicação** –um dos sinais que pode indicar que a criança tem autismo é ter problemas em se comunicar com outras pessoas, não conseguir falar corretamente, dar uso indevido às palavras ou não saber se expressar utilizando palavras.

**Socialização** –dificuldades para se relacionar com outras pessoas, dificuldades para fazer amigos, para iniciar ou manter uma conversa ou mesmo olhar nos olhos de outra pessoa.

**Comportamento** –padrão repetitivo de movimento e fixação por determinados objetos.


Crianças com TEA nível 1 conseguem frequentar uma escola regular, já os demais níveis, podem se adaptar em alguns aspectos, mas dificilmente conseguem avançar na aprendizagem, mantendo-se apenas inserido na turma, sem grandes avanços.

Com base nos autores citados, no nível 2, as características são mais claras, o autista precisa de apoio diário em todas as tarefas, além disso, precisa de terapias. O diagnóstico, normalmente acontece na infância quando é identificado um atraso na fala ou falhas na comunicação, e quando se observam dificuldades de socialização. Os comportamentos restritos e repetitivos aparecem com maior frequência. No entanto, com o apoio necessário, pode ter certa independência e funcionamento regular da vida (Faria; Borba, 2024).

No mesmo estudo, o nível 3 é descrito como severo necessitando de apoio constante. Neste nível, alguns indivíduos não são verbais, tendem a se isolar e se fixar muito fortemente a seus objetos de interesse. Em momentos de estresse podem apresentar agressividade contra si ou aos outros. Embora recebam acompanhamento terapêutico, estes autistas têm pouca autonomia e podem, inclusive, chegar a ser considerados juridicamente incapazes. Quanto aos sinais, o comportamento –alta dependência para a realização de atividades diárias e sociais; capacidade cognitiva, ou seja, grau de deficiência intelectual. Já a socialização, o autista tende ficar em isolamento social apresentando resistência ao contato, bem como convivem com movimentos estereotipados do tipo balançar ou bater as mãos.

Segundo estudos de Faria e Borba (2024), há entre outros meios de diagnóstico, uma tabela (tabela 1) usada por profissionais paulistas para definir marcos de avaliação de sinais de TEA. As autoras citam ainda que o diagnóstico só é definido a partir da avaliação por uma equipe multiprofissional.

**Tabela 1** – Marcos para avaliação do TEA

IDADE	DESENVOLVIMENTO NORMAL	SINAIS DE ALERTA
<b>2 MESES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criança fixa o olhar;</li> <li>• Reage ao som;</li> <li>• Bebê se aconchega no colo dos pais e troca olhares (mamas e trocas de fralda);</li> </ul>	
<b>4 MESES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emite sons;</li> <li>• Mostra interesse em olhar rosto de pessoas, respondendo com sorriso, vocalização ou choro;</li> <li>• Retribui sorriso;</li> </ul>	
<b>6 MESES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorri muito ao brincar com pessoas;</li> <li>• Localiza sons;</li> <li>• Acompanha objetos com olhar;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não tem sorrisos e expressões alegres;</li> </ul>
<b>9 MESES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorri e ri enquanto olha para as pessoas;</li> <li>• Interage com sorrisos, feições amorosas e outras expressões;</li> <li>• Brinca de esconde-achou;</li> <li>• Duplica sílabas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não responde às tentativas de interação feita pelos outros quando estes sorriem fazem caretas ou sons;</li> <li>• Não busca interação emindo sons, caretas ou sorrisos;</li> </ul> 
<b>12 MESES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imita gestos como dar tchau e bater palmas;</li> <li>• Responde ao chamado do nome;</li> <li>• Faz sons como se fosse conversa com ela mesma;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não balbucia ou se expressa como bebê;</li> <li>• Não responde ao seu nome quando chamado;</li> <li>• Não aponta para coisas no intuito de compartilhar atenção;</li> <li>• Não segue com olhar gesto que outros lhe fazem;</li> </ul>
<b>15 MESES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troca com as pessoas muitos sorrisos, sons e gestos em uma sequência;</li> <li>• Executa gestos a pedido;</li> <li>• Fala uma palavra;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não fala palavras que não seja mama, papa, nome de membros da família;</li> </ul>

Fonte: Faria e Borba (2024)

Globalmente, tem-se notado uma prevalência do TEA em níveis alarmantes, bem como as causas deste transtorno. Quanto mais cedo for investigado e definido diagnóstico, mais possibilidades de qualidade de vida esta pessoa terá. O estudo das autoras chamou atenção quando elas citam o diagnóstico do olhar. Segundo elas, “o direcionamento da preferência visual para olhos e boca do indivíduo observado é uma característica herdada, porém, nos portadores do Transtorno do Espectro Autista, esta escolha se encontra diminuída” (2024, p. 4108). Elas complementam: autistas apresentam alterações na atenção visual, que é menos voltada para estímulos sociais quando comparados com pessoas que não são portadoras do

transtorno, “os indivíduos com TEA olham menos para a região dos olhos, nariz e boca do que os sujeitos não portadores” (p. 4109).

A ciência compreende hoje o TEA, o autismo não é mais tipificado, entretanto, ele ainda pode ser medido em termos de severidade e não vai deixar de conviver em sociedade. Antes de estereotipar, é preciso identificar os sintomas, avaliar e compreender o grau de comprometimento pessoal e social e encaminhar para a terapia e atendimento necessário.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente se apresenta associado a diferentes comorbidades, o que amplia a complexidade do processo educacional e das práticas pedagógicas inclusivas. Estudos indicam elevada ocorrência de condições associadas, como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), transtornos de ansiedade, depressão, epilepsia, distúrbios do sono, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), dificuldades no desenvolvimento intelectual e problemas gastrointestinais, incluindo seletividade alimentar (APA, 2022; Simonoff et al., 2008). A epilepsia apresenta prevalência superior à observada na população geral, especialmente em indivíduos com TEA associado à deficiência intelectual (Tuchman; Rapin, 2002), enquanto os transtornos de ansiedade afetam parcela significativa das pessoas no espectro, interferindo no comportamento e na aprendizagem (Lai et al., 2014). Diante desse cenário, torna-se fundamental que a escola reconheça essas comorbidades para planejar intervenções pedagógicas sensíveis, flexíveis e individualizadas, favorecendo o processo de inclusão e alfabetização.

### **3. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa (André, 2001), caracterizando-se como um estudo de caso (Creswell, 2014). Esse tipo de investigação é apropriado para a compreensão aprofundada de fenômenos educacionais em seu contexto natural, permitindo a análise de múltiplos fatores que influenciam a realidade observada.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender a realidade de forma contextualizada, valorizando as experiências, significados e relações que permeiam o cotidiano escolar. A abordagem qualitativa, segundo André (2001, p.12), “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Nesse sentido, ela se encaixa perfeitamente para estudos que envolvem o cotidiano escolar, as relações entre professores e alunos, e os processos de ensino e aprendizagem mediados por contextos culturais e institucionais.

Segundo González Rey (2005), a pesquisa qualitativa parte da subjetividade e da experiência individual dos sujeitos, entendidas como expressões de seu contexto social e cultural. Essa perspectiva permite ao pesquisador interpretar os sentidos produzidos nas interações humanas, indo além da descrição objetiva dos fatos e aproximando-se da complexidade do fenômeno estudado.

Já o estudo de caso, para Creswell (2014), refere-se à exploração de um sistema delimitado, partindo de uma coleta de dados detalhada, em profundidade, envolvendo fontes múltiplas de informação. O foco do estudo de caso pode ser intrínseco (quando se encara o “caso” na sua singularidade) ou instrumental (tomando-se o “caso” como ilustração).

#### **3.1 Campo de Pesquisa**

O estudo foi desenvolvido em uma instituição pública de ensino, especificamente em uma escola municipal do Ensino Fundamental I. A escola está situada em área urbana e atende a crianças do 1º ao 5º ano da referida etapa, é mantida pela Prefeitura Municipal de Humaitá e funciona em prédio pertencente à uma igreja.

A escola atende atualmente 494 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, com uma equipe composta por 35 professores, além de equipe gestora, pedagógica e de apoio. O público atendido é formado por crianças de 6 a 11 anos, de diferentes níveis socioeconômicos, incluindo estudantes da zona rural, muitos beneficiários do

programa Auxílio Brasil. A instituição já ofertou o 6º ao 8º ano entre 2014 e 2018, mas retornou ao atendimento exclusivo do 1º ao 5º ano devido à limitação de espaço físico. Conta com 23 dependências em 560 m², incluindo 9 salas de aula, pátio coberto, cozinha e sala de professores. Uma sala é dedicada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), funcionando em dois turnos.

### **3.2 Participantes da Pesquisa**

Participaram da pesquisa, três professoras alfabetizadoras que atuam nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, no período matutino. O critério de inclusão é ser alfabetizadora e alfabetizar alunos com TEA. As participantes foram convidadas por meio de carta convite entregue pessoalmente, na escola de atuação com a presença da gestora da instituição. A escolha dessas profissionais justifica-se pela proximidade com o pesquisador que realizou estágio supervisionado naquele espaço.

### **3.3 Instrumentos de Coleta de Dados**

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, previamente agendadas, com o apoio de um roteiro de 9 questões semiestruturadas sobre o tema. As entrevistas foram gravadas, mediante autorização das participantes. Optou-se pela entrevista para poder captar as percepções, as práticas pedagógicas e experiências vivenciadas no cotidiano escolar de forma mais ampliada. Cada participante recebeu um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), documento que encaminhou os objetivos da pesquisa e demais informações. Após o aceite, leitura do TCLE, dúvidas esclarecidas e assinatura do termo, deu-se início às entrevistas. O local escolhido foi a biblioteca, uma vez que oferecia mais tranquilidade às participantes. O tempo de duração de cada entrevista foi de 45 minutos. As entrevistas foram transcritas na íntegra e organizadas em protocolos para posterior análise.

### **3.4 Procedimentos de Análise de Dados**

Para a análise dos dados foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011). A autora define três etapas de análise: a Pró-análise é a primeira etapa da organização da Análise de Conteúdo. É por meio dela que o pesquisador começa a organizar o material para que se torne útil à pesquisa, ou seja, leitura das informações obtidas a partir das entrevistas com as professoras. Na sequência, temos a exploração do material, fase que tem por finalidade a categorização ou codificação no estudo. Nesta etapa foram identificadas questões centrais e

mais recorrentes em cada fase da pesquisa. A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, ou seja, compreender sentidos e significados, para posterior análise de dados. As etapas são também categorias de análise a saber: formação para alfabetizar alunos com TEA; experiência de alfabetização com alunos com TEA e Desafios e dificuldades na alfabetização de alunos com TEA. Com o intuito de preservar o anonimato das participantes, neste trabalho, os relatos estão identificados com nomes fictícios de flores (Rosa, Cravo e Orquídea).

As literaturas que fundamentam este trabalho partem das contribuições de autores(as) como Soares (2014-2020), Mortatti (2019), Mantoan (2003), Pérez (2008), entre outros, enfatizando a importância de práticas que articulem o domínio do sistema de escrita com seu uso social. No tocante ao TEA, além de estudos, foram utilizados alguns textos do Instituto Casagrande (2023). Os estudos foram localizados nas bases de dados Scielo e CAPES, por meio dos descritores: alfabetização: letramento: TEA: Transtorno do Espectro Autista AND alfabetização; TEA AND alfabetização, entre outros.

#### 4. RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ACHADOS

A partir das leituras realizadas e dos resultados acerca do tema proposto, bem como dos objetivos traçados para este estudo, descrevemos a seguir alguns resultados decorrentes dos relatos de três participantes professoras alfabetizadoras sobre os desafios e dificuldades de alfabetizar alunos com TEA.

A análise parte das entrevistas realizadas com as participantes de nomes fictícios (Rosa, Cravo e Orquídea), permitindo identificar elementos comuns e recorrentes sobre os desafios enfrentados no ensino e na prática pedagógica com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O quadro a seguir apresenta as participantes da pesquisa.

**Quadro 1-** Participantes da pesquisa

Nome	Formação	Pós-Graduação	Turma de atuação	Tempo de atuação	Tempo com TEA (anos)	Já alfabetizou alunos com TEA?
Rosa	Pedagogia	Especialização-Educação especial-libras	1º ano	9 anos	3 anos	Sim
Cravo	Normal superior Pedagoga	Psicologia Escolar	1º aos 5º anos (Polivalente)	32 anos	15+ anos	Sim
Orquídea	Pedagogia	Gestão escolar e Educação infantil	2º ano	16 anos	5 anos	Sim

Fonte: O autor (2025)

Nota: Dados coletados durante a entrevista, relevantes para a análise da experiência prática com o foco da pesquisa.

O Quadro 1 sintetiza o perfil das três professoras alfabetizadoras entrevistadas. O grupo é composto por profissionais experientes, com tempo de atuação variando entre 9 e 32 anos, com formação pedagógica inicial e especializações em áreas complementares à Educação Especial, como Libras e Psicologia Escolar.

Os resultados foram analisados à luz da metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), considerando a recorrência de temas centrais e sua articulação com o referencial teórico discutidos nas seções anteriores. Para este trabalho foram definidas 3 categorias de análise:

formação para alfabetizar alunos com TEA; experiência de alfabetização com alunos com TEA e Desafios e dificuldades na alfabetização de alunos com TEA. A análise será descrita a seguir.

#### **4.1 Formação para alfabetizar alunos com TEA**

A primeira categoria de destaque emergiu da entrevista e aborda sobre a formação docente. Quando investigadas sobre possuir formação específica em educação especial, alunos com TEA, Rosa disse ter especialização sobre educação especial, libras, mas não sobre TEA, da mesma forma as demais participantes. Ambas relataram a necessidade de cursos, formação continuada e orientações mais sistemáticas para sustentar suas práticas com alunos com TEA, uma vez que as três atendem estes alunos em sala de aula. Essa realidade multidimensional confirma o que dizem os estudos de Pletsch (2014) sobre a insuficiência formativa dos professores para o trabalho com necessidades educacionais específicas, bem como corrobora com Glat e Pletsch (2011) ao identificarem a carência de habilidades práticas como crucial para a efetiva mediação pedagógica inclusiva. Pletsch (2014) aponta que a efetivação da inclusão não depende apenas da matrícula do aluno com deficiência, mas também da formação adequada do professor, que precisa compreender a singularidade dos estudantes para conseguir planejar e intervir de modo flexível. Além disso, a demanda por formação continuada sistemática reforça o argumento de Baptista (2011) de que a formação docente deve constituir um processo permanente e contextualizado, especialmente quando se trata de alfabetizar alunos com singularidades como as do TEA.

Sobre possuir alguma formação voltada à educação especial ou TEA e se a formação preparou adequadamente para atuar com alunos com TEA, os relatos foram os seguintes:

*A gente, o apoio que a gente tem, é que a gente tem uma equipe de multifuncional e nas escolas tem o AEE, que é nosso braço direito. Quando a gente não tá conseguindo, a gente vem. Então, essa parte aí a gente fala de inclusão, mas é uma luta. (Rosa)*

*Isso daí é uma dificuldade que nós temos por que já deveria ter esses cursos. Um curso para a gente poder atuar porque é um desafio na sala de aula. No início, agora não, mas no início, no ano passado, me perguntei, como eu vou trabalhar com essa criança? (Cravo)*

*Não. Eu já fiz algum curso, até oferecido pela UFAM. A gente já teve assim alguns... alguns treinamentos, professores da área, explanou mais ou menos para a gente. São formações*

*que a gente tem, dá para abrir mais um pouco o horizonte que é da educação especial. E complementa: É feito assim um plano para cada aluno e a gente vai, às vezes, pesquisando a melhor forma pra gente tá trabalhando. E assim a gente vai seguindo. (Orquídea).*

A realidade destacada nas falas das professoras revela que a formação continuada quando acontece, é insuficiente, não são pontuais, que formação sobre a educação especial não é ofertada, os conhecimentos são adquiridos sempre que possível, o que resulta em insegurança e temor diante do desafio de alfabetizar esse público. A esse respeito, Gadia, Tuchman e Rotta (2004) reforça que o trabalho pedagógico com alunos com TEA exige metodologias adaptadas e estratégias visuais e estruturadas, o que demanda que o professor seja preparado para essa atuação.

Em 2008, quando a inclusão de alunos com deficiências, transtornos e dificuldades foi direcionada para a educação regular, os professores foram pegos de surpresa, não houve formação para após receber os alunos, tudo aconteceu concomitantemente. Em dias atuais, percebe-se que pouco mudou, embora tenha ampla oferta de cursos de pós-graduação sobre educação especial, libras e especificamente sobre TEA.

#### **4.2 Experiência de alfabetização de alunos com TEA**

Outro resultado marcante evidenciado nas entrevistas diz respeito às experiências e adaptações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. As três participantes têm aluno com TEA em sua turma. A partir da questão: como foi ou tem sido sua experiência no trabalho com alunos com o transtorno do espectro autista? As três participantes relataram a necessidade de adaptar atividades, reduzir a quantidade de tarefas e garantir modelos diferenciados de avaliação para atender às especificidades dos alunos com TEA. Sobre isso dizem:

*É difícil. Eu tenho um aluno na sala de aula. Ele é bem... não é um grau muito elevado. Então ele fica na sala de aula. A única coisa que eu tenho que fazer é adequar as atividades dele, pois ele não consegue desenvolver que nem os outros. Então a gente tem aqui na escola o PEI (Plano de Desenvolvimento Individual, é um plano diferenciado, individual. Tenho outro aluno autista no 5º ano, ele é não verbal, também não consegue pegar no lápis. Então é difícil demais. E às vezes ele quer falar uma coisa, mas não consegue falar; então ele se irrita facilmente. Não é fácil. (Rosa)*

*É um desafio. Eu vejo nesse aluno, uma criança que precisa de uma atenção maior. Esse ano nós já temos um auxiliar, já está ajudando. Mas nos anos anteriores nós não tínhamos. Então eu falo mesmo. Tinha dias que eu chegava na minha casa eu chorava. Chorava mesmo porque a inclusão não deveria ter sido da maneira que foi. Acho que tinha que ter toda uma preparação, um curso, como a gente lidar, como trabalhar para depois colocarem essas coisas que a gente já estava com uma formação, já tinha como receber de uma forma diferente. Mas não. Só chegou e colocou. (Cravo)*

*Não é fácil, não, porque cada aluno é único, eles são muitos diferentes. Agora mesmo, tem este aluno que você viu aqui, É o Arthur, ele estuda-tarde. Ele vem do contraturno. Na minha turminha são 24 alunos. Hoje a gente já tem uma auxiliar dentro da sala de aula. E aí a gente já pode contar com ela. Mas ela é auxiliar. Eu aproveito muito ela, justamente com os alunos. Porque assim, a gente tem esses alunos com laudo como o Arthur, ele gosta muito de matemática e vai..., ele já tem uma autonomia. Às vezes eu ensino, ele assimila o assunto, aí ele vai fazendo. Já português ele não tem isso. O outro aluno já domina, só que ele é muito agoniado, ele não para. Eu acho que tem a hiperatividade, precisa conversar, acalmar. Aí tem outro, ele trabalha bem, é bem calmo. E fora aqueles outros, que não tem laudo, mas parece ter alguma coisa. (Orquidea)*

Os relatos sobre os fazeres docentes e as tentativas de manejar as situações em sala de aula estão em consonância com o que defendem Glat e Fernandes (2005), ao afirmarem que a flexibilização curricular é condição essencial para promover a aprendizagem em contextos inclusivos. Nessa mesma direção, Pletsch (2014) identifica que muitos professores se veem na posição de auxiliar alunos com TEA sem possuir formação específica para isso, desenvolvendo estratégias a partir da experiência prática. Bosa (2006, p. 49) corrobora essa realidade ao observar que "o professor, no cotidiano escolar, é frequentemente o primeiro a perceber os sinais de um desenvolvimento atípico", identificando dificuldades específicas na interação social, comunicação e aprendizagem que caracterizam o TEA.

Baptista (2011) complementa essa perspectiva ao destacar que a experiência de alfabetizar alunos com TEA frequentemente revela a capacidade docente de observar e responder criativamente às necessidades educacionais específicas. Kassir (2011, p. 882) acrescenta que "o professor alfabetizador desenvolve uma percepção aguçada para reconhecer quando as dificuldades na aquisição da leitura e escrita ultrapassam as variações individuais

típicas", permitindo intervenções mais direcionadas. Assim, com base nessa percepção refinada do desenvolvimento do aluno, o professor pode ajustar a quantidade de tarefas, os suportes oferecidos ou a forma de apresentação da atividade, garantindo a participação plena do estudante com TEA sem segregá-lo do grupo.

Na abordagem sobre adaptar atividades para os alunos com TEA, Rosa, Cravo e Orquídea responderam:

*Um dos alunos tem uma cuidadora, aí a gente trabalha junto. Eu vou passando as instruções e ela vai ajudando-o. Estão sempre em duas mãos as atividades. Eu vou passando as atividades dos alunos para os demais e ela vai pegando e a gente vai adaptando. Por exemplo, letras cursivas, ele não tem condição de escrever. Com ele eu já não trabalho letras cursivas, só trabalho letra bastão. Leitura, quando eu passo junto com todo mundo, com ele individualizado, ela trabalha diferente com ele, para poder incluir ele nas atividades. (Rosa)*

*Sim. Mas graças a Deus, esse ano meus alunos, logo no início, a gente fez todo aquele olhar para ver como a criança consegue acompanhar. E esse ano fui contemplada, meus alunos conseguem acompanhar os outros. Então eu não faço uma atividade, não há necessidade de fazer a atividade diferenciada para eles, porque estão avançando bem, eles conseguem avançar. Já estão lendo, eles conseguem fazer atividades e desenvolvem direitinho. (Cravo)*

*Sim. A gente faz aqui o plano. E as atividades adaptadas geralmente, às vezes eu coloco de uma forma... em vez de eu colocar, digamos assim, cinco atividades normal pra ele eu coloco três (prova), para que ele possa desenvolver melhor. Coloco questões de marcar X e as vezes assim, eu leio pra ele. Na leitura, eu tenho aquelas fichinhas. E não é fácil. Porque às vezes, quando a gente vai fazer uma atividade diferenciada, os outros também querem. Aí eles vêm tudo pra cima. E por mais que a gente passe uma atividade, eu chamo ali individualmente: "vem aqui". Aí os outros, eles já ficam tudo curiosos. Eles já querem saber o que é. Aí demora, eles já vão lá e: "a senhora vai passar isso pra gente? Que hora que eu vou vir aqui?". E fica aquele questionamento. Eu falo: "não, vai sentar" e tal. E é assim o dia a dia. (Orquídea)*

Nota-se, porém, que essas adaptações nem sempre se dão de maneira sistemática, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização. Algumas docentes relatam que conseguem adaptar por conta própria as atividades de leitura e escrita; outras dependem

diretamente da auxiliar ou do AEE para desenvolver estratégias de alfabetização adequadas aos alunos com TEA. Esse cenário reforça a percepção de que ainda há fragilidade na construção coletiva da inclusão na escola, uma vez que o planejamento pedagógico para a alfabetização nem sempre é articulado entre o professor regente e os demais profissionais de apoio.

Nesse sentido, a literatura especializada corrobora e aprofunda essa análise. Soares (2020) ressalta que a alfabetização inclusiva demanda planejamento colaborativo e continuado, especialmente quando se trata de estudantes com singularidades no desenvolvimento. Baptista (2011, p. 42) destaca que “os professores continuam enfrentando desafios significativos para promover a inclusão no processo de alfabetização, seja pela falta de formação específica para trabalhar com a diversidade, pelo grande número de alunos na sala ou pela ausência de condições adequadas de trabalho”. Tal realidade evidencia que a efetivação de uma alfabetização verdadeiramente inclusiva depende não apenas da boa vontade do docente, mas de políticas estruturais que sustentem sua prática com alunos com TEA.

#### **4.3 Desafios e dificuldades na alfabetização de alunos com TEA**

Com base nessa categoria, a relevância nos relatos é que o maior desafio enfrentado pelas professoras não é o pedagógico, mas sim o comportamental e o emocional. Isso aparece com clareza nas três falas. A professora Rosa destaca:

*Ultimamente, o aspecto mais difícil de se quebrar e superar é o emocional e o comportamental. O pedagógico nem tanto, mas a família é um grande ponto que faz... Tu surtir o efeito, o sucesso ou o não sucesso hoje, justamente, é muito difícil de lidar com os familiares. Então, as crianças já vêm para a escola em uma situação de estresse. É muita liberdade, não tem limites.*

Então pergunto: E as dificuldades enfrentadas?

Rosa diz: *Então, a única dificuldade que a gente tem de superar todos os dias é a nessa parte, o comportamento tal. É emocional. Tem muitos lares desestruturados. E vai virando uma bola de neve se a gente não se souber como contornar. E a dificuldade é essa*

Para Cravo, o maior desafio é o comportamento. Sobre isso, diz:

*É o comportamento, porque você tem que se adaptar, eles têm um comportamento diferente, eles gritam, mexe com um mexe com outro e assim a própria criança, meus outros colegas, quando eles gritam, eles se sentem incomodados. Oh professor, não para”, “está*

*mexendo comigo” e isso é um dos desafios para o comportamento. Acho que tem muita conversa, né? Tem que saber como falar, né? Porque se você fala de uma forma... Porque tem momento que você vai conversar, né? E tem momento... Com ele, ele não... A criança, ela não... Vai te obedecer e às vezes, sem querer você já falar um tonzinho mais alto, né? Poxa, eu não posso fazer isso, né? Mas às vezes é o impulso. Então a gente tem que estar sempre ali, com maior cuidado.*

Já para Orquídea:

*O que eu vejo é que, por exemplo, esses alunos, os meus alunos, eu acredito que eles são capazes. Eu não digo em detalhe, que nem no nível dos outros, mas eu vejo que não tem um acompanhamento da família. Por exemplo, eu passo uma leitura para o aluno e, às vezes, eu entro em contato. Digo, olha, o fulano tem uma leitura para ele fazer hoje. E aí, só visualiza e não me dá nenhum sinal. E aí quando eu vejo esses cadernos, parece assim que eles não foram nem tocados. E às vezes assim, eu vejo que se a criança tem capacidade, aí eu acho que os pais deveriam investir. Só que tem pais que parecem que eles querem proteger. Porque o meu filho é desse jeito, então vai ficar desse jeito. Não, eu vejo que ele tem que aprender. Porque a gente vê que ele tem capacidade. A gente vê, assim, que o aluno tem capacidade, a gente fala e tudo. Mas, assim, temos, assim, que sempre acho que não. Aí vai deixando, deixando, e a criança nunca vai ter aquela autonomia ali pra isso.*

Esse dado está totalmente alinhado com a APA (2014), que descreve o comportamento repetitivo e as dificuldades de interação social como características centrais do TEA, interferindo diretamente no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Bosa (2006) destaca que crianças com TEA apresentam “dificuldades significativas nas interações sociais e na regulação da atenção compartilhada”, aspectos que comprometem sua participação em situações educacionais e podem afetar o desenvolvimento de aprendizagens escolares. Assim, percebe-se que, na visão das docentes, alfabetizar não é apenas decodificar o código escrito, mas envolve também lidar com aspectos emocionais e afetivos, o que exige sensibilidade, paciência e equilíbrio — características que Libâneo (2015) menciona como fundamentais para o professor comprometido com a aprendizagem do aluno.

De acordo com Gomes (2018), alfabetizar crianças autistas na escola regular pressupõe, além do respeito às suas singularidades, proporcionar atividades diversas por meio de práticas

culturais e sociais de leitura e escrita com a turma, estimulando o reordenamento no campo simbólico. Sobre o comportamento, Schopler, Reichler e Lansing (1997) destacam que as manifestações comportamentais no TEA frequentemente refletem dificuldades de comunicação e regulação emocional, exigindo do professor estratégias de antecipação, rotinas estruturadas e apoio visual para promover a autorregulação. Bosa (2006) complementa que comportamentos desafiadores podem ser minimizados através da criação de ambientes previsíveis e da oferta de alternativas comunicativas, elementos fundamentais para estabelecer as condições necessárias ao engajamento nas atividades de alfabetização. Mesibov, Shea e Schopler (2005) reforçam que a compreensão das funções do comportamento é essencial para intervenções eficazes, sugerindo que o professor observe os antecedentes e consequentes das situações que desencadeiam comportamentos disruptivos, adaptando assim suas estratégias pedagógicas durante o processo de alfabetização.

Quando investigadas sobre o engajamento destes alunos, os dados empíricos revelam que as professoras percebem potencialidades nos alunos com TEA. As três participantes afirmam que esses alunos participam das atividades, se engajam, interagem, desenvolvem autonomia e demonstram avanços — principalmente quando recebem acompanhamento próximo, apoio adequado e rotinas estruturadas. A esse respeito dizem:

*Sim, eles... Com esse que eu lido todos os dias, ele é bem expressivo. Ele gosta de participar. Se é uma leitura, quando é quadrinha, eu leio eles repetem, ele também sempre está fazendo. Nas aulas, todas as aulas ele gosta de participar. Ele é bem expressivo, bem agradável.*

*Você está trabalhando ali e eles estão ali... Na hora de desenvolver a atividade, vai lá te mostra. A gente percebe quando a criança não consegue ler, aí você já vê ali que ela já mudou um pouco, vai fazer uma leitura, é isso aqui, é essa palavra aqui, né, então você já vê que ele já avançou, já teve uma mudança (Rosa).*

Cravo Responde:

*De leitura, na hora de desenvolver as atividades, é um desafio para todos, não só para ele, que tem o autismo, mas a partir do momento que você, até no quadro, quando você escreve passa uma atividade no quadro, a maioria não consegue tirar uma atividade no quadro e escrever no caderno. Mas depois você vai percebendo que ele já consegue tirar do quadro, já resolver a sua atividade, responder no caderno e eles conseguem.*

Orquídea diz:

*Ah, eu vejo sim. É por isso que eu falo que eles têm capacidade. Porque quando a gente tá explicando, eles participam. Eles contam alguma história, fazem a interação conforme tá acontecendo. Se a gente faz pergunta, eles respondem e eles participam. Então, assim, é por isso que eu vejo assim que tem uns que eles conseguem.*

Os relatos confirmam o que Basil (2004) defende: que os alunos com TEA podem avançar no processo de alfabetização quando recebem intervenções ajustadas às suas necessidades específicas. Dessa forma, a percepção das professoras reforça que o TEA não impede a aprendizagem, mas exige uma abordagem pedagógica diferenciada.

Outro tema recorrente nas falas das participantes refere-se ao papel da família. As entrevistadas reconheceram que a falta de acompanhamento familiar limita consideravelmente o avanço dos alunos. Orquídea, por exemplo, mencionou que há casos em que os pais não acompanham sequer a leitura enviada para casa.

Esse dado dialoga com Bosa (2006), quando a autora defende que o vínculo entre escola e família é fundamental para a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Schwartzman e Araújo (2011) complementam essa perspectiva ao ressaltarem que os pais de crianças com TEA, embora essenciais no processo de desenvolvimento, nem sempre dispõem de conhecimentos pedagógicos específicos para atuar como mediadores do processo de alfabetização, necessitando de orientação sistemática da escola. Glat e Pletsch (2011) acrescentam que as famílias necessitam ser instrumentalizadas para compreender que o ensino de alunos com TEA requer estratégias diferenciadas, que vão além das práticas convencionais de apoio às tarefas escolares. Baptista (2011) corrobora ao afirmar que a parceria escola-família deve incluir a formação dos pais para atuarem como facilitadores do processo educacional, reconhecendo que eles não são professores, mas podem se tornar aliados fundamentais quando adequadamente orientados sobre as particularidades do desenvolvimento e da aprendizagem de seus filhos com TEA.

Por fim, ao serem indagadas sobre quais sugestões deixariam para melhorar a inclusão e o processo de alfabetização de alunos com Transtornos de Espectro Autista, as professoras citaram:

*Cursos. Cursos para a gente lidar com as dificuldades. É difícil a gente entrar num lugar escuro, que tu não conheces, é como se tu tivesses a deriva. Nenhuma criança é igual a*

*outra, então um curso ajuda a entender. Se a gente não tem uma direção a seguir, um norte, aí fica difícil. Então eu queria cursos que deixasse a gente incluir a criança. Não só jogar a criança na sala de aula e te vira com esse aluno. Aí tu tens que usar da tua inteligência, ir colocando essa criança na inclusão. Porque se for de jeito que eles querem só jogar a criança lá, a criança vai ficar lá no canto e pronto. Isso aí não é inclusão, é? (Rosa)*

*O que eu sugiro? Cursos para nós professores, porque senão haver curso, treinamento, uma especialização fica difícil, porque para o professor é uma das ferramentas que precisa. Então, cursos sobre termos ambientes favoráveis, porque a nossa sala de aulas, para eles é péssimo. Por mais que a gente queira, mas o nosso tempo é pouco, eu vejo assim que a própria secretaria, o governo mesmo, deveria nos ajudar e dar uma sala adequada, com espaço, não é só coloca de qualquer jeito. Então tem que melhorar muita coisa, também as condições de trabalho, tem que não dar condições de trabalho. (Cravo)*

*Eu vejo que para nós professores, deveria ter mais informação, tempo. Nós trabalhamos 40 horas. Tem o HTP para fazermos alguma coisa. Só que a gente não tem uma sala adequada, lá tomamos café, trabalhamos, debatemos etc. E eu não vejo apoio dos pais, eles vão querer se proteger até porque a gente não está aqui para machucar ninguém, falo pelos meus alunos, não de uma forma geral. Eu falo todo dia, vocês têm que ler, todo dia vocês têm que ler, tem tanta coisa em casa pra vocês lerem, receita, bula de remédio.*

*A gente tem aqui a sala do AEE, reforço, mas eles poderiam ir muito mais e além, se eu tivesse a ajuda dos pais. Tem aluno que eu cobro mais, já tem outro que eu já cobro menos. Tem um que lê e escreve muito bem, olhando pra ele você diz que ele não tem nada, mas ele é laudado. Sei que nós professoras temos que procurar melhorar a nossa formação, fazer uma pós-graduação, não só esperar ajuda (Orquídea).*

Os relatos reafirmam a necessidade não só de formação continuada para que os professores possam efetivar o que definem as legislações brasileiras sobre a inclusão (Brasil, 2012; 2015), como o caso de garantir direito ao atendimento especializado que contribua para a aprendizagem, mas de fatores como o tempo para se reciclar, o apoio da gestão escolar e das secretarias, o apoio dos pais.

Schwartzman e Araújo (2011) abordam que, em muitos casos, os pais demoram a aceitar o diagnóstico do filho, o que pode explicar o distanciamento e a dificuldade de envolvimento com a escola, uma vez que o não reconhecimento do transtorno impede a compreensão das necessidades educacionais específicas da criança. Kassar (2011) confirma essa desconexão entre diferentes esferas ao demonstrar que há um significativo abismo entre a previsão legal e a concretização prática das políticas inclusivas, especialmente no que se refere aos suportes necessários para a efetiva aprendizagem dos alunos com TEA.

Essa dupla desconexão no âmbito familiar e no âmbito sistêmico materializa-se na realidade escolar de maneira palpável. Os professores afirmam que o cotidiano é difícil, percebem as dificuldades das crianças com laudo, são sensíveis às situações que as envolvem, mas testemunham que os seus direitos não se efetivam de modo pleno. O que se observa, portanto, é um distanciamento entre os avanços legais e a prática escolar, reforçando a necessidade de políticas públicas que não apenas legitimem a inclusão em documentos, mas que deem suporte real para sua concretização. Quando investigadas sobre as sugestões para melhorar o ensino e o atendimento deste público, foi possível perceber que não citam a ajuda de um cuidador, de ter este suporte em sala de aula.

Vale ressaltar que toda a criança aprende, independentemente das dificuldades postas, para aprender basta ser motivada e estimulada por um professor que conhece e sabe como fazer acontecer.

Assim, os resultados da pesquisa mostram que os desafios encontrados pelas professoras estão em consonância com o cenário nacional: falta de formação, necessidade de apoio, importância da adaptação pedagógica e fragilidade do vínculo escola-família. No entanto, também se evidencia que há potencialidades e possibilidades reais de aprendizagem, e que o aluno com TEA pode sim se alfabetizar, desde que receba acompanhamento adequado e práticas pedagógicas planejadas e flexíveis.

Esses achados reforçam o papel do professor alfabetizador destacado por Soares (2004), ao firmar que como mediador da cultura escrita — o mediador precisa ir além da decodificação do alfabeto e incorporar as dimensões sociais, afetivas e cognitivas do ser humano em processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito compreender quais são os principais desafios enfrentados por professores alfabetizadores no processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma escola municipal de Humaitá-AM.

Do ponto de vista conceitual, este estudo reforça que a alfabetização de alunos com TEA deve ser compreendida para além da decodificação do código escrito. Trata-se de um processo de inserção no mundo da escrita que precisa considerar os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e formas de comunicação. No caso específico dos estudantes com TEA, a alfabetização exige articulação entre o ensino sistemático do sistema alfabético e estratégias que respeitem suas particularidades sensoriais, cognitivas e sociais.

A alfabetização de alunos com TEA constitui-se como um processo complexo que demanda não apenas domínio de técnicas pedagógicas, mas principalmente compreensão das singularidades do desenvolvimento atípico. Este estudo evidenciou que alfabetizar na perspectiva inclusiva exige romper com paradigmas homogeneizantes e abraçar a diversidade como princípio educativo.

Retomando a questão investigativa — quais desafios os professores enfrentam ao alfabetizar alunos com TEA? — os resultados encontrados permitem afirmar que tais desafios são múltiplos e atravessam dimensões formativas, pedagógicas, comportamentais e socioculturais.

Com relação à formação para alfabetizar alunos com TEA, o estudo revelou uma lacuna significativa. As professoras participantes demonstraram consciência da necessidade de aprofundar conhecimentos sobre educação especial, ter acesso a cursos para poderem desenvolver estratégias pedagógicas para o TEA e metodologias diferenciadas. A formação continuada é indispensável para o docente compreender as singularidades dos estudantes e atuar com segurança. Os dados evidenciaram que, embora algumas formações esporádicas ocorram, elas não são suficientes para garantir práticas pedagógicas diferenciadas e planejadas, gerando insegurança e sentimento de despreparo para alfabetizar.

Sobre a experiência de alfabetização com alunos com TEA, as participantes reforçaram que as práticas docentes são marcadas por adaptações constantes, como redução de atividades considerando as condições dos alunos laudados, uso limitado de recursos visuais devido à falta destes, e avaliações diferenciadas considerando que os alunos também recebem apoio do AEE. As falas das professoras confirmam que alunos com TEA podem avançar na alfabetização desde

que encontrem práticas estruturadas, rotinas definidas e intervenção pedagógica ajustada às suas necessidades. Observou-se também que os profissionais de apoio — especialmente auxiliares e professores do AEE — tornam-se essenciais no cotidiano das salas inclusivas.

De acordo com os desafios e dificuldades evidenciadas, o maior obstáculo não reside no domínio pedagógico, mas no campo comportamental e emocional dos alunos, muitas vezes associado à ausência de limites, à dificuldade de interação social e à falta de acompanhamento familiar. As participantes destacaram ainda que o comportamento dos alunos com TEA — como impulsividade, irritabilidade ou dificuldade de participação — interfere diretamente na dinâmica da sala e afeta o processo de alfabetização. Tal realidade confirma a compreensão sobre os impactos sociais e comportamentais do TEA, reforçando a necessidade de intervenções multissensoriais e acompanhamento especializado.

Os relatos também apontam para um desafio estrutural: a fragilidade do vínculo escola-família. Em diversos momentos, as professoras afirmaram que o apoio familiar é inconsistente ou inexistente, o que limita o avanço dos alunos e compromete estratégias de continuidade entre escola e casa. Esse dado reforça a literatura que destaca a importância da parceria família-escola como eixo fundamental da aprendizagem.

Apesar dos desafios, os resultados mostram que as professoras reconhecem as potencialidades dos alunos com TEA, destacando sua capacidade de participação, interesse, autonomia e engajamento quando recebem apoio e intervenções adequadas. Essa percepção reafirma a defesa da inclusão como direito e como possibilidade real de aprendizagem, consolidada por legislações como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (2012) e a LBI (2015).

Conclui-se que a alfabetização de alunos com TEA exige muito mais do que práticas adaptadas: requer uma rede de suporte institucional, formação docente continuada, diálogo entre profissionais da escola e fortalecimento da parceria com a família. Os achados desta pesquisa reforçam que a efetivação da inclusão depende de condições concretas de trabalho, de políticas públicas consistentes e de uma postura pedagógica sensível, flexível e comprometida com o direito à aprendizagem.

Reafirma-se, portanto, que o professor alfabetizador como mediador da cultura escrita tem papel fundamental na promoção de práticas inclusivas que reconhecem as singularidades dos estudantes e garantem sua participação no universo da leitura e da escrita.

Assim, este estudo contribui significativamente para minha formação enquanto pedagogo e futuro educador. Como graduando, a pesquisa me permitiu compreender na prática

os desafios reais da inclusão escolar, indo além das teorias estudadas em sala de aula. A experiência de ouvir os relatos das professoras alfabetizadoras me proporcionou uma visão mais crítica e sensível sobre o cotidiano das escolas públicas, especialmente sobre a complexidade de alfabetizar em contextos de diversidade.

Para minha futura atuação docente, este trabalho representa um marco de preparação, pois me conscientizou sobre a necessidade de formação continuada, a importância do trabalho colaborativo com outros profissionais da escola e o papel fundamental da parceria com as famílias. A pesquisa me mostrou que ser um professor alfabetizador na perspectiva inclusiva exige não apenas domínio de métodos, mas principalmente flexibilidade, criatividade e compromisso ético com todas as crianças, independentemente de suas particularidades. E mais, fortalece minha identidade como pesquisador em formação, demonstrando a importância de investigar a realidade educacional local e produzir conhecimento que dialogue com os contextos específicos da região amazônica.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o olhar para outras realidades escolares, incluindo a perspectiva dos alunos, das famílias e de outros profissionais envolvidos no processo, bem como que investiguem estratégias pedagógicas específicas capazes de potencializar ainda mais a alfabetização de estudantes com TEA.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASIL, Carmen. **A inclusão escolar de alunos com autismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 10, n. 2, p. 201-218, 2004.
- BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s47-s53, 2006.
- BOSA, Cleonice Alves; CALLIAS, Maria. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FARIA, Maria Eliza Vaz de; BORBA, Marcia Guaraciara de Souza. **Autismo: sinais, níveis de suporte e diagnóstico – uma revisão sistemática de estudos recentes**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 6, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i6.14706>.
- GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. **Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento**. Jornal de Pediatria, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004.

- GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa M. **Da educação segregada à educação inclusiva**. Revista Inclusão, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- GOMES, Camila Guedes Silveira. **Alfabetização e autismo: estratégias pedagógicas**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 321-336, 2018.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- INSTITUTO CASAGRANDE. Caderno de estudos – Seminário TEA: **os direitos das pessoas com transtorno do espectro autista na legislação brasileira**. [S.l.]: Instituto Casagrande, 2023.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito à diferença na escola**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria; SCHOPLER, Eric. **The TEACCH approach to autism spectrum disorders**. New York: Springer, 2005.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- PÉREZ, Laura Felicia García. **História da alfabetização: conceitos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PLETSCHE, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva**. Educar em Revista, Curitiba, n. 53, p. 143-156, 2014.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 225-240, 2006.
- SCHOPLER, Eric; REICHLER, Robert J.; LANSING, Margaret. **Estratégias educacionais para crianças com autismo**. In: SCHOPLER, Eric; REICHLER, Robert J.; LANSING, Margaret. Teaching activities for autistic children. Austin: Pro-Ed, 1997.
- SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Cristina Amaral de. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

## APÊNDICE A

### Questionário para os professores

1. Fale um pouco sobre sua formação na área da educação, nos anos iniciais do EF.
2. Há quanto tempo você é professora alfabetizadora?
3. Você possui alguma formação ou curso voltado à Educação Especial e ou voltada para o TEA?
4. Você recebeu alguma formação sobre a Educação Especial e alunos com TEA? Se sim, preparou adequadamente para atuar com alunos com TEA?
5. Como foi (ou tem sido) sua experiência no trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista?
6. Você costuma adaptar o planejamento/plano de ensino e as atividades para atender às necessidades desses alunos?
7. Quais aspectos você considera mais desafiadores no processo de alfabetização desses alunos? O que fez para superar estes aspectos?
8. Você percebe a participação e o engajamento dos alunos com TEA nas atividades de alfabetização? Em qual momento?
9. O que você sugere para melhorar a inclusão e o processo de alfabetização de alunos com TEA?