

# Guia de Boas Práticas

para Professores na

## Alfabetização de Crianças com

# TEA

Grazielly Rodrigues Garcia • Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli





## **Realização**

Universidade Estadual de Maringá (UEM)  
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em  
Rede Nacional (PROFEI)

## **Orientação**

Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli

## **Elaboração**

Grazielly Rodrigues Garcia

## **Design gráfico**

Larissa Danieli Rodrigues Garcia



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

G216g

Garcia, Grazielly Rodrigues

Guia de boas práticas para professores na alfabetização de crianças com TEA / Grazielly Rodrigues Garcia. -- Maringá, PR, 2026.  
30 f.

Acompanha a dissertação de mestrado: A alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista no ensino regular. 104 f.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli.

Produto educacional (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2026.

1. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2. Alfabetização. 3. Educação inclusiva . 4. Teoria histórico-cultural. I. Montagnoli, Gilmar Alves, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.9



## SOBRE OS AUTORES:

### GRAZIELLY RODRIGUES GARCIA

Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI – Vinculado à Universidade Estadual de Maringá. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2018), graduada com láurea acadêmica em Letras – Português, pela Universidade Paranaense (2018), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (2018) e em Neuropsicopedagogia (2018), pela Faculdade Cidade Verde (FCV). Atualmente, é professora do Ensino Fundamental – séries iniciais, no município de Cianorte/PR.



---

### GILMAR ALVES MONTAGNOLI

Possui graduação em Pedagogia e História, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É professor associado no Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP/UEM). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva-GEPEI/CNPq. Possui experiência na educação básica.



# SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO .....	5
2 O QUE É O TEA? .....	7
3 CLASSIFICAÇÃO DO TEA .....	8
4 CURIOSIDADE SOBRE O TEA .....	10
5 COMORBIDADES QUE PODEM ESTAR ASSOCIADAS AO TEA .....	11
6 DESAFIOS IMPOSTOS PELO TEA AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO .....	13
7 DEMANDAS QUE INFLUENCIAM A APRENDIZAGEM E A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA.....	17
7.1 Atenção seletiva (hiperfoco em interesses específicos).....	17
7.2 Rigidez comportamental.....	18
7.3 Dificuldade de controle inibitório .....	20
7.4 Dificuldades na comunicação e linguagem funcional .....	22
7.5 Dificuldades na compreensão leitora e atribuição de sentido ao que é lido.....	24
8 O PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TEA .....	27
9 PARA FINALIZAR.....	28
10 REFERÊNCIAS .....	29

# APRESENTAÇÃO

O Guia de Boas Práticas para Professores na Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um material desenvolvido com o objetivo de auxiliar professores que atuam com crianças com TEA na rede regular de ensino. Este guia é fruto de estudos realizados no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), reunindo conhecimentos teóricos e práticos que podem contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica.

O recurso surgiu a partir de uma pesquisa realizada com quatro professoras de uma escola da rede pública, localizada na região Noroeste do Paraná. A construção deste material fundamenta-se nas demandas identificadas na realidade vivenciada por essas docentes, considerando seus relatos, desafios enfrentados no cotidiano escolar e as necessidades observadas no processo de alfabetização de estudantes com TEA. A partir dessas narrativas, foi possível realizar o levantamento de alguns eixos centrais, os quais orientaram a proposição de sugestões de trabalho pedagógico.

Entendemos de que o trabalho pedagógico com estudantes com TEA não segue um percurso único ou linear. Dessa forma, o material busca oferecer subsídios que apoiem o professor na elaboração de estratégias pedagógicas, apresentando possibilidades de atuação que podem ser adaptadas conforme a realidade escolar e as especificidades de cada estudante.

A intenção do guia é apresentar informações sobre o transtorno e indicar possibilidades de intervenção que possam ser aplicadas no espaço escolar, com atenção especial ao processo de alfabetização. Ressalta-se que o TEA pode se manifestar de diferentes formas, o que implica reconhecer que estratégias que apresentam bons resultados para um estudante podem não produzir os mesmos efeitos para outro.



Nesse sentido, não existe uma fórmula única ou método universalmente eficaz.

As propostas aqui apresentadas não devem ser compreendidas como receitas prontas, mas como sugestões construídas a partir da realidade observada, das experiências docentes e das necessidades concretas do contexto escolar pesquisado. Trata-se, portanto, de possibilidades de intervenção que podem ser adaptadas conforme as especificidades de cada aluno e as particularidades de cada escola.

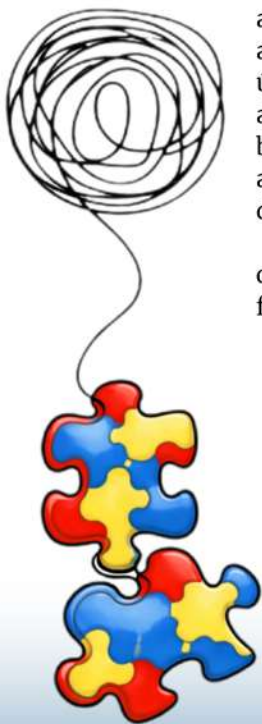
Este guia dialoga diretamente com você, professor(a), convidando à reflexão sobre o cotidiano escolar e oferecendo subsídios que podem apoiar suas decisões pedagógicas. O fato de você estar aqui demonstra compromisso com seus estudantes e o desejo constante de aprimorar sua prática.

Este guia dialoga diretamente com você, professor(a), convidando à reflexão sobre o cotidiano escolar e oferecendo subsídios que podem apoiar suas decisões pedagógicas. O fato de você estar aqui demonstra compromisso com seus estudantes e o desejo constante de aprimorar sua prática.

É importante destacar que este guia não substitui o acompanhamento realizado por profissionais da rede de apoio e dos serviços especializados. Cada criança é única, e suas necessidades específicas devem ser acompanhadas de forma individualizada. Este material busca, portanto, contribuir para uma compreensão mais ampla do estudante com TEA e auxiliar no planejamento de intervenções pedagógicas mais adequadas.

Desejamos que sua experiência com este material contribua significativamente para sua prática docente e fortaleça sua atuação junto aos estudantes com TEA.

**BOA LEITURA!**



# O QUE É O TEA?

O TEA configura-se como uma classificação que reúne diferentes transtornos do neurodesenvolvimento, os quais compartilham características comportamentais semelhantes. De modo geral, o TEA apresenta uma tríade de manifestações centrais, marcadas por prejuízos na interação social e na comunicação, além de padrões restritos e repetitivos de interesses, comportamentos e atividades (APA, 2013).

Essas características podem impactar diferentes áreas da vida do indivíduo, incluindo as interações sociais, a comunicação, o comportamento, a autonomia e os processos de aprendizagem. Tais manifestações podem variar conforme o estágio de desenvolvimento e a gravidade do transtorno, justificando o uso do termo “espectro”, que reflete essa diversidade nos desafios e nas potencialidades de cada indivíduo.

No contexto educacional, essa compreensão implica reconhecer que não há um modelo pedagógico único aplicável a todos os alunos com TEA. Conforme destacam Baptista e Bosa (2002), o TEA manifesta-se em diferentes graus de intensidade e combinações singulares de habilidades e limitações, o que requer do professor uma postura investigativa e sensível à individualidade de cada estudante.





# CLASSIFICAÇÃO DO TEA

DE ACORDO COM A APA (2013)

## Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”



### Comunicação social

Dificuldade significativa nas habilidades de comunicação social, tanto verbais quanto não verbais, que acarretam em sérios prejuízos no funcionamento, com grande dificuldade para iniciar interações sociais e uma resposta mínima a interação social iniciada pelo outro.



### Comportamentos restritos e repetitivos

Comportamento inflexível, dificuldade extrema em lidar com mudanças e outros comportamentos restritos e repetitivos que prejudicam significativamente o funcionamento em diversas áreas.

## Nível 2 “Exigindo apoio substancial”



### Comunicação social

Déficits acentuados nas habilidades de comunicação social, tanto verbais quanto não verbais, dificuldades sociais evidentes, mesmo com apoio, dificuldade em iniciar interações sociais e resposta limitada a tentativa de interação iniciada pelo outro.



### Comportamentos restritos e repetitivos

Comportamento inflexível, com dificuldade para lidar com mudanças e presença frequente de comportamentos restritos e repetitivos, que interferem no funcionamento em diferentes contextos.

## Nível 1 “Exigindo apoio”



### Comunicação social

Sem apoio, os déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Há dificuldade em iniciar interações sociais e exemplos evidentes de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros.



### Comportamentos restritos e repetitivos

Comportamento inflexível que interfere no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldades para mudar de atividade. Problemas com organização e planejamento que dificultam à independência.

Fonte: DSM-V (APA, 2013) (adaptado pela autora).

# QUER CONHECER UM POUCO MAIS SOBRE O TEA?

Acesse o link ou utilize um leitor de QR Code para assistir ao vídeo “Autismo: Causas, Diagnóstico, Tratamento e Caminhos para a Inclusão”, disponível no canal Luna ABA no YouTube (duração: 20 minutos e 25 segundos).



PARA SABER MAIS:



## CURIOSIDADES SOBRE O TEA

Você sabia que, segundo dados de 2025 do Centers for Disease Control and Prevention (CDC), estima-se que uma em cada 31 crianças apresente Transtorno do Espectro Autista? No Brasil, embora ainda não existam dados oficiais sobre a prevalência, um estudo piloto realizado em Atibaia (SP) indicou a ocorrência de um caso de autismo para cada 367 habitantes, chamando atenção para a importância de ampliar as pesquisas e os registros sobre o tema.



# COMORBIDADES QUE PODEM ESTAR ASSOCIADAS AO TEA

Professor(a), muitos dos desafios encontrados no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula estão relacionados a fatores associados ao espectro, que nem sempre são características exclusivas do TEA, mas que impactam áreas fundamentais para a aprendizagem, como as habilidades cognitivas (Gadia, 2016).

Segundo a Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2014), é comum a ocorrência simultânea de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento, sendo estimado que cerca de 40% das pessoas diagnosticadas com TEA apresentem dois ou mais transtornos mentais associados. Marchezan e Riesgo (2016) destacam que, de modo geral, indivíduos com TEA podem apresentar entre duas e cinco comorbidades, o que, em alguns casos, torna o processo diagnóstico mais complexo.

Seguir, estão as principais condições que podem estar associadas ao TEA, segundo Marchezan e Riesgo (2016):

## Principais Comorbidades Associadas ao TEA



Diagrama criado pela autora, baseado nos autores Marchezan e Riesgo, 2016.

Professor(a), para favorecer a inclusão e a aprendizagem do estudante com TEA, é importante ir além do acolhimento e buscar conhecer o aluno em sua individualidade, identificando seus pontos fortes, seus desafios e seu ponto de partida para a aprendizagem, considerando suas qualidades e limitações (Cunha, 2020). Nesse processo, procure conhecer também a família e buscar informações relevantes, como histórico de neurodesenvolvimento, formas de comunicação, percurso escolar, histórico médico, seletividade alimentar, preferências e comportamentos que possam indicar momentos de desregulação.

Segundo Cunha (2020), esse conhecimento “inicia-se já na primeira entrevista com os pais ou com o próprio estudante. Todavia, não são as dificuldades que irão ter maior peso, mas as virtudes e as possibilidades sobre as quais virá o trabalho pedagógico”. Nessa perspectiva, Andrade (2021, p. 57) destaca que cabe ao professor compreender “[...] como o cérebro desse aluno aprende e de que forma ele aprende”, para planejar práticas alinhadas às individualidades.



Imagem produzida pela autora com auxílio da Inteligência Artificial.

# Desafios impostos pelo TEA ao processo de aprendizagem e desenvolvimento

De acordo com o DSM-5 (APA, 2013), o Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por alterações em duas áreas principais, que se encontram articuladas: (1) déficits persistentes na comunicação social e na interação social, envolvendo dificuldades na reciprocidade social, na comunicação verbal e não verbal e no estabelecimento de relações; e (2) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, que podem incluir rigidez, movimentos repetitivos, interesses específicos e alterações sensoriais.



Imagem produzida pela autora com auxílio da Inteligência Artificial.

A Teoria Histórico-Cultural, tendo Vigotski como precursor, enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da apropriação da cultura. Desde o nascimento, a criança se desenvolve em um contexto social que influencia diretamente sua formação intelectual, sendo a aprendizagem o principal meio pelo qual o indivíduo se integra à cultura e participa ativamente da sociedade. Conforme Mello (2014), os estudos de Vigotski e seus colaboradores evidenciam que a apropriação da experiência culturalmente acumulada constitui condição fundamental para o desenvolvimento humano.

No entanto, quando se trata do TEA, observa-se que esse processo pode ser um desafio, uma vez que uma das principais características dessa condição está na dificuldade de comunicação e interação social. De acordo com a American Psychiatric Association (2014) - DSM-V, crianças com TEA apresentam prejuízos na comunicação e na interação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

A comunicação configura-se como um dos eixos centrais para a compreensão das características do TEA, uma vez que os déficits nessa área constituem critério diagnóstico segundo o DSM-5. De acordo com o manual, é comum observar, nesses indivíduos, prejuízos na linguagem que variam “da ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco, até linguagem explicitamente literal ou afetada” (APA, 2014, p. 53).

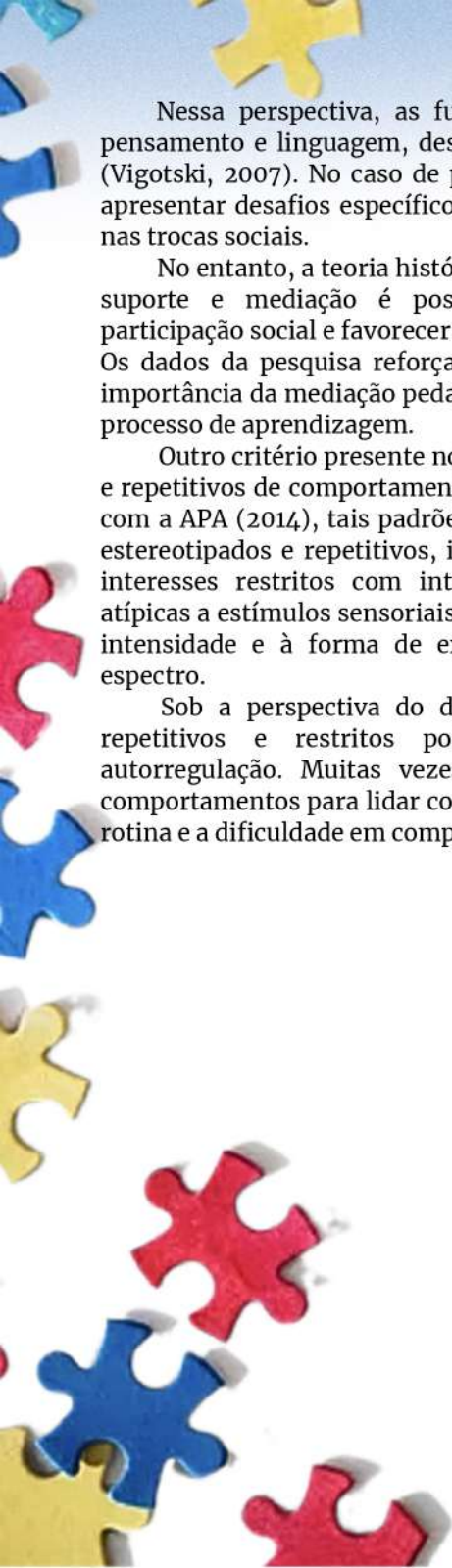
Segundo Gadia (2016), a comunicação no TEA pode apresentar diferentes graus de dificuldade, tanto na habilidade verbal quanto na não verbal, comprometendo o compartilhamento de informações com os outros. O autor destaca que algumas crianças não desenvolvem habilidades comunicativas, enquanto outras apresentam uma linguagem imatura, marcada por ecolalia, jargão, inversão pronominal, prosódia anormal e dificuldades em iniciar ou manter uma conversa apropriada.

Pastorello (2007) destaca que a dificuldade em utilizar um conceito, ou seja, uma palavra, em toda a sua amplitude, considerando suas diferentes possibilidades de significados, é também uma característica marcante nas pessoas com TEA. Nesse contexto, a autora exemplifica que esses indivíduos podem não compreender que a palavra “Margarida” se refere tanto a uma flor quanto ao nome de uma pessoa.

Segundo a autora, esses indivíduos tendem a apresentar um pensamento extremamente literal, o que lhes gera dificuldades para compreender metáforas, ironias e outras figuras de linguagem.

No contexto escolar, tais características podem impactar diretamente a aprendizagem, especialmente nas atividades que envolvem leitura, interpretação e produção de textos, nas quais a compreensão de sentidos implícitos, inferências e múltiplos significados é frequentemente exigida.

Arelada às questões da comunicação, essas crianças também podem apresentar prejuízos na interação social, conforme mencionamos anteriormente, o desenvolvimento humano como um processo essencialmente social, construído por meio das interações e das relações culturais estabelecidas entre os indivíduos.



Nessa perspectiva, as funções psicológicas superiores, como pensamento e linguagem, desenvolvem-se a partir dessa interação (Vigotski, 2007). No caso de pessoas com TEA, esse processo pode apresentar desafios específicos, que podem impactar a participação nas trocas sociais.

No entanto, a teoria histórico-cultural ressalta que, por meio de suporte e mediação é possível ampliar as possibilidades de participação social e favorecer o desenvolvimento dessas habilidades. Os dados da pesquisa reforçam essa compreensão ao evidenciar a importância da mediação pedagógica associada ao vínculo afetivo no processo de aprendizagem.

Outro critério presente no TEA é a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. De acordo com a APA (2014), tais padrões podem incluir movimentos motores estereotipados e repetitivos, inflexibilidade à mudanças de rotinas, interesses restritos com intensidade anormal, além de reações atípicas a estímulos sensoriais. Essas manifestações variam quanto à intensidade e à forma de expressão em cada pessoa dentro do espectro.

Sob a perspectiva do desenvolvimento, os comportamentos repetitivos e restritos podem funcionar como formas de autorregulação. Muitas vezes, a pessoa com TEA utiliza esses comportamentos para lidar com excesso de estímulos, a mudança de rotina e a dificuldade em compreender regras sociais.




# **Demandas que influenciam a aprendizagem e a alfabetização de estudantes com TEA**

A análise dos dados coletados indicou que o processo de alfabetização de crianças com TEA é permeado por múltiplas demandas. Por se tratar de uma problemática ainda não muito explorada, não é possível analisar satisfatoriamente todos os pontos levantados, mas é um esforço que já se mostra promissor. Por ora, é possível constatar que tais demandas estão, em grande parte, relacionadas às próprias características do TEA que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem.

A partir das análises realizadas, foram identificados fatores que influenciam a aprendizagem de forma geral dessas crianças, tais como a atenção seletiva, a rigidez comportamental e dificuldades relacionadas ao controle inibitório. Além disso, foram percebidos desafios mais específicos que parecem impactar mais diretamente o processo de alfabetização, especialmente aqueles relacionados à comunicação e ao uso funcional da linguagem, bem como dificuldades na compreensão leitora e na atribuição de sentidos ao texto.

- ➡ Atenção seletiva (hiperfoco em interesses específicos);
- ➡ Rigidez comportamental;
- ➡ Dificuldade de controle inibitório;
- ➡ Dificuldades na comunicação e linguagem funcional;
- ➡ Dificuldades na compreensão leitora e atribuição de sentido ao que é lido.

Ao propor estratégias para trabalhar a partir dessas demandas é importante considerar que cada aluno apresenta características próprias. Dessa forma, deve-se lembrar que uma estratégia que funciona para um estudante pode não apresentar os mesmos resultados para outro. Conforme destaca Cunha (2020), não existem metodologias salvadoras no ensino de alunos com TEA, mas possibilidades pedagógicas que se constroem a partir da observação, da escuta e da relação estabelecida entre professor e aluno.



Além disso, antes de introduzir novos conteúdos, segundo Gomes e Silveira (2016), é fundamental que o professor identifique quais habilidades o estudante já desenvolveu, assegurando que os pré-requisitos necessários estejam consolidados. Para as autoras essas habilidades constituem a base para aprendizagens mais complexas, como a leitura, a escrita e a matemática, sendo especialmente relevantes no trabalho pedagógico com estudantes com TEA. Aspectos como atenção visual, coordenação motora, discriminação e associação de estímulos, bem como o uso funcional de materiais escolares, favorecem a participação do aluno nas atividades e contribuem para a construção de aprendizagens posteriores.

Na sequência, vamos discutir as já anunciadas demandas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA identificadas na pesquisa, bem como empreender algum esforço no sentido de sugerir práticas que entendemos capazes de contribuir no processo:

## ATENÇÃO SELETIVA (HIPERFOCO EM INTERESSES ESPECÍFICOS)

Em sala de aula, a atenção nem sempre estará direcionada para aquilo que o professor propõe inicialmente, o que ocorre com todos os alunos; no caso de estudantes com TEA, porém, podem surgir situações mais desafiadoras. Uma possível explicação para isso, de acordo com Varanda e Fernandes (2011), está relacionada à hipótese de alterações na coerência central, compreendida como um estilo de processamento cognitivo mais voltado aos detalhes do que à integração global das informações.

Nesse sentido, sujeitos com TEA tendem a apresentar melhor desempenho em tarefas que exigem atenção a partes específicas, podendo encontrar maiores dificuldades em atividades que demandam a compreensão do todo.

Dessa forma, Luz (2020) orienta que o processo de alfabetização de crianças com TEA possa iniciar-se a partir de unidades menores, como sons, letras, sílabas e palavras, avançando gradativamente para o texto, respeitando o estilo cognitivo do estudante e favorecendo a construção progressiva da compreensão global.





## Sugestões de práticas:


- Utilizar temas de interesse do aluno como ponto de partida para as atividades pedagógicas (Cunha, 2020).
- Iniciar o processo de alfabetização partindo de unidades menores como sons, letras, sílabas e palavras, avançando gradativamente para o texto (Luz, 2020).
- Organizar rotinas estruturadas e previsíveis, reduzindo ansiedade e facilitando a manutenção da atenção durante as atividades (Fonseca e Ciola, 2014).
- Incorporar tecnologias digitais nas propostas pedagógicas, considerando a preferência frequente de alunos com TEA por recursos tecnológicos (Gadia, 2016).
- Utilizar atividades artísticas e práticas, como música, desenho, pintura e propostas de vida prática, para estimular o foco atencional (Cunha, 2020).
- Desenvolver propostas mediadas pelo vínculo afetivo, utilizando incentivo verbal, acolhimento e valorização dos avanços como forma de canalizar a atenção (Cunha, 2020).

## RIGIDEZ COMPORTAMENTAL

A rigidez comportamental aparece associada às características do TEA relacionadas à necessidade de rotina, à resistência a mudanças e às dificuldades de adaptação a novas propostas ou regras. As falas das professoras evidenciaram que aspectos emocionais, como medo de errar, insegurança e baixa tolerância à frustração interferem no envolvimento dos estudantes nas atividades propostas.

Esses elementos relacionam-se à rigidez cognitiva, à necessidade de previsibilidade e às dificuldades de autorregulação emocional, fatores que podem intensificar sentimentos de ansiedade diante de desafios escolares ou situações que envolvem exposição o erro.

Crianças com TEA podem demonstrar dificuldade em lidar com alterações inesperadas, necessidade de previsibilidade e maior apego a padrões específicos de comportamento. Nesse sentido, Fonseca e Ciola (2014) destacam a importância de estruturar o ambiente e as atividades de forma organizada e previsível, favorecendo a compreensão das demandas escolares e reduzindo possíveis situações de desregulação.



Cunha (2020), por sua vez afirma que compreender os interesses e as formas de funcionamento do aluno possibilita transformar características como a rigidez em elementos que podem ser gradualmente flexibilizados por meio de estratégias pedagógicas mediadas.


Assim, a rigidez comportamental deve ser compreendida como uma característica que pode ser trabalhada progressivamente, com apoio, mediação e organização pedagógica.

## Sugestões de práticas:

- Estabelecer rotinas estruturadas e previsíveis, favorecendo a organização do estudante e reduzindo ansiedade frente às mudanças (Fonseca e Ciola, 2014).
- Antecipar alterações na rotina por meio de avisos prévios ou suportes visuais, auxiliando na adaptação gradual.
- Utilizar interesses do aluno como mediadores para introduzir novas atividades ou mudanças (Cunha, 2020).
- Propor atividades mediadas pelo vínculo afetivo, com incentivo verbal e acolhimento, favorecendo a aceitação de novas propostas (Cunha, 2020).
- Utilizar videomodelagem como recurso para demonstrar comportamentos e auxiliar na compreensão de novas situações (Gadia, 2016).
- Trabalhar gradualmente a flexibilização, introduzindo pequenas variações nas atividades já conhecidas pelo estudante.

Ainda com o objetivo de auxiliar na demanda apresentada, o modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), desenvolvido por Schopler e colaboradores na Carolina do Norte, pode ser eficaz porque organiza o ambiente e o ensino de forma estruturada.





Segundo Gadia (2016), esse programa parte do princípio de que crianças com TEA apresentam formas distintas de interação e aprendizagem quando comparadas a crianças com desenvolvimento típico. O reconhecimento dessas diferenças possibilita a elaboração de intervenções mais adequadas, voltadas ao potencial de aprendizagem desses estudantes.

Fonseca e Ciola (2014) destacam que o TEACCH é um modelo de intervenção baseado no ensino estruturado, que utiliza a organização do espaço físico, dos materiais e das atividades como forma de favorecer a construção de estruturas internas de compreensão. Essas estruturas, gradativamente, são internalizadas pela criança e podem ser utilizadas em contextos menos estruturados, para além do ambiente escolar.

Ainda segundo as autoras, o ensino estruturado no modelo TEACCH inclui a elaboração de rotinas individualizadas de trabalho, buscando minimizar os impactos dos déficits cognitivos, sensoriais, sociais, comunicativos e comportamentais presentes no TEA, os quais interferem diretamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

## DIFICULDADE DE CONTROLE INIBITÓRIO

Os dados coletados também evidenciam aspectos relacionados às funções executivas, especialmente no que se refere ao controle inibitório, observados por meio de manifestações como impulsividade, agitação e resistência ao cumprimento de regras. Tais características podem estar associadas às dificuldades de autorregulação frequentemente presentes no Transtorno do Espectro Autista (TEA), interferindo na capacidade do estudante de interromper ações, aguardar sua vez ou ajustar comportamentos diante das demandas escolares.

Nesse sentido, a dificuldade no controle inibitório pode relacionar-se à rigidez comportamental, uma vez que ambas envolvem desafios na flexibilização de respostas, na tolerância à frustração e na adaptação a limites e mudanças.

Essas dificuldades podem impactar diretamente a participação nas atividades pedagógicas, uma vez que exigem do aluno habilidades de controle da resposta imediata, manutenção do foco atencional e adaptação às orientações propostas.





## Sugestões de práticas:

- Usar sinais visuais combinados (ex: cartão “pausa”, “esperar”, “respirar”) para ajudar a criança a interromper ou ajustar o comportamento.
- Ensinar as emoções de modo explícito por meio de escalas visuais (carinhas, termômetro emocional).
- Propor pausas estruturadas durante as atividades para reorganização sensorial e emocional.

Observa-se que determinadas estratégias pedagógicas não se restringem a um único aspecto do desenvolvimento, mas atuam de forma integrada, contribuindo simultaneamente para diferentes dimensões das necessidades educacionais dos estudantes com TEA.

A previsibilidade da rotina, por exemplo, além de favorecer a organização das atividades e a compreensão das demandas escolares, também auxilia na autorregulação emocional e comportamental, ao reduzir a ansiedade diante do inesperado e oferecer maior sensação de segurança ao aluno.

Da mesma forma, estratégias voltadas à estruturação do ambiente, ao uso de suportes visuais e à mediação afetiva tendem a impactar tanto a rigidez comportamental quanto o controle atencional e a participação nas atividades. Nesse sentido, compreende-se que as práticas pedagógicas não devem ser analisadas de forma isolada, uma vez que seus efeitos se complementam e se articulam, favorecendo o desenvolvimento global do estudante e ampliando suas possibilidades de envolvimento no processo de aprendizagem.





Além disso, algumas ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas como suporte à comunicação, quando necessário, destacando-se os aplicativos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), tais como:



**Matraquinha**: aplicativo de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) que utiliza imagens associadas à voz para favorecer a autonomia e a expressão de pessoas com TEA não verbais ou com dificuldades na fala. Permite a comunicação de desejos, emoções e necessidades por meio do toque em cartões ilustrados.



**Expressia**: aplicativo que disponibiliza pranchas digitais de comunicação, com opções prontas e possibilidade de personalização. Permite a associação entre imagens, sons, letras e palavras, além da gravação e vocalização de mensagens, favorecendo a construção de frases e a ampliação da comunicação.



**Livox**: recurso de comunicação alternativa baseado em pranchas digitais, com interface simples e acessível. Destaca-se pelo sistema de correção de toque, que facilita o uso por pessoas com comprometimento motor, além da possibilidade de criação e personalização das pranchas conforme as necessidades do usuário.

Além dos recursos digitais baseados na Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), amplamente utilizados no contexto educacional e terapêutico, existem também metodologias estruturadas não tecnológicas que têm como objetivo favorecer a comunicação funcional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entre essas metodologias, destaca-se o PECS (**Picture Exchange Communication System**), um sistema de comunicação alternativa que utiliza a troca de figuras como meio inicial de expressão, especialmente indicado para estudantes não verbais ou com severas dificuldades na linguagem oral.

## DIFICULDADES NA COMPREENSÃO LEITORA E ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO AO QUE É LIDO

Segundo Gadia (2016), alunos com TEA possuem muitas vezes déficits na compreensão leitora. Em contrapartida, as habilidades básicas de leitura, como a decodificação, tendem a permanecer preservadas. De acordo com o autor, nos primeiros anos de escolarização, esses alunos podem demonstrar desempenho em leitura equivalente ao de crianças com desenvolvimento típico da mesma faixa etária. Contudo, à medida que o ensino da leitura passa a priorizar a compreensão e se torna menos explícito, começam a emergir dificuldades mais evidentes.


Ainda conforme Gadia (2016), a tendência a focar em detalhes dissociados do contexto, a dificuldade em assumir a perspectiva do outro e as limitações na organização e no processamento das informações para antecipar resultados são fatores que contribuem significativamente para os prejuízos na compreensão leitora.

Corroborando essa compreensão, os participantes da pesquisa ressaltam que as dificuldades de compreensão também se estendem ao campo da Matemática, especialmente no que se refere à interpretação de situações-problema. Segundo a docente, alguns alunos apresentam limitações para identificar se a proposta envolve operações de adição ou subtração, o que evidencia dificuldades de compreensão que extrapolam o domínio da linguagem escrita. Nessa perspectiva, Gadia (2016) é enfático ao afirmar que “déficits na compreensão de leitura podem ter um impacto negativo sobre o desempenho matemático” (Gadia, 2016, p. 445).

Essa dificuldade pode ser compreendida à luz das contribuições de Cunha (2020), ao destacar que a aprendizagem, inclusive matemática, não deve restringir-se à execução mecânica de procedimentos. Dessa forma, devemos compreender a alfabetização para além da simples decodificação de códigos, reconhecendo-a como uma prática social e culturalmente mediada, conforme defende Smolka (2012).

Nessa direção, Sampaio e Oliveira (2017) apontam que, quando as instituições escolares apresentam aos alunos motivos significativos para aprender a ler e escrever, esses estudantes tendem a se





sentir mais motivados a avançar no processo de aprendizagem. Assim, ao articular propostas pedagógicas contextualizadas, significativas e mediadas, o professor contribui para um processo de alfabetização mais inclusivo, que respeita as singularidades dos estudantes e amplia suas possibilidades de participação e aprendizagem. Sobre o que foi discutido, destaca-se que:

Para aprender a escrever tem que sentir a necessidade de comunicar sua observação, seu sentimento, seu conhecimento a si mesma ou a alguém. Assim como cada criança tem seus próprios desenhos, seus próprios modos de expressão oral tem sua própria maneira de se expressar na forma escrita (Gómez; Terán, 2014, p. 153-154).

Gómez e Terán (2014) afirmam que a leitura permite que a criança explore novos mundos, acessando informações sempre que desejar ou necessitar. Já a escrita possibilita a expressão de ideias, sentimentos e emoções, permitindo que sejam compartilhados por meio das palavras, no momento em que a criança quiser se comunicar.

Smolka (2012), a quem recorremos nessa análise, ainda que não trate de crianças com TEA, critica o fato de que, com frequência, o ensino da escrita é reduzido a um conjunto de técnicas e procedimentos, enquanto a própria escrita é tratada apenas como um instrumento funcional, ligado a um sistema de reprodução cultural e produção em massa. Segundo a autora, as consequências desse ensino se refletem não apenas nos índices de evasão e repetência, mas também na formação de estudantes que escrevem sem compreender o que fazem. Para a autora, quando a escrita é desvinculada da prática social e desprovida de significado, torna-se um mecanismo de seleção, controle e alienação, produzindo sujeitos que repetem sem refletir.

Nesse sentido, Cunha (2020, p. 81) propõe reflexões como: "O que o aluno deseja ler? O que deseja escrever? Quais são suas experiências pessoais que o impelem ao movimento da escrita e da leitura?". Smolka (2012) pontua que "a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo e escrever" (Smolka, 2012, p. 49).



## Sugestões de práticas:

- Utilizar suportes visuais e programas interativos para favorecer a compreensão durante a leitura (Gadia, 2016). Como sugestão, o professor pode pedir para o aluno destacar palavras importantes com cores diferentes ou ler uma história e depois usar um jogo digital em que o aluno organiza as cenas na sequência correta.
- Uso de pares com desenvolvimento típico como tutores, auxiliando na formulação e resposta de perguntas durante a leitura (Gadia, 2016).
- Propostas pedagógicas contextualizadas e significativas, relacionando o conteúdo escolar com situações do cotidiano para favorecer a construção de sentido (Cunha, 2020; Sampaio e Oliveira, 2017).
- Trabalhar a alfabetização para além da decodificação, priorizando práticas mediadas que favoreçam a compreensão e a participação ativa do estudante (Smolka, 2012).
- Desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático por meio de atividades estruturadas, como uso de blocos lógicos, pareamento entre o concreto e o simbólico, encaixes geométricos, jogos educativos e propostas que integrem tecnologias digitais, favorecendo a organização do pensamento (Cunha, 2020).

Professor(a), defendemos que o diagnóstico de TEA não deve ser entendido como um obstáculo, mas como um elemento que orienta a busca por novas formas de ensinar. Em vez de representar afastamento ou isolamento, o diagnóstico deve impulsionar práticas pedagógicas mais inclusivas.

Diante desse cenário, a construção de um ambiente alfabetizador inclusivo requer planejamento intencional, mediação e recursos que estimulem a motivação dos estudantes. Além disso, segundo Gadia (2016) o trabalho multidisciplinar, e multimodal pode contribuir na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem desses estudantes.

### Glossário:

**Multidisciplinar:** articulação de profissionais de diferentes áreas.

**Multimodal:** utilizando variados modos, técnicas e estratégias de ensino.



# O papel da mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA

Além das estratégias discutidas, um aspecto que se destacou de forma consensual entre as participantes da pesquisa foi a importância da mediação. A necessidade de mediação aparece associada às dificuldades apresentadas pelos estudantes com TEA em diferentes dimensões do processo de aprendizagem, especialmente na compreensão das atividades propostas, na organização das ações e na participação nas práticas pedagógicas. Diante de desafios relacionados à comunicação, à atenção e à compreensão, observa-se que os alunos frequentemente necessitam de intervenções docentes para interpretar comandos, manter o foco nas tarefas e atribuir sentido às atividades.

Os relatos indicam que a aprendizagem tende a ocorrer de forma mais significativa quando há apoio individualizado. Nessa direção, a perspectiva histórico-cultural compreende a mediação como dimensão constitutiva do processo de ensino e aprendizagem (Vigotski, 2007). Ainda que tal abordagem não tenha sido elaborada especificamente para compreender o TEA seus pressupostos permitem analisar o desenvolvimento humano a partir das interações sociais e dos processos de mediação, indicando que intervenções pedagógicas podem ampliar as possibilidades de participação e favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Por outro lado, embora a mediação pedagógica seja importante no processo de aprendizagem de estudantes com TEA, é necessário que as intervenções estejam orientadas para o desenvolvimento progressivo da autonomia, evitando a dependência excessiva do apoio docente. Assim, cabe ao professor criar condições para que o estudante desenvolva habilidades de forma gradual, respeitando seu ritmo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que recebe o suporte necessário. Nesse contexto, a mediação envolve não apenas o suporte direto às interações e às tarefas, mas também a organização de ambientes e situações que favoreçam a participação ativa do aluno nas atividades escolares



## Para finalizar...

O presente guia buscou reunir fundamentos teóricos e sugestões práticas que possam auxiliar professores do ensino regular na organização de estratégias pedagógicas voltadas aos estudantes com TEA. Ao longo do material, evidenciou-se que compreender as características do espectro é condição essencial para que o planejamento docente se torne mais intencional, sensível e inclusivo.

A partir dos critérios estabelecidos no DSM-5-TR, reconhece-se que o TEA envolve desafios relacionados à comunicação social e aos padrões comportamentais restritos e repetitivos. No entanto, tais características não definem limitações, mas indicam a necessidade de redirecionamento de práticas.

Nesse contexto, foram apresentadas sugestões de práticas pedagógicas que podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente da alfabetização, considerando o uso de recursos visuais, a valorização dos interesses da criança, a mediação afetiva, a estruturação do ambiente e a organização da rotina como elementos que favorecem o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas, conseqüentemente, a aprendizagem.

Destacaram-se, ainda, as contribuições da mediação pedagógica como elemento central no processo educativo. O professor assume, assim, papel ativo na criação de contextos que favoreçam o desenvolvimento, reconhecendo que cada estudante no espectro apresenta singularidades que demandam observação contínua, flexibilidade e constantes ajustes nas intervenções didáticas.

Reforça-se que não existem práticas universais ou receitas prontas. A inclusão efetiva exige reflexão contínua, diálogo com a equipe escolar e parceria com as famílias. O compromisso com a alfabetização e com o desenvolvimento integral do estudante com TEA implica reconhecer que aprender é um processo social, mediado e profundamente relacionado às experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Assim, este guia busca contribuir para a prática docente, oferecendo orientações que possam apoiar o professor na construção de uma educação mais inclusiva e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes. Espera-se que este material também incentive novas reflexões sobre a alfabetização de crianças com TEA, fortalecendo práticas pedagógicas mais atentas às singularidades dos estudantes e às demandas da educação inclusiva.



# REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder**: DSM-V. 5. ed. Washington, DC: APA, 2013.

ANDRADE, Claudete Freitas de. **Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autismo**: desafios da inclusão no município de São Luiz Gonzaga/RS. 2021. 141. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice Alves. **Autismo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CEN.TERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Data and Statistics on Autism Spectrum Disorder**. Atlanta: CDC, 2025. Disponível em: <https://www.cdc.gov/media/releases/2023/p0323-autism.html>. Acesso em: 25 abr. 2026.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e aprendo**: fundamentos do Programa TEACCH: o ensino estruturado para pessoas com autismo. Ribeirão Preto: Book Toy, 2014.

GADIA, C. Aprendizagem e Autismo. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (org.). **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Grupo Cultural, 2014.

LUZ, Jane Sara Alves. **Currículo funcional natural e Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: metodologias e estratégias de leitura e produção escrita no 2º ano do ensino fundamental. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2020.

MARCHEZAN, Juliana; RIESGO, Rudimar dos Santos. Comorbidades dos Transtornos do Espectro Autista. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (org.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 378-391.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, v. 14, n. 2, p. 259-274, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v14n2/1984-7114-ctp-14-2-00259.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2026.

MERCADANTE, Marcos Tomanik et al. Estudo piloto de prevalência de Transtorno do Espectro Autista em Atibaia (SP). **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 183-187, 2011. Disponível em: [https://revista.cpaqv.org/index.php/CPA\\_QV/article/view/1417/1011](https://revista.cpaqv.org/index.php/CPA_QV/article/view/1417/1011). Acesso em: 4 mar. 2026.

PASTORELLO, Luciana Maria. Perspectivas do estudo da linguagem no autismo. In: ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Atheneu, 2007. p. 131-145.

SAMPAIO, Caroline Maria Tavares; OLIVEIRA, Gislene Farias de. O desafio da leitura e da escrita em crianças com perturbação do Espectro do Autismo. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes, v. 11, n. 36, p. 343-362, jul. 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/796/11> 41. Acesso em: 17 fev. 2026.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

**VARANDA, Cristina de Andrade; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda**. Consciência sintática: prováveis correlações com a coerência central e a inteligência não-verbal no autismo. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 142-151, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jsbf/a/43K7F4K3scfymyg86fcnLqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.