



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA – MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS
FORMATIVOS DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**



**A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: UMA ANÁLISE DO
PROCESSO SOB A ÓTICA DOCENTE**

GRAZIELLY RODRIGUES GARCIA

**MARINGÁ
2026**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – MESTRADO
PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORES
PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

Dissertação apresentada por Grazielly Rodrigues Garcia, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.
Linha de pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Orientador: Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli.

**MARINGÁ
2026**

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

G216L	<p>Garcia, Grazielly Rodrigues</p> <p>A alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista no ensino regular : uma análise do processo sob a ótica docente / Grazielly Rodrigues Garcia. -- Maringá, PR, 2026. 104 f. : il., figs., tabs.</p> <p>Acompanha produto educacional: Guia de boas práticas para professores na alfabetização de crianças com TEA. 30 f. Orientador: Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2026.</p> <p>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.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 371.9</p>
-------	--

GRAZIELLY RODRIGUES GARCIA

**A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NO ENSINO REGULAR: UMA ANÁLISE DO PROCESSO SOB A ÓTICA
DOCENTE**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli (Orientador) – UEM

Prof.^a Dr.^a Aline Roberta Tacon Dambros – Unespar – Paranavaí

Prof.^a Dr.^a Lúcia Cristina Dalago Barreto – Profei/UEM

Prof. Dr. Marcos Pereira Coelho (UEMS – Maracaju) – Suplente

Prof.^a Dr.^a Aparecida Meire Calegari Falco – PROFEI/UEM – Suplente

Maringá, 23 de março de 2026.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada e contribuíram para a construção desta dissertação.

Ao meu marido, pelo apoio incondicional, pela compreensão nos momentos de ausência e por sempre acreditar em mim. Sua presença foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

À minha família, base da minha formação humana e profissional. Aos meus pais, Cristiano e Vania, por todo amor, dedicação e pelos valores que me ensinaram desde a infância. Vocês são meu alicerce.

À minha irmã Larissa, por ter contribuído com o design do recurso educacional “MAPA TEA”. Sua criatividade e disponibilidade tornaram esse material ainda mais significativo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli, pela orientação segura e, sobretudo, humana. Sua maneira respeitosa e paciente de ensinar fez toda a diferença nesta trajetória. Sua postura inspira não apenas pela competência, mas pela forma ética e sensível com que conduz o processo formativo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), pelos ensinamentos, pelas reflexões provocadas e pelo compromisso com uma educação inclusiva de qualidade.

Às professoras participantes da pesquisa, que compartilharam suas experiências, anseios e desafios com honestidade. Vocês são protagonistas das transformações que desejamos na educação.

À banca examinadora, pelas contribuições valiosas, pelo olhar atento e pelas considerações que enriqueceram este trabalho.

À minha amiga Taissa, companheira de caminhada, pelas conversas e pelo apoio nos momentos mais desafiadores.

Aos meus alunos, razão maior da minha constante busca por qualificação. É na prática cotidiana, diante de cada desafio e de cada conquista, que reafirmo o sentido da minha escolha profissional.

E, por fim, a Deus, por sustentar meus passos, renovar minhas forças e permitir que este sonho se concretizasse.

GARCIA, Grazielly Rodrigues. **A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: UMA ANÁLISE DO PROCESSO SOB A ÓTICA DOCENTE**. Orientador: Gilmar Alves Montagnoli. 2026. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá-PR, 2026.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEM), tem como tema a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas classes do ensino regular, com foco ao processo de alfabetização. Tem-se como hipótese a existência de demandas específicas de estudantes com TEA no processo de apropriação da leitura e da escrita, uma vez que esse transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por alterações na comunicação, na interação social e pela presença de comportamentos repetitivos e restritivos, requer práticas pedagógicas alinhadas às suas especificidades. Assim, o objetivo desta pesquisa é investigar as demandas do processo de alfabetização de crianças com TEA no contexto da rede municipal de ensino de um município da região noroeste do Paraná. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de pesquisa de campo, tendo os dados sido coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras de Apoio Educacional Especializado (PAEE) que atuam junto à crianças com TEA. Como resultado, a pesquisa permite constatar que o processo de alfabetização de crianças com TEA envolve demandas relacionadas à atenção seletiva, associada ao hiperfoco em interesses específicos, à rigidez comportamental, às dificuldades de controle inibitório, às dificuldades na comunicação e no uso da linguagem funcional, bem como às dificuldades na compreensão leitora e na atribuição de sentido ao que é lido. Com base nas análises, foi elaborado um recurso educacional denominado “Guia de boas práticas para professores na alfabetização de crianças com TEA”.

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

GARCIA, Grazielly Rodrigues. **LITERACY DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN MAINSTREAM EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE PROCESS FROM THE TEACHERS' PERSPECTIVE**. Advisor: Gilmar Alves Montagnoli. 2026. 104 p. Master's Thesis (Master's Degree in Inclusive Education) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2026.

ABSTRACT

This research, developed within the scope of the Professional Master's Program in Inclusive Education (PROFEI/UEM), focuses on the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular education classrooms, with an emphasis on the literacy process. The hypothesis is that students with ASD have specific needs in the process of acquiring reading and writing skills, since this neurodevelopmental disorder, characterized by alterations in communication, social interaction, and the presence of repetitive and restrictive behaviors, requires pedagogical practices aligned with its specificities. Thus, the objective of this research is to investigate the demands of the literacy process for children with ASD in the context of the municipal education network of a city in the northwest region of Paraná. Regarding methodology, this is a qualitative research study conducted through field research, with data collected through semi-structured interviews with four Special Educational Support (PAEE) teachers who work with children with ASD. As a result, the research shows that the literacy process for children with ASD involves demands related to selective attention, associated with hyperfocus on specific interests, behavioral rigidity, difficulties with inhibitory control, difficulties in communication and the use of functional language, as well as difficulties in reading comprehension and in attributing meaning to what is read. Based on the analyses, an educational resource called "Guide to good practices for teachers in the literacy of children with ASD" was developed.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD); Literacy; Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução do Número de matriculadas (2022-2024)	14
Figura 2 – Domínios centrais do TEA segundo o DSM-V.....	63
Figura 3 – Condições associadas ao TEA.....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de gravidade para o TEA.....	32
Quadro 2 – Caracterização dos critérios A e B do TEA segundo o DSM-V	33
Quadro 3 – Classificação do TEA segundo o CID 11	35
Quadro 4 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa.....	57
Quadro 5 – Caracterização dos alunos atendidos pela professora P1.....	60
Quadro 6 – Caracterização dos alunos atendidos pela professora P2.....	60
Quadro 7 – Caracterização dos alunos atendidos pela professora P3.....	60
Quadro 8 – Caracterização dos alunos atendidos pela professora P4.....	60
Quadro 9 – Panorama da participação docente em formações continuadas	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

§	Parágrafo
a.C.	Antes de Cristo
A1	Aluno 1
A2	Aluno 2
A3	Aluno 3
A4	Aluno 4
A5	Aluno 5
A6	Aluno 6
A7	Aluno 7
A8	Aluno 8
A9	Aluno 9
A10	Aluno 10
A11	Aluno 11
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDCP	Centers for Disease Control and Prevention
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Estatística Internacional
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EEI	Educação Especial e Inclusiva
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
P1	Professora 1
P2	Professora 2
P3	Professora 3

P4	Professora 4
PAEE	Professores de Apoio Educacional Especializado
PEE	Público da Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
QI	Quociente de Inteligência
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SUED	Superintendência da Educação
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children</i>
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DA EXCLUSÃO AOS ATUAIS ESFORÇOS DE INCLUSÃO: PERCURSO HISTÓRICO DA INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO	18
2.1 Políticas Educacionais direcionadas à educação da pessoa com TEA	24
3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	28
3.1 Compreensão do TEA ao longo do tempo: das primeiras percepções à compreensão atual	29
3.2 Vias alternativas de desenvolvimento da criança com TEA: uma leitura Histórico-Cultural	36
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	42
4.1 Apontamentos sobre a alfabetização de crianças com TEA	45
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
5.1 Levantamento de produções acadêmicas sobre alfabetização de crianças com TEA	50
5.2 Local da pesquisa	53
5.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	54
5.4 Participantes da pesquisa	55
6 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS MANIFESTAÇÕES DO TEA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA	59
6.1 O processo de alfabetização de crianças com TEA sob a ótica docente	70
7 ELEMENTOS A SEREM OBSERVADOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA	78
7.1 Atenção seletiva (hiperfoco em interesses específicos)	79
7.2 Rigidez comportamental	82
7.3 Dificuldade de controle inibitório	84
7.4 Dificuldades na comunicação e linguagem funcional	85
7.5 Dificuldades na compreensão leitora e atribuição de sentido ao que é lido	86
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	92

ANEXOS	98
Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP	98
Anexo B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores (formulário)	103

1 INTRODUÇÃO

A Teoria Histórico-Cultural destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento humano. Desde o nascimento, a criança é inserida em um meio social que influencia diretamente seu desenvolvimento intelectual. Nesse processo, ela se apropria da cultura, desenvolve-se e, conseqüentemente, humaniza-se.

O autor enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação do outro, sendo a linguagem e as interações sociais aspectos essenciais nesse percurso. Dessa forma, a aprendizagem não se dá de maneira isolada, mas sim a partir das relações estabelecidas no contexto sociocultural (Vigotski, 2007).

É por meio da aprendizagem que o indivíduo se apropria da cultura, integra-se à sociedade e passa a participar ativamente dela, o que promove o seu desenvolvimento. Segundo Mello e Lugle (2014), estudos e pesquisas conduzidos por Lev Semenovitch Vigotski e seus colaboradores destacam que a aprendizagem da experiência culturalmente acumulada constitui a condição fundamental para o desenvolvimento humano. Sob essa perspectiva, a escola configura-se como um espaço privilegiado de promoção desse desenvolvimento.

O processo de aprender está intrinsecamente relacionado à educação, pois é por meio dela que o conhecimento é sistematizado e aprofundado. Dessa forma, a escola, enquanto instituição responsável pela sistematização do conhecimento científico, deve assegurar que esse processo ocorra de forma acessível a todos os estudantes.

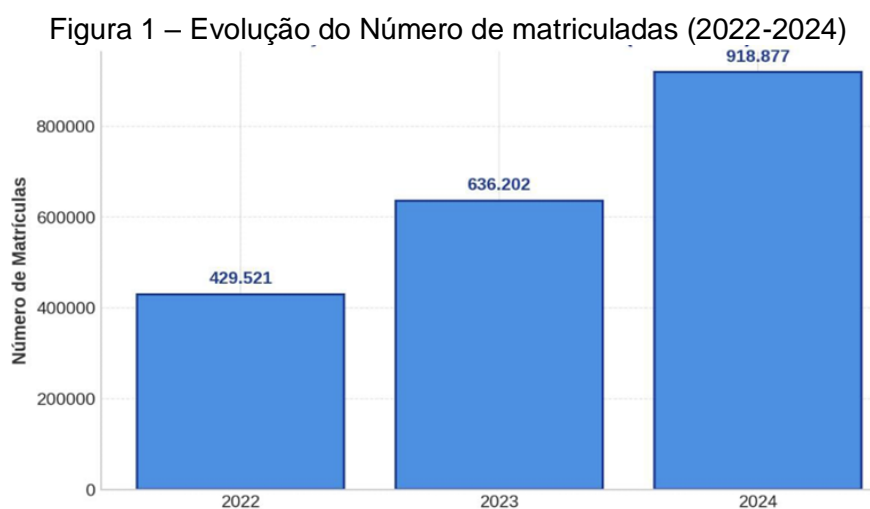
Mello e Lugle (2014) pontuam que o desenvolvimento do aluno dependerá da sua relação com as formas finais da cultura presentes no meio escolar. Se na escola a presença dos elementos culturalmente produzidos pelo homem for restrita, haverá o empobrecimento do desenvolvimento do aluno. A fonte do desenvolvimento social é a interação, estabelecendo uma relação de comunicação entre professor e aluno, formando um coletivo para a aprendizagem em que todas as relações entre cultura, professor e aluno, são relações pedagógicas.

No entanto, quando se trata do Transtorno do Espectro Autista (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 (APA, 2013),

crianças com TEA apresentam prejuízos na comunicação e na interação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Esse cenário evidencia a urgência de compreender e enfrentar tais barreiras no contexto escolar, especialmente diante do crescente número de crianças com deficiência matriculadas na rede regular de ensino.

Trata-se de uma compreensão importante para lidar com os desafios da sociedade atual, em que se observa um crescimento significativo no número de matrículas de crianças com alguma deficiência na rede regular de ensino. No caso do TEA, foco da pesquisa, os números impressionam. A seguir, é apresentado um gráfico que demonstra a evolução das matrículas de estudantes com TEA na Educação Básica, no período de 2022 a 2024, com base no Censo Escolar (Brasil, 2025b).



Fonte: Elaborado pela autora (2026), com os dados do Censo Escolar (Brasil, 2024).

Conforme podemos observar no gráfico, o número de matrículas de estudantes com TEA na Educação Básica apresentou um crescimento expressivo no período de 2022 a 2024. Em 2022, foram registradas 429.521 matrículas; em 2023, esse número subiu para 636.202, representando um aumento de aproximadamente 48% em relação ao ano anterior. Já em 2024, o total de estudantes matriculados chegou a 918.877, o que corresponde a um crescimento de cerca de 44% em comparação com 2023 (Brasil, 2024).

Esse aumento evidencia a necessidade de refletir sobre as especificidades da alfabetização desses alunos com o objetivo de contribuir para a sua inclusão e

garantir sua aprendizagem. Base para a apropriação de outros conhecimentos e para uma plena participação na sociedade, a alfabetização requer atenção especial.

A escolha por investigar a alfabetização de crianças com TEA surgiu de inquietações pessoais e profissionais vivenciadas em minha trajetória docente. Logo no início da carreira, no ano de 2019, atuei como professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e atendia dois alunos do 1º ano diagnosticados com TEA. Um dos alunos era tranquilo e calmo, porém demonstrava insegurança para realizar as atividades e se comunicava muito pouco. Havia dúvidas entre os profissionais sobre se a dificuldade na fala estava relacionada ao transtorno ou à sua origem boliviana. O outro aluno, por sua vez, era bastante agitado, apresentava dificuldade em manter o contato visual e desregulava com facilidade quando era contrariado, chegando, em alguns momentos, a demonstrar comportamentos agressivos. Na época, eu me sentia insegura e sem o preparo necessário para desenvolver práticas de alfabetização com esses estudantes.

Buscando caminhos possíveis, recorri a diferentes estratégias de ensino, priorizando o método fônico, ora com a estratégia das “boquinhas”, ora com métodos similares, voltados ao trabalho com a relação entre letras e sons. Também procurei planejar atividades a partir do hiperfoco de um dos alunos, voltado para os animais, conforme a orientação de uma professora mais experiente. Ainda assim, percebia grandes dificuldades na comunicação e na interação, o que tornava o processo de ensino e aprendizagem desafiador.

Essa experiência despertou em mim o desejo de compreender melhor o processo de alfabetização de crianças com TEA. No cotidiano escolar, percebo que vivenciamos mais incertezas do que certezas nesse caminho, e buscar respostas para esses desafios não é simples, especialmente diante da escassez de produções científicas que abordem diretamente a relação entre o TEA e o processo de alfabetização.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é investigar as demandas do processo de alfabetização de crianças com TEA no contexto da rede municipal de ensino de um município da região noroeste do Paraná, a fim de pensar em estratégias que possam contribuir com o processo.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de pesquisa de campo, tendo os dados sido coletados por meio entrevistas semiestruturadas com quatro professoras PAEE que atuam junto a crianças com

TEA em processo de alfabetização. Segundo Gil (2002), a pesquisa qualitativa é especialmente adequada quando o pesquisador busca captar a profundidade dos fenômenos estudados sem partir, necessariamente, de um modelo teórico rígido previamente definido. Nessa abordagem, é comum que haja um movimento constante entre observação, reflexão e interpretação, o que pode tornar a organização lógica do estudo mais desafiadora.

Além disso, a pesquisa é bibliográfica, conforme a definição por Gil (2002, p. 44), por ser “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, os quais contribuiram para o embasamento teórico da investigação.

Com relação à organização do trabalho, inicialmente é apresentado um percurso histórico acerca do tratamento destinado às pessoas com deficiência, considerando os desafios e os avanços de cada período. Em seguida, são discutidas as principais legislações e políticas educacionais voltadas à inclusão da pessoa com TEA, situando o contexto legal e social dessa trajetória.

Na sequência, o Transtorno é caracterizado a partir de uma revisão sobre suas origens, mudanças conceituais, critérios diagnósticos, possíveis causas, incidência e manifestações clínicas, com ênfase nas implicações para o desenvolvimento e o processo educativo. Posteriormente, analisam-se os aspectos relacionados à escolarização da criança com TEA, discutindo os principais desafios no ambiente escolar sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Na etapa seguinte, explora-se o conceito de alfabetização, inicialmente de modo mais amplo e, na sequência, em um esforço no sentido de relacionar às especificidades do TEA. Posteriormente, são apresentados os pressupostos metodológicos da pesquisa, contemplando o delineamento do estudo, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a caracterização do local e dos participantes, bem como os procedimentos adotados para a análise das informações obtidas.

Na sequência, apresenta-se a análise dos dados coletados por meio das entrevistas com professoras participantes da pesquisa, discutindo as percepções docentes acerca das manifestações do TEA no cotidiano escolar e suas implicações para o processo de alfabetização. Entre os principais resultados, destacam-se demandas relacionadas à atenção seletiva e ao hiperfoco em interesses específicos, à rigidez comportamental, às dificuldades de controle inibitório, bem como desafios

na comunicação e no uso funcional da linguagem, além de dificuldades na compreensão leitora e na atribuição de sentido ao que é lido, aspectos que podem influenciar o engajamento nas atividades pedagógicas e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Por fim, o último capítulo sistematiza as principais demandas identificadas no processo de alfabetização de crianças com TEA, organizando os resultados da pesquisa e apresentando sugestões de práticas pedagógicas que contribuam para o ensino e a aprendizagem.

2 DA EXCLUSÃO AOS ATUAIS ESFORÇOS DE INCLUSÃO: PERCURSO HISTÓRICO DA INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO

A luta das pessoas com deficiência tem sido fundamental para a conquista de direitos e para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Movimentos sociais e ativistas têm reivindicado, ao longo dos anos, o reconhecimento da deficiência como uma questão de direitos humanos, resultando em avanços significativos em legislações e políticas públicas.

A escolarização das pessoas com deficiência passou por diversas transformações ao longo da história. Um retrospecto histórico mostra que, a educação dessas pessoas variava conforme as concepções sociais e pedagógicas de cada época. Sasaki (2006, p. 123) enfatiza que “a história da atenção educacional para as pessoas com deficiência tem também as fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão”.

Orrú (2009) destaca que, historicamente, as pessoas com necessidades especiais foram marginalizadas e privadas de oportunidades de desenvolvimento, sendo rotuladas como incapazes ou doentes, devido a concepções culturais que valorizavam o belo e o perfeito. Segundo a autora, nas civilizações antigas, aqueles que apresentavam diferenças eram frequentemente sacrificadas por serem consideradas um fardo para a sociedade. Durante séculos, foram excluídos do convívio social e tratados como seres à parte. Na Idade Antiga, influenciadas pelas crenças religiosas predominantes, suas características e comportamentos eram frequentemente interpretados como manifestações sobrenaturais, evidenciando uma provável falta de compreensão sobre a deficiência na época.

Segundo Orrú (2009) na Idade Média, a crença no sobrenatural se intensificou. O ser humano passou a ser visto como subordinado a forças advindas do bem e do mal, levando à interpretação de epilepsia e transtornos psicóticos como possessões demoníacas, sujeitas a punições por grupos cristãos, ou, em casos raros, receptores de espíritos divinos e reverenciados como profetas e adivinhos.

Orrú (2009) ainda pontua que no final do período medieval, com a intervenção das organizações cristãs, essas pessoas passaram a ser vistas como vítimas, embora ainda marginalizadas. Com o Renascimento, a ciência ganhou mais espaço

e houve maior preocupação com o indivíduo, bem como a busca por soluções baseadas na ciência para resolver seus problemas. Segundo a autora, somente no final do século XVIII, os doentes mentais passaram a ser tratados de forma mais humana.

Ao longo da história, o tratamento dado às pessoas com deficiência variava conforme os valores de cada cultura. Sobre a prática de exclusão das pessoas com deficiência, Sasaki (2006, p. 30) pontua:

A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência.

Inicialmente, o tratamento dispensado a esses indivíduos foi marcado pela exclusão e até mesmo por maus-tratos. No entanto, segundo Orrú (2009) com o passar dos anos, a visão sobre a deficiência começou a mudar e essas pessoas passaram a ser percebidas sob uma perspectiva assistencialista e paternalista.

Kassar (2011) destaca que no início da República, começaram a surgir no Brasil os primeiros esforços voltados para a atenção às pessoas com deficiências, influenciados por ideias já consolidadas na Europa e adotadas por estudiosos brasileiros. Segundo a autora “[...] a atenção direcionada para pessoas com deficiência (Educação Especial) deu-se, em grande medida, pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial, não considerado pertencente à rede de ensino brasileira” (Kassar, 2011, p. 44).

Kassar (2011) corrobora com Mazzota (2001) ao pontua que por volta do século XIX, influenciado por modelos adotados na Europa e nos Estados Unidos, por iniciativa de grupos oficiais e alguns casos privados, no Brasil houve a criação de grupos destinados ao atendimento a cegos, surdos deficientes mentais e físicos.

Sobre a educação das pessoas com deficiência no Brasil, Mazzotta (2001) destaca que a “Educação Especial” só foi incorporada à política educacional do país no final dos anos 1950 e início da década de 1960. No entanto, as primeiras iniciativas de atendimento a esse público surgiram ainda no século XIX, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (nomenclatura utilizada no período).

A partir da Constituição de 1946, a educação passa a ser reconhecida oficialmente como um direito universal. Nesse contexto, Pletsch (2014) aponta que influenciados pelos princípios do pensamento evolucionista e do liberalismo, foram criadas as primeiras classes escolares especiais para separar os “normais” dos “anormais”.

Pletsch (2014) destaca que nessa época, com o apoio de instituições filantrópicas, foram lançadas diversas campanhas que lutavam pelos direitos das pessoas com deficiência, como “A Campanha Nacional da Educação do Surdo Brasileiro (1957) e a Campanha Nacional de Educação do Deficiente mental (1960)” (Pletsch, 2014, p. 5). Pressionados pelos movimentos dos pais de crianças com deficiência, foi criada em 1954, no Rio de Janeiro a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. A autora afirma que assim como as Sociedades Pestalozzi, criada na década de 1930 por Helena Antipoff, as APAEs se espalharam por todo o Brasil.

Com relação à criação dessas instituições, Pletsch (2014) afirma que elas surgiram devido à omissão do Estado em garantir os direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência. Diante dessa lacuna, as famílias eram forçadas a buscar apoio em instituições de caráter filantrópico e assistencial. Sasaki (2006, p. 2006, p. 14) por sua vez salienta que “excluídas da sociedade e da família, pessoas com deficiência eram geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida”.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024), introduziu um artigo específico sobre a escolarização dos “excepcionais” (nomenclatura utilizada no período). O artigo 88 recomendava que, “dentro do possível” a educação desse público fosse oferecida no sistema de ensino regular, no entanto, garantia recursos financeiros às instituições especializadas (Brasil, 1961).

Nesse período, segundo Sasaki (2006) surge a ideia de integração com o objetivo de derrubar a prática da exclusão social impostas às pessoas com deficiência durante vários séculos. O autor salienta que a partir da ideia de integração, as instituições passaram a se especializar no atendimento a pessoas conforme o tipo de deficiência, de forma que a segregação institucional continuava sendo praticada. A ideia era concentrar nessas instituições todos os serviços

necessários, uma vez que a sociedade ainda não aceitava a inclusão dessas pessoas nos espaços e serviços convencionais.

Pletsch (2014) ressalta que de maneira geral a integração defendia a preparação dos alunos com necessidades educacionais especiais, para que eles pudessem acompanhar a turma do ensino regular com o suporte de apoio especializado paralelo. Mantoan (1997) por sua vez, sugere que o processo de integração deve ocorrer no ambiente menos restritivo possível, garantindo ao aluno a oportunidade de transitar entre diferentes etapas do sistema educacional, desde a classe regular até a classe especial, de acordo com suas necessidades.

Pletsch (2014) também destaca que nesse período no Brasil aumentaram as oficinas destinadas ao preparo de pessoas com deficiência, especialmente aquelas com deficiência intelectual (termo utilizado no período), com o objetivo de capacitá-las para o mercado de trabalho e, assim, promover sua “integração” na sociedade.

Aproximadamente no final da década de 1960, Sasaki (2006) aponta que o movimento pela integração social das pessoas com deficiência passou a buscar sua inserção nos diversos sistemas da sociedade, como a educação, o trabalho, a família e o lazer, tanto como base o princípio da normalização. Corroborando com as ideias de Sasaki (2006), Pletsch (2014) destaca que nesse período surgiram em nível nacional os movimentos fundamentados na premissa de que todas as pessoas com deficiência tinham o direito de viver em condições o mais normais possível.

Sasaki (2006) afirma que o movimento de normalização tinha por fundamento criar para as pessoas com deficiência atendidas em instituições ou segregadas de alguma forma, ambientes o mais parecido possível daquelas frequentados pelas pessoas em geral sem algum tipo de deficiência. Segundo o autor, trata-se de criar um mundo, com moradia, escola, trabalho e lazer, separado, mas muito parecido com o que vive uma pessoa qualquer.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o principal objetivo de coordenar as políticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência. Seis anos depois, em 1979, o CENESP, em parceria com a APAE de São Paulo, elaborou o documento intitulado Habilitação do Deficiente Mental para o Mercado de Trabalho. Esse documento estabelecia diretrizes para o trabalho em oficinas, voltadas especialmente para pessoas com deficiência intelectual (termo utilizado na época), com a finalidade de promover a autonomia, sobretudo

financeira, dessas pessoas, ainda que em empregos de baixa remuneração, e reduzir, assim, os gastos do Estado (Pletsch, 2014).

Pletsch (2014) destaca que nas escolas nas e classes especiais, as diretrizes curriculares eram determinadas pela Lei Federal nº 5.692 de 1971, que estabelecia um tratamento diferenciado para alunos com deficiências físicas ou mentais, para alunos com significativo atraso em relação à idade adequada para matrícula e para os superdotados. Dessa forma, o currículo era adequado às necessidades dos alunos, a partir de resultados de testes de Quociente de Inteligência – QI.

Também na década de 1970, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, teve início os cursos de formação de professores voltada para a Educação especial. Dessa forma, a disciplina Educação Especial passou a ser obrigatória nos cursos de licenciatura em Pedagogia (Brasil, 1971).

Durante um período de 13 anos (1972 – 1985) Orrú (2009) aponta que as políticas educacionais adotavam uma abordagem essencialmente terapêutica para a Educação Especial. Os termos como “preferencialmente” e “sempre que possível” foram usados para sugerir uma preocupação com a escolarização dessas pessoas, embora, na prática, houvesse uma grande carência de professores especializados para atuar em aulas especiais. A contratação desses profissionais, por sua vez, não era uma garantia, mas ocorria apenas quando viável, evidenciando a falta de compromisso efetivo com a educação especial.

Pletsch (2014) pontua que em 1988, foi promulgada uma nova Constituição, que garantiu uma série de direitos sociais, com destaque para os avanços nas áreas de educação e saúde. Corroborando com essa ideia, Kassar (2011) afirma que foi somente a partir da Constituição Federal de 1988, que a educação passa a ser vista como um direito social.

A referida lei determina que é necessário eliminar de qualquer forma de discriminação, reconhecendo a educação como um direito de todos. O artigo 205 estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Além disso, o artigo 208, inciso III recomenda que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, seja realizado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Nesse sentido, Pletsch (2014) destaca que legalmente, pela primeira vez, o Estado passou a assumir a responsabilidade pela educação de pessoas com deficiência, com prioridade para o atendimento em escolas regulares.

Em conformidade com os preceitos da Constituição de 1988, que orienta que a escolarização das pessoas com deficiência deve ser, preferencialmente, realizada na rede regular de ensino, no ano de 1996 é aprovada a nova LDBEN nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O artigo 59, inciso I, prevê que os sistemas de ensino garantirão aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

Além disso, o inciso III assegura apoio especializado a esses estudantes, garantindo a presença de professores com qualificação adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, assim como professores do ensino regular preparados para integrar esses alunos nas classes comuns (Brasil, 1996). Sobre a Lei, Orrú (2009, p. 49) destaca:

[...] forma-se uma nova perspectiva para a educação especial. O marco diferencial é dado por colocá-la mais unida à educação escolar e ao ensino público, que passa a ser caracterizada como modalidade de educação escolar, designada às pessoas com necessidades educacionais especiais, iniciada ainda na educação infantil.

Após a promulgação da LDBEN/96, foram elaborados outros documentos para regulamentar a implementação da Educação Especial e promover a valorização da educação inclusiva para alunos com deficiência.

No âmbito internacional, Pletsch (2014) afirma que marcos importantes ocorreram com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, e a Conferência de Dakar, em 1993, que redefiniu as metas educacionais globais. Em 1994, a Conferência de Salamanca, na Espanha, resultou na Declaração de Salamanca, que, junto com a Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), fortaleceu o movimento pela inclusão. Pletsch (2014) afirma que essas iniciativas impulsionaram a universalização da educação e a educação inclusiva, incorporando princípios nas

políticas educacionais brasileiras com o apoio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e do Banco Mundial.

No ano de 2008, o governo brasileiro lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Decreto nº 6.571/2008. O objetivo central do documento é estabelecer diretrizes para a criação de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos os estudantes, promovendo a acessibilidade, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, orientando os sistemas de ensino para que atendam adequadamente às necessidades específicas desses estudantes (Brasil, 2008). Pletsch (2014) destaca que no documento o atendimento especializado, tanto em salas de recursos multifuncionais quanto em centros de referência especializados, que foram reestruturados a partir das escolas especiais.

O Decreto nº 7.611/2011, publicado em 17 de novembro de 2011, estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos do público-alvo da educação especial, como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e habilidades altas ou superdotação. O decreto garante o direito à educação inclusiva, adaptada às necessidades de cada estudante, e visa incluir esses alunos ao ensino regular, oferecendo, ao mesmo tempo, o suporte especializado necessário para atender às suas necessidades (Brasil, 2011).

2.1 Políticas Educacionais direcionadas à educação da pessoa com TEA

Como discutido, a inclusão de alunos com deficiência tem sido um processo desafiador ao longo do tempo. No caso do TEA, houve a necessidade da criação de legislações específicas. Conforme destaca Almeida (2019), esse percurso foi marcado por inúmeras dificuldades, uma vez que o autismo nem sempre foi reconhecido como deficiência. Consequentemente, esses estudantes e suas famílias enfrentaram dificuldades para garantir para a inserção na rede regular de ensino.

Visando aumentar a conscientização sobre o Transtorno, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu, em 18 de dezembro de 2007, o dia 2 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, com o azul como cor representativa. No entanto, mais do que celebrar essa data, a sociedade como um todo deveria exigir, de forma concreta, das autoridades a implementação de medidas efetivas para garantir a inclusão plena de pessoas com TEA. A verdadeira inclusão vai além

da conscientização, exigindo ações que promovam acessibilidade, respeito às diferenças e adaptação das instituições para atender adequadamente as necessidades da pessoa com TEA.

No dia 6 de julho de 2015, foi lançada a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representou um marco na garantia de direitos e na promoção da inclusão social. Além de consolidar as legislações anteriores, a LBI ampliou os debates sobre cidadania e participação ativa das pessoas com deficiência. O artigo 2º da referida Lei define como pessoa com deficiência:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 20).

A LBI estabelece que, no âmbito educacional, são considerados beneficiários da legislação os estudantes com deficiência física, intelectual, sensorial e múltiplas que necessitem de atendimento especializado. Além disso, a lei também abrange alunos do TEA e com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2015).

A LBI também destaca a importância da implementação da Tecnologia Assistiva (TA), conforme disposto no artigo 74, que amplia a autonomia e a qualidade de vida das pessoas com deficiência. No caso do TEA, a utilização dessas tecnologias pode ser muito válida, pois muitos autistas têm esses recursos para se comunicar e interagir em diferentes contextos, como no ambiente familiar e social (Brasil, 2015).

Outra importante conquista para a educação inclusiva no Brasil foi a Lei nº 12.764/2012 que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida como Lei Berenice Piana (Brasil, 2012). Para Cunha (2020, p. 16), “Trata-se de um avanço na consolidação das políticas públicas inclusivas, sem preconceitos e distinções”.

Além disso, o § 2º do artigo 1º da lei classifica as pessoas com TEA como pessoas com deficiência, garantindo-lhes os mesmos direitos legais assegurados às demais pessoas com deficiência (Brasil, 2012). A partir da referida lei passa a ser garantida a atenção integral às necessidades de saúde das pessoas com TEA, tais como: diagnóstico precoce, mesmo que não definitivo, atendimento multiprofissional,

acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho, entre outros (Brasil, 2012).

No âmbito da educação, a Lei Berenice Piana estabelece que as pessoas com TEA devem ser incluídas nas classes regulares de ensino, com a garantia de, quando necessário, acompanhamento especializado. A legislação também orienta que esses profissionais responsáveis pelo acompanhamento especializado recebam incentivo para a formação e capacitação, a fim de proporcionar um atendimento adequado às pessoas com TEA, além de oferecer apoio a pais e responsáveis (Brasil, 2012).

Essa inclusão, no entanto, depende do compromisso das autoridades educacionais, pois a lei em seu artigo 7º, também determina que o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com TEA, ou qualquer outra deficiência, será penalizado com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos, reforçando a importância do cumprimento dessa política de inclusão (Brasil, 2012).

Apesar de a lei ser um grande avanço na educação escolar do aluno com TEA, na prática, ainda persiste uma diferenciação, pois muitos desses alunos são retirados das salas regulares e encaminhados para salas de apoio, onde seguem um currículo adaptado. Essa abordagem, embora tenha a intenção de atender às necessidades individuais, acaba por contrariar os princípios da educação inclusiva, que busca garantir a participação de todos os estudantes no ensino comum.

No Brasil, especialmente após a publicação da Declaração de Salamanca, em 1994, as discussões sobre inclusão ganharam destaque, tornando-se um tema central de estudo e reflexão entre profissionais da educação. Paralelamente, a inclusão escolar passou a ser amplamente abordada em discursos, documentos e políticas públicas, reforçando a concepção da educação como um direito humano fundamental e evidenciando a necessidade de uma formação de professores alinhada a essa perspectiva.

Sobre a inclusão, Sasaki (2006, p. 40) destaca:

A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor idade, raça e deficiência.

Sasaki (2006) destaca que a inclusão social auxilia na construção de uma nova sociedade, promovendo mudanças tanto em aspectos físicos, como espaços internos e externos, equipamentos, utensílios, mobiliários e meios de transporte, quanto na mentalidade da sociedade como um todo, inclusive da pessoa com necessidades especiais.

No contexto educacional, essa transformação se torna um desafio significativo, uma vez que a escola inclusiva deve garantir a acolhida de todos os alunos, independente de suas necessidades e garantir-lhes reais condições de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, Glat e Nogueira, (2002, p. 6) pontuam:

[...] a inclusão de indivíduos portadores (*termo utilizado pela autora*) de necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação de serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta na revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Nesse sentido, é fundamental que o professor conheça seus alunos e compreenda suas necessidades específicas para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, refletindo sobre estratégias pedagógicas mais adequadas para atender às particularidades dos alunos. É este um desafio.

Realizada esta contextualização histórica sobre o percurso da inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional brasileiro, com especial atenção às políticas educacionais voltadas à educação de estudantes com TEA, a próxima seção terá como foco a compreensão do TEA, suas características e implicações ao processo de ensino e aprendizagem.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Compreender a educação de crianças com TEA em uma perspectiva histórica implica revisitar o desenvolvimento da Educação Especial e Inclusiva (EEI) em nosso país. As vivências acumuladas ao longo dos anos demonstram que a jornada escolar dos estudantes com TEA reflete a evolução na conquista dos direitos humanos e fundamentais. Esse processo tem um caráter cíclico, saindo de uma posição de exclusão social e ganhando destaque na discussão sobre cidadania.

Passados mais de oitenta anos desde as pesquisas iniciadas por Leo Kanner, em 1943, é possível afirmar que apesar de possuir uma vasta bibliografia, o assunto ainda carece de contribuições, inclusive pela atenção que recebe nos dias atuais (Volkmar; Wiesner, 2019).

Barroso (2019) afirma que para entender o autismo, suas abordagens e seu impacto social, é necessário revisar a diversidade epistemológica que fundamentou essa concepção, além de considerar os diversos fatores históricos, políticos e éticos que influenciaram a forma que enxergamos o autismo atualmente em nossa sociedade. Não é o objetivo aqui tratar das diferentes interpretações acerca do assunto, que é fruto de desdobramentos históricos, mas reafirmar nosso olhar mais amplo e inclusivo e que reconheça as singularidades de cada sujeito. É o que mais parece interessar à Educação.

Apesar de o modelo biomédico ter contribuído de forma significativa para o avanço das pesquisas sobre o autismo e para a consolidação de critérios diagnósticos, ele também recebeu críticas por enfatizar os déficits e limitações das pessoas com TEA. Uma visão mais recente, fundamentada no conceito de neurodiversidade, propõe compreender o autismo como uma variação natural do funcionamento cerebral humano. Essa perspectiva supera a oposição entre o “normal” e o “patológico” e passa a reconhecer o TEA como uma diferença, não como uma deficiência. Assim, o movimento da neurodiversidade defende o modelo biopsicossocial, no qual o sujeito deve ser compreendido em sua totalidade (Ferreira; Pisacco, 2024).

Na sequência, são discutidos esforços empreendidos no sentido de melhor compreender o TEA, o que inclui as principais hipóteses etiológicas, as

características comportamentais associadas ao transtorno, os instrumentos diagnósticos utilizados ao longo do tempo e os dados sobre sua incidência.

3.1 Compreensão do TEA ao longo do tempo: das primeiras percepções à compreensão atual

Desde as pesquisas iniciadas por Leo Kanner em 1943, até nos estudos atuais, as considerações sobre a pessoa autista passaram por transformações. Ao longo de mais de oito décadas o entendimento sobre o autismo evoluiu, causando mudanças de nomenclaturas, formas de tratamento e no olhar da sociedade, de acordo com os valores de cada época (Volkmar; Wiesner, 2019).

A terminologia “autismo” origina-se do grego “*autós*”, que significa “de si mesmo”. Foi utilizada pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra Eugen Bleuler que a empregou para descrever a fuga da realidade e o retraimento dos indivíduos acometidos por esquizofrenia (Cunha, 2019). Segundo o autor, palavra era utilizada pela psiquiatria para denominar comportamentos humanos centrados no próprio indivíduo, caracterizado pela dificuldade de comunicação e pela perda de contato com a realidade.

Muitos pesquisadores se aprofundaram em estudos relacionados ao autismo, mas foi Leo Kanner em seu estudo denominado “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” (Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo, 1943) que encontrou características comuns em um grupo de indivíduos avaliados durante seu estudo e o diferenciou de retardo mental e psicose infantil (Volkmar; Wiesner, 2019).

Kanner (1943 *apud* Volkmar; Wiesner, 2019) publicou suas primeiras pesquisas sobre o autismo em 1943, envolvendo 11 crianças com idades compreendidas entre dois e oito anos, apresentando indícios clínicos da síndrome autística. Volkmar e Wiesner (2019) destacam que Leo Kanner descreveu os comportamentos incomuns que as onze crianças estudadas exibiam, como “resistência às mudanças” e “insistências nas mesmas coisas”. Por exemplo:

Elas podiam exigir que seus pais fizessem o mesmo caminho até a escola ou a igreja e ficavam muito perturbadas se ocorresse qualquer desvio dessa rotina; podiam entrar em pânico se qualquer coisa em sua sala de estar estivesse fora do lugar; podiam ser muito rígidas quanto aos tipos de roupas que vestiam ou alimentos que comiam (Volkmar; Wiesner, 2019, p. 2).

Além disso, segundo os autores, essas crianças apresentavam dificuldade em estabelecer relações sociais desde a tenra idade, atraso na linguagem ou ecolalia, confusão ou inversão de pronomes, estereotípias como balanço do corpo, andar na ponta dos pés ou sacudir as mãos.

Os relatos documentados por Volkmar e Wiesner (2019) mostram que essas crianças não se encaixavam nas classificações existentes na psiquiatria infantil. Leo Kanner as descreveu como portadoras de um distúrbio inato do contato afetivo, que mais tarde foi denominado autismo infantil precoce, referindo-se a crianças que nasciam sem interesse nas outras pessoas e no contato com o ambiente social.

O TEA tem sido entendido de várias formas ao longo da história. Na área biomédica, passou a ser estudado principalmente pela psiquiatria, que o descreve como uma condição com diferentes graus e características. Essa forma de compreender o TEA foi sendo construída conforme avançaram os estudos e os critérios usados para o diagnóstico, principalmente os definidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), da Associação Americana de Psiquiatria (APA), e pela Classificação Internacional de Doenças (CID), da Organização Mundial da Saúde (OMS) (Ferreira; Pisacco, 2024).

Nas décadas de 1970 e 1980, como destacam Mori e Cerezuela (2014), houve uma busca pelo consenso no diagnóstico do autismo, com destaque para a Classificação Internacional de Doenças CID-9 (Organização Mundial da Saúde, 1978) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-III (APA, 1980). Os critérios estabelecidos nos documentos favoreceram uma maior integração entre as áreas e impulsionaram a ampliação dos estudos sobre o tema.

A autora ressalta como importante contribuição os estudos de Wing e Gould (1979), que identificaram déficits em três áreas principais: comunicação, socialização e imaginação, em indivíduos com autismo, conceito que ficou conhecido como a *Tríade de Wing*. De acordo com as pesquisadoras, nenhuma dessas áreas, isoladamente, foi considerada suficiente para definir o autismo. Foi uma interação entre elas, no conjunto, que caracterizou o espectro do Transtorno. Dessa forma, a definição de espectro destacou a diversidade dentro do autismo, confirmando que não existia um perfil único ou padrão de comportamento, mas uma ampla gama de variações.

Na década de 1990, Gillberg (1990), com base nos estudos de Wing (1981), sugeriu que o autismo pode variar, apresentando desde prejuízos sociais com

deficiência intelectual acentuada até níveis de inteligência próximos ao que é comum, como é o caso da então chamada síndrome de Asperger. É importante ressaltar que, a síndrome de Asperger, que foi descrita por Hans Asperger em 1944, se referia a uma condição então entendida dentro do espectro autista, caracterizada por dificuldades na interação social e comportamentos repetitivos, mas com preservação da linguagem e inteligência. Asperger, baseado nos estudos de Kanner, observou que essas crianças, embora tivessem dificuldades nas áreas sociais e de comunicação, possuíam uma linguagem bem desenvolvida e interesses específicos, sendo, chamados de 'pequenos professores'. Conforme descrevem Volkmar e Wiesner (2019, p. 8), “[...] os interesses especiais podem focar em qualquer um dos diversos temas – Já encontramos crianças com interesses que iam desde dinossauros e cobras até mercado de ações, soletração, óperas de Wagner e tempo, pra citar apenas alguns exemplos”.

Retomando a década de 1990, Mori (2014) destaca que o termo Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, como descrito no DSM-III, começou a ser questionado por alguns autores devido à sua ampla abrangência, que incluía desde deficiências intelectuais severas até inteligência próxima ao normal, como observado na síndrome de Asperger. Assim, o autismo passou a ser reclassificado como Transtorno Global de Desenvolvimento na versão revisada do DSM-IV (APA, 2002), sendo caracterizado por um comprometimento severo na interação social e na comunicação, além da manifestação de comportamentos e interesses repetitivos e estereotipados.

Na versão revisada do DSM-IV (APA, 2002), os Transtornos Globais do Desenvolvimento foram organizados em diferentes categorias, incluindo: Transtorno Autista, Transtorno de Asperger, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno sem outra Especificação.

Em 2013, com a versão do DSM-V (APA, 2013), mudanças significativas foram introduzidas. O autismo que até então era categorizado como um Transtorno Global do Desenvolvimento, juntamente com a síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância, síndrome de Rett e transtornos globais sem outra especificação, passou a ser chamado de “Transtorno do Espectro Autista” (TEA), abrangendo diferentes níveis do transtorno como leve, moderado ou severo.

Assim, o diagnóstico foi redefinido com base nos níveis de gravidade e necessidade de apoio substancial estabelecidos no DSM-V (APA, 2013). O

documento sugere o uso de especificadores para descrever os sintomas atuais, enfatizando que a gravidade é um aspecto variável, que pode mudar ao longo do tempo e conforme o desenvolvimento do indivíduo.

Resumo dos níveis apoio do TEA:

Quadro 1 – Níveis de gravidade para o TEA

Nível de apoio	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	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	Comportamento inflexível, dificuldade extrema em lidar com mudanças e outros comportamentos restritos e repetitivos que prejudicam significativamente o funcionamento em diversas áreas. Há grande sofrimento e dificuldade em mudar o foco ou as ações
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	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	Comportamento inflexível, dificuldade em lidar com mudanças ou outros comportamentos restritos e repetitivos ocorrendo com frequência a ponto de serem facilmente perceptíveis por um observador casual, interferindo no funcionamento em diversos contextos. Há sofrimento e/ou dificuldade em mudar o foco ou as ações
Nível 1 “Exigindo apoio”	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.	Comportamento inflexível que interfere de maneira significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldades para mudar de atividade. Problemas com organização e planejamento que dificultam à independência.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em APA (2013).

Além disso, com o DSM-V (2013), os critérios para o diagnóstico do transtorno passaram a ser mais específicos, com uma tríade bem definida: deficiências clinicamente significativas e persistentes na comunicação e interação social; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Os sintomas podem se manifestar desde o início da infância, embora possam não ser evidentes.

Outra alteração significativa diz respeito aos atrasos na linguagem, que anteriormente eram considerados critérios essenciais. No DSM-V (APA, 2013), passaram a ser vistos como fatores que influenciam os sintomas clínicos, e não mais

como elementos definidores do transtorno. Com o DSM-V (APA, 2013), a tríade comportamental do DSM-IV, que incluía déficits na comunicação, restrição da interação social e comportamentos estereotipados, foi reorganizada em dois domínios principais: déficits na comunicação e interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamento, de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 2 – Caracterização dos critérios A e B do TEA segundo o DSM-V

Critério	Característica	Comportamento
A	Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos	1. Déficit na reciprocidade socioemocional, com dificuldade para compartilhar interesses e estabelecer uma conversa
		2. Limitação nos comportamentos comunicativos não verbais utilizados para interação social
		3. Dificuldade em desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, desde dificuldade para ajustar o comportamento a diferentes contextos sociais; dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou fazer amigos; até ausência de interesse por pares
		4. Dificuldades em desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, na incapacidade de ajustar o comportamento a diferentes contextos sociais
B	Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades	Pelo menos 2 (dois) dos critérios relacionados
		1. Aplicação de movimentos estereotipados e repetitivos na fala ou no uso de objetos
		2. Insistência nas mesmas coisas, inflexibilidade à mudanças de rotinas ou padrões ritualizados de comportamento, tanto verbal quanto não verbal
		3. Interesses restritos com intensidade anormal
		4. Reatividade exagerada ou diminuída a estímulos sensoriais, ou interesse atípico por aspectos sensoriais do ambiente

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em 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.

De acordo com o DSM-V (APA, 2013) os sintomas devem se manifestar precocemente durante o desenvolvimento, embora podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais ultrapassem as capacidades limitadas, ou ainda, podem ser encobertos por estratégias adquiridas aprendidas ao longo da vida. Ainda segundo o documento, esses sintomas podem resultar em prejuízos no

funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.

Segundo o DSM-V (APA, 2013), os critérios para o diagnóstico do TEA foram revisados devido a vários fatores, incluindo a dificuldade em distinguir as variações observadas entre os indivíduos no espectro, uma vez que todos apresentam alguns comportamentos típicos, mas não uniformes.

No dia 18 de março de 2022, a American Psychiatric Association (APA) lançou o DSM-5-TR (Revisado), uma versão atualizada do DSM-5, publicada em 2013, com o objetivo de garantir a frequente atualização do manual. Embora as atualizações sejam relativamente simples, elas têm o objetivo de corrigir inconsistências, além de atualizar dados e textos das condições. Também foi incluída uma nova categoria diagnóstica, o Transtorno de Luto Prolongado, em alinhamento com o CID-11.

Na área do TEA, houve uma alteração em relação ao texto original, estipulando que, para se enquadrar no diagnóstico de TEA, é necessário que o indivíduo apresente todas as subcaracterísticas dentro do domínio das dificuldades de comunicação, com parâmetros quantitativos definidos. Isso é feito com base em uma lista de traços autistas, que o profissional deve preencher. Essa abordagem visa tornar o diagnóstico mais preciso, evitando a banalização do diagnóstico.

Além das mudanças trazidas pelo DSM é importante considerar também os critérios diagnósticos estabelecidos pelo Código Internacional de Doenças (CID), elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), amplamente utilizado no contexto brasileiro.

O Código Internacional de Doenças (CID-10), de 1993, classifica o TEA dentro de um grupo mais amplo denominado Transtornos Globais do Desenvolvimento. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, no CID-10, os Transtornos Globais do Desenvolvimento são reconhecidos pelo CID F84, que inclui os seguintes transtornos:

Transtornos Globais do Desenvolvimento, Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Outro Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a movimentos estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtorno Globais não Especificados do Desenvolvimento (OMS, 1993, p. 74).

O CID-10 descreve o Transtorno como um desenvolvimento anormal ou alterado que ocorre antes dos três anos de idade, caracterizado por dificuldades nas interações sociais e na comunicação, além de comportamentos estereotipados e repetitivos. Geralmente, está associado a manifestações como fobias, distúrbios do sono ou da alimentação, crises de birra e agressividade.

No entanto, em janeiro de 2022 foi lançado o CID-11, que trouxe algumas alterações em relação ao código anterior, reclassificando o autismo como Transtorno do Espectro Autista (TEA). O CID 11 está previsto para entrar em vigor no Brasil em janeiro de 2027.

No novo documento o TEA é identificado pelo código 6A02, substituindo o F84.0. As subdivisões passam a ser associadas à presença ou ausência de Deficiência Intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional.

Quadro 3 – Classificação do TEA segundo o CID 11

Conforme essas subdivisões, o TEA (6A02), na CID 11, é categorizado em	
6A02.0	Transtorno do espectro autista sem transtorno de desenvolvimento intelectual e com deficiência leve ou inexistente da linguagem funcional
6A02.1	Transtorno do espectro autista com transtorno do desenvolvimento intelectual com deficiência leve ou inexistente da linguagem funcional
6A02.2	Transtorno do espectro autista sem transtorno do desenvolvimento intelectual e com deficiência da linguagem funcional
6A02.3	Transtorno do espectro autista com transtorno do desenvolvimento intelectual e deficiência da linguagem funcional
6A02.5	Transtorno do espectro autista com transtorno de desenvolvimento intelectual e com ausência de linguagem funcional
6A02.Y	Outro transtorno especificado do espectro autista
6A02.Z	Transtorno do espectro autista, não especificado

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em OMS (2019).

Essa reclassificação, aliada à maior especificidade dos critérios diagnósticos, contribui para um melhor reconhecimento e identificação dos casos.

De acordo com dados atualizados em 2025 pelo Centers for Disease Control and Prevention (CDCP) dos Estados Unidos, estima-se a ocorrência de um caso de TEA para cada 31 crianças (CDCP, 2025). No entanto, acredita-se que esse número pode ser ainda maior devido à subnotificação e aos casos não relatados.

No Brasil, não existem dados oficiais sobre a prevalência do autismo, mas é ilustrativo o estudo piloto realizado em 2011 em Atibaia-SP que indicou uma taxa de um caso de autismo para cada 367 habitantes. Embora essa pesquisa tenha sido

limitada a um único bairro da cidade, com cerca de 20 mil habitantes, vale a percepção (Mercadante *et al.*, 2011).

O aumento na incidência do TEA nos últimos anos está diretamente ligado aos avanços na conscientização e no reconhecimento do Transtorno. Além disso, houve uma padronização nas ferramentas para diagnóstico. Esse diagnóstico inicia-se, muitas vezes, segundo Volkmar e Wiesner (2019) quando os pais percebem alterações no desenvolvimento infantil, principalmente relacionados à linguagem e a déficits na interação social. Esse crescimento significativo no número de diagnósticos e matrículas de crianças com TEA na rede regular de ensino nos leva a refletir sobre como tem ocorrido a escolarização desses estudantes.

3.2 Vias alternativas de desenvolvimento da criança com TEA: uma leitura Histórico-Cultural

Como discutido, 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).

Andrade (2021) destaca que a compreensão de algumas características comuns às pessoas com TEA pode contribuir significativamente para a atuação em diferentes contextos, como a escola, o ambiente familiar e os espaços terapêuticos. Contudo, a autora ressalta a importância de considerar que cada pessoa é singular, devendo ter suas especificidades reconhecidas e respeitadas.

Sampaio e Oliveira (2017) destacam que geralmente há uma grande dificuldade em diagnosticar o TEA, pois as crianças nessa condição não apresentam um padrão de comportamento igual durante toda a vida, alterando sua forma de ser de acordo com a idade. Sobre essa questão, cabe acrescentar:

Observamos que, na maioria das vezes, a criança com essa síndrome, no período que vai do nascimento até o primeiro ano de vida, era calma, excessivamente tranquila, “muito boazinha” ou, ao contrário disso, irrequieta, chorando muito e com problemas relacionados ao sono. Do primeiro ano de vida até o segundo, é relatado que demorou a andar, demorou a falar e quando falou,

repentinamente, sua fala cessou. A partir do segundo ano de vida, passou a apresentar comportamentos estranhos. Dizem: “Ele é esquisito”. O período do reconhecimento de uma possível síndrome é obscuro e demorado, tanto pela parte dos pais como por muitos médicos, em virtude da complexidade do quadro, pela falta de informações básicas sobre síndromes não identificadas por meio de exames laboratoriais, impedindo de haver um processo de intervenção mais precoce e claro. Desta forma, tornam-se raros tais diagnósticos antes dos 12 meses de idade (Orrú, 2010, p. 21).

Volkmar e Wiesner (2019) destacam a importância de levar a sério as preocupações dos pais, especialmente considerando que, no passado, era comum tranquilizá-los afirmando que a criança tinha apenas “um atraso na linguagem”. No entanto, crianças que apresentam apenas atraso na linguagem geralmente possuem relações sociais e não demonstram comportamentos atípicos. Ainda sobre a linguagem, corroborando com Volkmar e Wiesner (2019), Cunha (2019, p. 26-27) afirma:

[...] além de haver um comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, postura e linguagem corporal) que regulam a interação social e a comunicação, pode ocorrer também atraso ou ausência total no desenvolvimento da linguagem falada. Nos indivíduos que chegam a falar, existe a chance de haver um acentuado comprometimento na capacidade de iniciar ou manter uma conversa e a ecolalia, que é a repetição mecânica de palavras ou frases.

Embora o comprometimento na comunicação não seja exclusivo do TEA, muitas crianças apresentam alterações linguísticas, como atraso ou ausência na fala, falta de gestos, fala estereotipada, dificuldades em iniciar ou manter diálogos, e uso de uma linguagem peculiar. Além disso, devido às limitações na capacidade de abstração e imaginação, essas crianças frequentemente enfrentam dificuldades para entender a linguagem metafórica.

De acordo com a APA (2013), a criança com TEA pode apresentar déficits na comunicação verbal durante interações sociais que são expressos por meio de contato visual reduzido, ausente ou inadequado (de acordo com as normas culturais), além de gestos, expressões faciais, postura corporal e entonação vocal atípica. Um dos primeiros sinais do TEA é a dificuldade na atenção compartilhada, evidenciado pela falta de gestos, mostrar ou trazer objetos para compartilhar

interesses, bem como pela dificuldade em seguir o gesto de apontar ou o olhar direcionado de outras pessoas.

Volkmar e Wiesner (2019) destacam que as primeiras preocupações geralmente surgem quando os pais percebem diferenças no desenvolvimento da criança. Por exemplo, a mãe pode lembrar, em retrospectiva, que o bebê era difícil de segurar, parecia distante ou demonstrava pouco interesse pelos outros. Em alguns casos, uma criança pode não reagir à voz humana, mas apresentar uma sensibilidade excessiva aos filhos, como o do aspirador de pó, o que pode levar os pais a se preocuparem com um possível problema auditivo. O bebê também pode não se envolver em brincadeiras sociais ou rotinas típicas da infância, demonstrando satisfação em ficar sozinho. Mesmo antes do desenvolvimento da linguagem, podem ser notados sinais de dificuldades na comunicação, como uma resposta limitada à fala, inclusive ao próprio nome. Interesses peculiares, como mexer em objetos como ventiladores, e apegos procurados a objetos rígidos, em vez de itens mais macios, também podem surgir. Os autores observam ainda que, em alguns casos, uma criança pode inicialmente desenvolver uma forma aparentemente normal, mas esse desenvolvimento pode ser interrompido, geralmente após o primeiro ano de vida. Em alguns casos, pode ser difícil diferenciar uma regressão verdadeira de uma simples falta de progresso.

Sampaio e Oliveira (2017) ressaltam que não há um indicativo específico que, por si só, revele a presença do TEA na criança. Muitas vezes, ela é matriculada na escola sem que a família suspeite de qualquer problema. Nesse contexto, o professor da educação infantil desempenha um papel fundamental, pois, muitas vezes, ele é o primeiro a identificar possíveis sinais e a comunicá-los às famílias e à equipe escolar. No entanto, em alguns casos, pode ocorrer resistência por parte dos responsáveis, que, intencionalmente ou não, resistem em reconhecer diferenças no comportamento dos filhos.

De acordo com as autoras, é fundamental que o professor observe seus alunos de forma cuidadosa e os ofereça tratamento adequado de acordo com suas particularidades comportamentais. As autoras afirmam que conhecer o aluno é fundamental para estimular seu desenvolvimento da maneira mais eficaz. No entanto, como o TEA pode se manifestar de formas distintas em cada criança, o professor precisa ter atenção redobrada (Sampaio; Oliveira, 2017).

Quanto ao padrão de comportamento, Cunha (2019) afirma que este se manifesta como uma tendência que impõe rigidez e rotina em diversos aspectos do cotidiano, abrangendo desde atividades novas até hábitos familiares e brincadeiras. Ele destaca que certos sintomas, quando identificados precocemente na infância, podem facilitar o reconhecimento do Transtorno:

Retrair-se e isolar-se de outras pessoas; não manter contato visual; resistir ao contato físico; resistência ao aprendizado; não demonstrar medo diante de perigos reais; não atender quando chamada; birras; não aceitar mudança de rotina; usar as pessoas para pegar objetos; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva; apego e manuseio não apropriado de objetos; movimentos circulares no corpo; sensibilidade a barulho; estereotípias; ecolalias; não manifestar interesses por brincadeiras; compulsão (Cunha, 2019, p. 28-29).

Diante desses padrões de comportamento, Cunha (2019) ressalta que uma pessoa com TEA pode desenvolver maneiras únicas de se relacionar com o mundo ao seu redor. Ela não interage de forma convencional com os outros, incluindo os pais, e utiliza objetos de maneira incomum, o que geralmente leva a dificuldades cognitivas, afetando a fala, a escrita e outras áreas do desenvolvimento.

Cunha (2019, p. 27) afirma que na infância, por meio das relações sociais, “[...] a criança aprende os nomes dos objetos, podendo utilizá-los de forma funcional ou simbolizar nas brincadeiras. A informação torna-se conhecimento”. No entanto, no TEA, a interação social é comprometida, e esses conhecimentos não se desenvolvem. Os objetos passam a ter apenas funções sensoriais, com pouca contribuição para o desenvolvimento cognitivo. Surgem dificuldades em simbolizar, nomear e, conseqüentemente, prejuízos na linguagem. A inteligência não depende apenas da herança genética, mas também das experiências que o indivíduo adquire por meio de suas interações com o mundo exterior (Cunha, 2019).

Dessa forma, embora crianças com TEA possam enfrentar desafios no processo de simbolização e linguagem devido às limitações na interação social, é possível compreender, à luz da defectologia proposta por Vigotski (2021), que esses impedimentos não significam ausência de potencial, mas sim a necessidade de caminhos alternativos para o desenvolvimento.

Nesse contexto, os princípios da defectologia, elaborados por Vigotski (2021), reforçam que a deficiência não representa uma ausência de capacidades, mas sim uma reorganização funcional do desenvolvimento. Para o autor, a criança com

deficiência não se desenvolve menos, mas de maneira diferente, por vias alternativas, e com o apoio de mecanismos de compensação.

Ao abordar a cegueira e a surdez, por exemplo, Vigotski (2021) explica que, diante da ausência de uma via sensorial, outras funções podem ser potencializadas, permitindo que o indivíduo estabeleça novas formas de relação com o mundo. Essa visão amplia a compreensão do papel da educação, que deve mobilizar as forças compensatórias presentes na criança, em vez de limitar-se às dificuldades impostas pelo diagnóstico. Cabe ao professor reconhecer essas potencialidades e construir práticas pedagógicas que estimulem essas vias alternativas de desenvolvimento, contribuindo para uma formação integral e significativa.

Vigotski (2021) argumenta que embora as leis do desenvolvimento humano sejam universais, sua manifestação e o ritmo com que ocorrem variam entre os indivíduos. A defectologia sustenta que uma criança cujo desenvolvimento é afetado por uma deficiência não é apenas “menos desenvolvida” em comparação a seus pares, mas sim alguém que se desenvolve por outros caminhos. Ao tratar da cegueira e da surdez, por exemplo, o autor explica que “falta uma das vias pelas quais se realiza ligação com o mundo exterior, e a via ausente pode ser compensada em grande medida por outras vias” (Vigotski, 2021, p. 33).

A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que crianças com deficiência podem atingir níveis elevados de desenvolvimento, ainda que percorram rotas diferentes e façam uso de métodos alternativos. Como destaca Vigotski (2021, p. 33): “O importante não é que o cego veja as letras, mas que saiba ler”. A deficiência, portanto, não anula a possibilidade de aprendizagem e aperfeiçoamento; ao contrário, ela pode se tornar um motor para o desenvolvimento, conforme ele também afirma que “O caminho para o aperfeiçoamento está na superação dos obstáculos; a dificuldade da função é o que estimula” (Vigotski, 2021, p. 56).

O que queremos ressaltar, tendo como base apontamentos de Vigotski (2021). É que o processo educativo de crianças com deficiência não deve considerar apenas as limitações impostas pelo déficit, mas também as tendências compensatórias que surgem como resposta a ele. Para o autor,

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, são dadas também tendências psicológicas para a direção oposta, que são exatamente as que se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da

criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. Construir todo o processo educativo pela linha das tendências naturais em direção à supercompensação significa não aliviar as dificuldades que surgem do defeito, mas mobilizar todas as forças para sua compensação (Vigotski, 2021, p. 67).

Diante disso, podemos compreender que, mesmo diante de limitações na interação social, crianças com TEA possuem potencial de desenvolvimento, desde que inseridas em contextos de mediação. É nesse sentido que Vigotski (2007) propõe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendido como a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e aquilo que pode realizar com o auxílio de um adulto ou de um par mais experiente. Nas palavras do autor:

[...] zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97).

Assim, mesmo que a criança com TEA apresente dificuldades em simbolizar ou utilizar a linguagem funcionalmente, a intervenção pedagógica mediada pode ampliar suas possibilidades de apropriação do conhecimento e de participação no ambiente escolar. O papel do professor, portanto, é o de identificar essa zona de potencialidade e intervir de forma intencional, respeitando os interesses e o ritmo da criança.

A partir dessa reflexão, na próxima seção vamos abordar o conceito de alfabetização, em um esforço no sentido de identificar particularidades do processo envolvendo crianças com TEA. Apesar dos desafios que envolvem a relação proposta, a vemos como produtiva, dado, como discutido, que é necessário conhecer especificidades do sujeito que aprende a fim de tornar as ações de estudo mais eficazes.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Com base no exposto, é fato que a alfabetização é decisiva para a apropriação da cultura e conseqüente desenvolvimento humano. Logo, entender o processo é o primeiro passo para pensar em situações que possam aprimorá-lo, sobretudo em condições específicas.

Para Sampaio e Oliveira (2017, p. 355), a alfabetização “pode ser compreendida como sendo o ato de falar sobre a aprendizagem dos códigos da escrita de uma língua, somada a aprendizagem dos números”. Para as autoras, o vocábulo “alfabetização” pode ser utilizado tanto para se referir ao processo de ensino da leitura e da escrita quanto à própria aquisição dessas habilidades. Assim, considera-se alfabetizada a pessoa que sabe ler e escrever, mesmo que não compreenda plenamente as funções da escrita em seu cotidiano.

Para Soares (2020, p. 27) alfabetização pode ser considerada um “processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita”. Já o letramento, segundo a autora, refere-se às “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias: tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos” (Soares, 2020, p. 27).

A autora continua destacando que a escrita surgiu como uma resposta às demandas de uma economia cada vez mais complexa. Por volta do final do 4º milênio a.C., nas cidades da Mesopotâmia, o crescimento do comércio e da administração excedeu a capacidade da elite de reter todas as informações apenas pela memória. Tornou-se, então, necessário registrar os dados de forma permanente e confiável. Comerciantes e administradores passaram a precisar de algo semelhante a um “registro oficial” das transações, algo que pudesse ser literalmente colocado por escrito. Soares (2020) enfatiza que foi o surgimento das cidades e a complexidade das relações entre seus habitantes que exigiram a criação de uma técnica, a escrita, que não poderia se restringir à memória. Assim, a escrita surgiu como resposta às práticas sociais, econômicas e culturais daquele contexto.

Com base nessas concepções, compreende-se que a alfabetização vai além do domínio da técnica de escrever. Trata-se de um processo que possibilita a

inserção do indivíduo na cultura letrada e nas práticas sociais que estruturam a vida em sociedade. Nesse sentido, Soares (2020) destaca que a aprendizagem da língua escrita é condição necessária para a continuidade da escolarização, visto que as habilidades de leitura e escrita sustentam a aprendizagem nas demais áreas.

Ainda segundo a autora, mesmo antes do ingresso na escola, a criança já vivencia experiências com a língua escrita em seu ambiente sociocultural e familiar, aproximando-se progressivamente do conceito de escrita. No entanto, é a interação entre esse desenvolvimento inicial e o ensino sistematizado realizado pela escola que possibilita a compreensão da escrita alfabética como sistema de representação dos sons da fala. Essa concepção dialoga com a de Vigotski (2007), para quem o desenvolvimento humano se dá por meio da mediação cultural, sendo a linguagem, os números e a escrita elementos fundamentais para a constituição dos sujeitos.

Portanto, sendo assim, a alfabetização permanece como um dos principais desafios da educação brasileira em 2025. Embora tenha havido avanços, o país ainda não atingiu a meta nacional de alfabetização prevista para o 2º ano do Ensino Fundamental, que era de 60% de crianças alfabetizadas. Dados do Ministério da Educação mostram que, em 2024, 59,2% dos estudantes desse ano escolar demonstraram capacidade de ler e escrever textos simples, percentual superior ao registrado em 2023, quando o índice era de 56% (Brasil, 2025a). Esses resultados são obtidos por meio das avaliações realizadas pelos estados no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).

Diante dos desafios relacionados à alfabetização no Brasil, o governo federal tem adotado um conjunto de medidas voltadas à ampliação dos índices de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre as principais ações destaca-se o CNCA, que articula esforços entre União, estados e municípios com o objetivo de garantir que as crianças sejam alfabetizadas até o final do 2º ano.

Esse compromisso envolve a aplicação de avaliações padronizadas, elaboradas com o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), permitindo o monitoramento contínuo das aprendizagens e o acompanhamento dos resultados pelas redes de ensino. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) tem estabelecido metas progressivas de alfabetização para os próximos anos, ampliado investimentos financeiros destinados às redes aderentes, promovido ações de formação continuada para professores e gestores e fortalecido a articulação federativa por meio de redes de cooperação.

Apesar dos esforços empreendidos para a melhoria dos índices de alfabetização, Soares (2016) aponta que uma das possíveis causas do baixo desempenho nesse processo está relacionada a práticas pedagógicas pouco eficazes, frequentemente marcadas por disputas entre defensores de diferentes métodos de alfabetização. Segundo a autora, os métodos de alfabetização constituem um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios específicos, direcionam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Para Soares (2016), entretanto, os métodos não deveriam ser uma questão, uma vez que cada um deles se propõe a abordar a alfabetização a partir de determinada perspectiva. Cada método enfatiza um objeto específico do processo alfabetização, indicando o que e quando ensinar. No âmbito da pesquisa, a autora ressalta a importância de decompor o processo de alfabetização em partes, com o objetivo de compreendê-lo de forma mais aprofundada, considerando suas características específicas, já que se trata de um fenômeno complexo e multifacetado. Contudo, quando o foco se desloca da investigação para o ensino e a aprendizagem, torna-se necessário reconstruir o todo, valendo-se de diferentes metodologias que possibilitem alcançar as diversas dimensões do processo de alfabetização (Soares, 2016).

Nessa perspectiva, Soares (2016, p. 352) enfatiza que é preciso “alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização”. Sua principal contribuição consiste em reconhecer que, por envolver diversas facetas, a alfabetização exige procedimentos bem definidos e alinhados às teorias e fundamentos que lhe dão suporte.

Dessa forma, Soares (2020) adverte que a defesa rígida de métodos específicos tende a empobrecer a prática pedagógica, ao desconsiderar a complexidade e a multiplicidade de facetas que compõem o processo alfabetizador. Para a autora, mais relevante do que a adoção de um método fechado é a compreensão aprofundada do processo de alfabetização, de modo que o professor possa orientar, de forma consciente e segura, as ações pedagógicas, articulando diferentes procedimentos conforme as demandas do ensino e da aprendizagem.

Essa compreensão torna-se ainda mais necessária quando se considera a diversidade presente nas salas de aula, especialmente no caso de crianças neurodivergentes. Embora o processo de alfabetização represente desafios para muitas crianças, ele pode se tornar mais complexo para estudantes com TEA, uma

vez que, conforme aponta Andrade (2021), a alfabetização constitui uma etapa fundamental de inserção na cultura letrada e exige não apenas habilidades cognitivas, mas também interação social, comunicação funcional e vínculos afetivos, aspectos que podem estar comprometidos em crianças com TEA.

Diante desse cenário, a próxima seção deste trabalho será dedicada a discutir, de forma mais específica, as principais demandas enfrentadas por estudantes com TEA no processo de alfabetização, considerando os diferentes fatores que interferem na apropriação da leitura e da escrita no contexto escolar inclusivo.

4.1 Apontamentos sobre a alfabetização de crianças com TEA

Conforme defende Cunha (2020, p. 15), “O aluno aprende. O aluno com Transtorno do Espectro Autista aprende”. Contudo, alfabetizar crianças com TEA é um processo que impõe desafios, não apenas aos estudantes, mas também aos professores. Esses desafios estão, em grande medida, relacionados às características do transtorno, que podem interferir no desenvolvimento das competências ligadas à aprendizagem, sobretudo da alfabetização.

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 compensatórias, por vias inclusivas. Ainda que não se refira ao caso de crianças com TEA, convém recorrer à consideração de Smolka (2012) quando chama atenção para um problema recorrente no discurso pedagógico, que é o respeito ao “ritmo da criança”. Segundo a autora, essa expressão pode assumir um caráter impeditivo quando se transforma em justificativa para considerar que a criança “ainda não está pronta” para aprender a ler e escrever, resultando na suspensão ou no atraso do processo de ensino. Essa postura reforça desigualdades e compromete o direito de aprendizagem.

Sampaio e Oliveira (2017, p. 358) ainda destacam que “as habilidades de leitura e escrita, por serem habilidades complexas, exigem da criança muitos pré-requisitos”. Seguindo essa linha, Cunha (2020, p. 25) também aponta que, “apesar dos diferentes níveis de comprometimento, é comum que o aluno com TEA apresente certas características que impactam sua aprendizagem, como déficit de

atenção, hiperatividade, estereotípias e comportamentos disruptivos”. indique entre "aspas" o que foi transcrito dessa página

Corroborando com essa perspectiva, Andrade (2021) enfatiza que a alfabetização de estudantes com TEA é um processo desafiador, pois envolve múltiplos fatores: as particularidades de cada criança, o envolvimento da família, as estratégias adotadas pela escola e a capacidade do professor em adaptar sua metodologia às necessidades do aluno. A autora reforça que o processo de alfabetização ocorre em ritmos e tempos distintos para cada criança. Essa variação está relacionada às particularidades de cada criança.

Para que os professores tenham êxito nesse processo, Sampaio e Oliveira (2017) sugerem verificar se a criança já possui habilidades mínimas, como concluir tarefas simples, nomear figuras e identificar vogais. Caso essas habilidades ainda não estejam consolidadas, é necessário ensiná-las previamente, antes de avançar para a leitura e a escrita.

A limitação comunicativa é também enfatizada por Sampaio e Oliveira (2017), que explicam que crianças com TEA podem apresentar dificuldades na interação social e na comunicação, comprometendo, assim, o desenvolvimento da língua falada. Como a aprendizagem da leitura pressupõe certa familiaridade com o idioma falado, a ausência desse domínio pode tornar o processo de alfabetização ainda mais desafiador.

Segundo Sampaio e Oliveira (2017), desde os estágios iniciais do processo de alfabetização, a criança é incentivada a estabelecer conexões entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Esse contato é fundamental para que o aprendizado da leitura se consolide. Nesse percurso, o estudante começa a compreender que a linguagem escrita constitui uma forma de representação da linguagem falada. A partir dessa percepção, ele passa a fazer associações entre as palavras que ouve e aquelas que vê registradas, construindo, gradualmente, a habilidade de leitura. Segundo as autoras, à medida que estabelece relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, o aprendiz passa a compreender que o idioma falado é representado, na escrita, por palavras e frases compostas por unidades dotadas de significado próprio.

Contudo, embora muitas crianças com TEA desenvolvam bem a capacidade de transformar letras em sons (decodificação), elas nem sempre conseguem compreender o que leem com a mesma facilidade. Sampaio e Oliveira (2017)

chamam atenção para essa diferença entre a leitura oral e a leitura com compreensão. Enquanto a primeira envolve apenas a pronúncia das palavras, a segunda exige a interpretação do texto, a compreensão de seu contexto e de seu significado. Por isso, é fundamental que o ensino da leitura vá além da decodificação e inclua estratégias que favoreçam a compreensão textual. Corroborando com essa ideia, Nunes e Walter (2016, p. 623) afirmam que em casos de TEA “a capacidade em reconhecer palavras escritas possa ser semelhante à de educandos com desenvolvimento típico, [mas] crianças com autismo tendem a apresentar déficits na integração das informações para depreender sentidos”.

Já Klin (2006) afirma, por sua vez, que não é incomum que crianças com TEA apresentem facilidade em decifrar letras e números, muitas vezes de forma precoce, caracterizando a hiperlexia¹ ainda que a compreensão do que leem esteja prejudicada. Enquanto Rego e Parente (2009) relatam que estudiosos analisaram um grupo de 12 crianças com transtornos de linguagem e comportamento que apresentavam leitura precoce. Como resultado, observaram que algumas delas possuíam boa memória verbal, especialmente numérica. No entanto, diante de tarefas que exigiam raciocínio lógico ou pensamento abstrato, o desempenho dos participantes se mostrou limitado.

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.

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, que articula profissionais de diferentes áreas, bem como abordagens multimodais,

¹ Rego e Parente (2009) explicam que o termo **hiperlexia** foi criado pelos pesquisadores Silberberg e Silberberg (1971), sendo definido como uma habilidade especial próxima da noção de “*idiot savant*”, que se refere a indivíduos com habilidades notáveis em uma área específica do funcionamento cognitivo, para reconhecer palavras escritas, acompanhada por uma dificuldade significativa na compreensão da leitura.

utilizando variados modos, técnicas e estratégias de ensino, pode contribuir na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem desses estudantes.

Nesse sentido, a seção seguinte apresenta os pressupostos metodológicos desta pesquisa, por meio dos quais se busca compreender, na prática, a existência de demandas específicas vivenciadas por esses estudantes e professores no processo de alfabetização.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, por envolver seres humanos, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o CAAE nº 63183522.7.0000.0104 e Parecer nº 5.672.620, em conformidade com as diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas dessa natureza.

Para Gil (2002, p. 17), pesquisa científica é um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Os dados obtidos e o processo investigativo contribuem para ampliar a percepção da realidade, oferecendo subsídios que auxiliam no enfrentamento dos desafios identificados e na concretização dos objetivos propostos. Nesse sentido, Minayo (2009, p. 17) pontua que:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atua frente à realidade do mundo. Embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Uma investigação dessa natureza requer a definição da metodologia e das técnicas a serem empregadas, considerando que os procedimentos metodológicos demandam cuidados específicos na condução de trabalhos científicos. É por meio da metodologia e do percurso adotado pelo pesquisador que o estudo é delineado, sendo esses elementos orientados por sua criatividade e sensibilidade. Nesse sentido, Severino (2007, p. 102) define metodologia como “[...] um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos”.

No caso desta dissertação, pontuamos que é esta uma pesquisa de cunho qualitativo, já que o propósito é compreender, descrever e interpretar a realidade investigada a partir das experiências e percepções dos sujeitos envolvidos. Conforme explicam Minayo *et al.* (2009, p. 21-22), a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados,

motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O objetivo principal, portanto, é obter dados que contribuam para uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado, priorizando a captação de informações significativas e contextualizadas, sem a preocupação com a quantificação dos resultados.

Considerando a relevância de compreender como o tema desta pesquisa tem sido abordado em estudos anteriores, realizou-se um levantamento do estado da arte, com o intuito de identificar produções científicas relacionadas à alfabetização de crianças com TEA e à atuação do PAEE no contexto da inclusão escolar.

5.1 Levantamento de produções acadêmicas sobre alfabetização de crianças com TEA

Com o intuito de compreender o panorama atual das produções científicas relacionadas à alfabetização de crianças com TEA e de identificar pesquisas que dialogam com a proposta deste estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico nas principais bases de dados acadêmicas nacionais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram utilizados os descritores “autismo”, “Transtorno do Espectro Autista”, “alfabetização”, combinados por meio do operador booleano AND. O levantamento contemplou o período de 2015 a 2025, considerando o crescimento das pesquisas sobre inclusão e alfabetização de estudantes com TEA nesse intervalo.

Após a análise dos resumos e da leitura das produções mais pertinentes, foram selecionadas cinco dissertações que abordam, sob diferentes perspectivas, a alfabetização de crianças com TEA. Cada uma contribui de maneira singular para a compreensão das práticas pedagógicas, dos desafios enfrentados pelos professores e das possibilidades de ensino no contexto da educação inclusiva.

Diante do levantamento realizado, identificaram-se pesquisas que oferecem um panorama geral sobre os desafios enfrentados por professores no processo de alfabetização de crianças com TEA, bem como sobre as estratégias pedagógicas

utilizadas e as possibilidades de inclusão no contexto escolar. Esses estudos demonstram que, embora haja iniciativas voltadas à alfabetização inclusiva, persistem dificuldades relacionadas à formação docente, às práticas pedagógicas e à articulação entre os diferentes profissionais envolvidos.

Nesse sentido, Lima (2019) investigou as representações de professores acerca do processo de alfabetização de crianças com TEA, destacando a percepção docente sobre a importância da participação das famílias e as dificuldades enfrentadas nesse percurso. Os resultados apontaram que os professores associam o sucesso da alfabetização à atuação dos pais durante o ciclo alfabetizador, além de reconhecerem a heterogeneidade das características das crianças com TEA. A pesquisa também evidenciou sentimentos de insegurança dos docentes em relação às suas práticas, indicando a necessidade de formação continuada para o fortalecimento da inclusão escolar.

De forma semelhante, Almeida (2019) analisou as concepções de alfabetização que orientam as práticas de professores de alunos com TEA na rede municipal de Feira de Santana-BA. Os achados revelaram que o processo de alfabetização desses estudantes ainda enfrenta inúmeros obstáculos, especialmente no que se refere às lacunas na formação inicial e continuada dos professores, à ausência de articulação entre os profissionais da escola e à escassez de métodos adaptados às especificidades dos alunos com TEA. Apesar disso, a autora identificou iniciativas pontuais, como o uso de métodos sistematizados por professores da sala de recursos multifuncionais.

Já Lima (2020) discutiu os desafios da inclusão no processo de alfabetização de alunos com TEA a partir de uma perspectiva qualitativa, considerando aspectos biológicos e sociais. Os resultados indicaram que as dificuldades enfrentadas no contexto escolar estão fortemente relacionadas às manifestações próprias do transtorno, como dificuldades de comunicação, comportamentos repetitivos e isolamento social, que interferem nas mediações pedagógicas e interpessoais. Embora os professores demonstrem comprometimento com práticas inclusivas, o estudo aponta a predominância de práticas tradicionais e a falta de adaptações adequadas, reforçando a necessidade de formação específica para o trabalho com esses estudantes.

A pesquisa de Luz (2020) trouxe contribuições ao abordar o currículo funcional natural como estratégia para o ensino da leitura e da produção escrita de

alunos com TEA no 2º ano do Ensino Fundamental. A autora destaca que a adaptação do ambiente escolar, o uso de metodologias naturalizadas e a valorização da motivação e da comunicação funcional favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, o currículo funcional natural mostrou-se eficaz ao promover maior autonomia dos estudantes e ao envolver ativamente a família no processo educativo.

Por fim, Andrade (2021) analisou os desafios enfrentados por professores na alfabetização de alunos com TEA no município de São Luiz Gonzaga-RS, evidenciando a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre as especificidades desse processo. O estudo reforça a importância da formação docente, bem como da implementação de políticas públicas e de estratégias pedagógicas específicas, como elementos fundamentais para a efetivação da alfabetização inclusiva.

De forma geral, os estudos analisados apontam que a alfabetização de crianças com TEA ainda encontra obstáculos, especialmente relacionados à formação inicial e continuada dos professores, à escassez de metodologias específicas adaptadas às particularidades desses estudantes, à falta de articulação entre os profissionais da escola e à presença de práticas pedagógicas tradicionais. Apesar disso, as produções também apontam avanços, como a valorização da comunicação funcional, a construção de estratégias mais inclusivas e o reconhecimento do potencial de aprendizagem dos alunos com TEA.

O cenário motivou o esforço no sentido de avançar em alguns aspectos. Primeiramente, destaca-se por ser desenvolvida no contexto da rede municipal de ensino de um município da região noroeste do Paraná, o que permite uma análise situada em uma realidade educacional de políticas públicas locais. Além disso, a originalidade do estudo reside no recorte adotado: ao invés de focar exclusivamente nos professores regentes ou nas práticas escolares em geral, esta pesquisa privilegia o olhar das PAEE, profissionais que desempenham um papel estratégico na mediação da aprendizagem de crianças com TEA.

As professoras PAEE articulam sua atuação com o currículo da sala comum e com o AEE, acompanhando de forma próxima as trajetórias dos alunos, suas dificuldades e avanços. A partir da escuta e da análise do trabalho dessas profissionais, esta pesquisa busca compreender as demandas envolvidas no processo de alfabetização de estudantes com TEA, bem como propor estratégias

pedagógicas que contribuam para a prática docente e para a construção de uma aprendizagem significativa e inclusiva.

5.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de um município da região noroeste do Paraná. O município é considerado de médio porte, com população estimada em aproximadamente 83 mil habitantes, apresentando predominância da população urbana. A rede municipal de ensino é composta por quinze escolas municipais e treze Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). De acordo com a coordenadora da Educação Especial do município, há aproximadamente 300 alunos diagnosticados com TEA matriculados na rede. Vale destacar que não foi possível obter esse número com total precisão, uma vez que esses dados sofrem alterações frequentes. Isso ocorre porque alguns estudantes ainda estão em processo de investigação diagnóstica e também devido à mobilidade constante de famílias que chegam ou se deslocam para outros municípios.

Para a definição do local da pesquisa, foi realizado um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação do município, com o objetivo de identificar as instituições que atendem alunos com TEA. A partir dessa investigação, foram mapeadas as escolas com maior número de matrículas desses estudantes, sendo selecionadas três instituições potenciais para a realização do estudo.

A escolha da instituição se justifica pelo fato de esta ser uma das maiores e mais antigas escolas do município, além de se destacar pelo expressivo atendimento a estudantes Público da Educação Especial. Conforme dados da Secretaria de Educação do município, escola atende atualmente cerca de 30 estudantes diagnosticados com TEA, além de outros que se encontram em processo de avaliação, bem como alunos com diferentes tipos de deficiências e necessidades educacionais específicas. Considerou-se, ainda, a disponibilidade da pesquisadora para a realização da coleta de dados no período vespertino, uma vez que, no turno da manhã, atua como professora em outro município, e o fato de a instituição concentrar o maior número de crianças com TEA atendidas nesse horário.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de grande porte da rede municipal de ensino, localizada em um município da região noroeste do Paraná. A instituição atende aproximadamente 800 estudantes da Educação Infantil (Pré-

escola) e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Sua estrutura física conta com 25 salas de aula, além de espaços destinados à direção, à equipe pedagógica e à biblioteca. A escola passou por um processo de reforma e ampliação, incluindo a construção de uma quadra poliesportiva coberta, utilizada para aulas de Educação Física, eventos escolares, reuniões e demais atividades voltadas à comunidade escolar.

No momento do contato, a direção e as pedagogas foram informadas sobre a proposta da pesquisa, seus objetivos e procedimentos. Elas prontamente aceitaram a realização da investigação na instituição e se colocaram à disposição para colaborar com o trabalho.

5.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Para o levantamento dos dados necessários à compreensão do problema de pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, aplicada às professoras que atuam em classes com alunos diagnosticados com TEA. A entrevista foi dividida em duas partes: na primeira, as professoras deveriam falar sobre a aprendizagem em geral; na segunda, abordaram especificamente a alfabetização de crianças com TEA, com o intuito de investigar as demandas do processo de alfabetização de crianças desse público.

Em relação ao instrumento utilizado, Gil (2002) explica que a entrevista semiestruturada, também chamada de “parcialmente estruturada”, é conduzida com base em um roteiro que apresenta tópicos previamente definidos, os quais são explorados pelo entrevistador ao longo da conversa. Essa modalidade permite flexibilidade e aprofundamento nas respostas, proporcionando uma compreensão mais ampla do tema investigado. Como destaca o autor: “[...] é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (Gil, 2002, p. 117).

Durante o desenvolvimento deste trabalho, foram respeitados os princípios éticos que visam à proteção dos direitos dos participantes da pesquisa, assegurando sua privacidade. Todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a utilização das informações obtidas, desde que preservada a identidade dos participantes. Assim, os dados coletados foram tratados

com confidencialidade, garantindo o anonimato e a integridade dos sujeitos da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a presença apenas da pesquisadora e das entrevistadas. A proposta inicial era que cada entrevista ocorresse de forma individual e reservada, garantindo maior privacidade e tranquilidade. No entanto, a escola onde a pesquisa foi conduzida não dispõe de um espaço específico destinado a esse tipo de atividade. Assim, embora tenha-se buscado realizar os encontros somente entre a pesquisadora e cada participante, algumas entrevistas foram afetadas por interferências externas, em razão da movimentação natural e constante do ambiente escolar.

Além das entrevistas, também foi realizada a análise documental de alguns Planos de Ensino Individualizados (PEI) das crianças com TEA atendidas pelas professoras participantes, com o objetivo de complementar as informações obtidas nas entrevistas.

5.4 Participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa foram quatro professoras que atuam como PAEE – Professoras de Atendimento Educacional Especializado. Conforme a Normativa nº 001/2016 – SEED/SUED (Paraná, 2016), o PAEE é o profissional habilitado para atuar na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos da rede pública estadual do Paraná. Sua função consiste em atender estudantes com diagnóstico médico de TEA que apresentem necessidade comprovada relacionada à sua condição de funcionalidade para a escolarização, e não à deficiência em si. O PAEE exerce o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a efetiva participação e o desenvolvimento escolar do estudante.

De acordo com a referida normativa, o serviço de PAEE não substitui a escolarização nem o atendimento na sala de recursos multifuncional, mas articula-se de forma colaborativa com o currículo desenvolvido na sala de aula comum, com o trabalho realizado na sala de recursos e com as demais atividades pedagógicas propostas pela escola. Assim, busca-se garantir uma atuação integrada, que promova a inclusão e o avanço educacional do estudante com TEA.

Ainda conforme a normativa, a necessidade de atuação desse profissional é definida a partir de um estudo de caso que analisa a situação escolar do estudante.

O trabalho pedagógico do PAEE deve ser planejado em consonância com as decisões da direção e da equipe técnico-pedagógica da instituição de ensino, levando em conta o contexto escolar, e executado conforme cronograma de atendimentos estabelecido. O documento também prevê que o professor PAEE pode atuar em caráter intra-itinerante, isto é, dentro da própria escola, podendo atender mais de um estudante, ou em diferentes instituições, de acordo com a demanda e a organização do serviço educacional especializado.

Na prática, realiza-se, inicialmente, uma avaliação pedagógica no contexto escolar e, posteriormente, um estudo de caso com o objetivo de identificar as necessidades da criança, considerando o nível de apoio relacionado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os casos que demandam maior acompanhamento recebem atendimento individualizado em tempo integral com o professor do PAEE. Para os demais estudantes, é elaborado um cronograma de atendimento por esse profissional. Além disso, o acompanhamento pode ser complementado pela atuação de atendentes de apoio da rede municipal de ensino, profissionais concursados com formação de nível médio, bem como por estagiários.

Inicialmente, a pesquisadora selecionou a escola participante do estudo em razão do número significativo de alunos com TEA atendidos no período vespertino. Entretanto, após o contato com a equipe pedagógica e a direção da instituição, foi a própria equipe escolar que verificou e indicou as professoras participantes da pesquisa, sendo três do período matutino e uma do vespertino. Essa definição demandou da pesquisadora uma reorganização para a realização da coleta de dados com as professoras indicadas.

Todas as participantes foram devidamente informadas sobre os objetivos da pesquisa e sobre a necessidade de gravação das entrevistas. A fim de preservar o anonimato, seus nomes foram substituídos por identificações fictícias (P1, P2, P3 e P4). A seguir, apresenta-se uma breve descrição da formação acadêmica e profissional das participantes, com o intuito de proporcionar uma melhor compreensão do perfil das entrevistadas.

Quadro 4 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Professoras	Formação Inicial	Especialização	Tempo de atuação	Tempo de atuação como PAEE
P1	Magistério e Pedagogia	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e Gestão Escolar	23 anos do 1º padrão e 17 do 2º padrão	3 semestres
P2	Pedagogia	Pós-graduação em Educação Especial e Arte.	18 anos na prefeitura e aposentou de um padrão na APAE após trabalhar durante 28 anos.	3 semestres
P3	Pedagogia e Letras	Pós-graduação em Educação Especial e Psicopedagogia	15 anos	1 semestre, mas possui experiência em sala de recursos, trabalhou como coordenadora da Educação Especial e já foi professora de turmas com alunos que eram atendidos por PAEE
P4	Pedagogia e História	Pós-graduação em Educação Especial e TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento	4 anos enquanto professora e na prefeitura há 3 meses	3 meses

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Por meio desta pesquisa, foi possível observar que todas as professoras entrevistadas possuem entre 4 e 23 anos de experiência na docência, sendo que o tempo de atuação na função de PAEE varia de 3 meses a aproximadamente 3 semestres. Em relação à formação, todas são graduadas em Pedagogia, sendo que algumas também possuem outras graduações. No que diz respeito à pós-graduação, todas concluíram especializações na área de Educação Especial e Inclusiva, além de outros cursos em áreas correlatas. Uma das docentes relatou, ainda, ter iniciado o mestrado como aluna não regular, porém, não deu continuidade.

Após a coleta, foi realizada a análise dos dados, que tratam de posições discursivas de professoras sobre o processo de alfabetização de crianças com TEA. No que se refere a esse momento da pesquisa, Severino (2007, p. 121) ressalta que:

Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens.

As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais.

A metodologia adotada permitiu não apenas acessar os dados evidentes, mas também compreender sentidos mais sutis, presentes nas entrelinhas. A seção a seguir apresenta a análise dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com as professoras.

6 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS MANIFESTAÇÕES DO TEA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Esta seção tem como objetivo analisar os dados coletados junto às professoras PAEE, buscando investigar as demandas do processo de alfabetização de crianças com TEA no contexto escolar. A análise fundamenta-se nas entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa, considerando suas experiências no cotidiano escolar e as especificidades dos estudantes atendidos.

Nesse contexto, os eixos de discussão apresentados neste capítulo não foram definidos a priori, mas construídos a partir da análise dos dados empíricos coletados por meio das entrevistas semiestruturadas. Para tanto, realizou-se a leitura das falas das participantes, buscando identificar elementos recorrentes, aproximações e aspectos que se destacavam nas percepções docentes.

Consideramos válido destacar que, embora o Pré e o 5º ano não correspondam diretamente à etapa inicial do processo de alfabetização, a participação das professoras que atuam nesses anos se mostra relevante. Isso porque suas experiências contribuem para compreender a trajetória dos alunos com TEA tanto na fase de preparação para a alfabetização, como ocorre no Pré, quanto na consolidação das aprendizagens, como se observa no 5º ano. Assim, suas percepções ajudam a ampliar a compreensão sobre os desafios e avanços desses estudantes ao longo do processo educativo.

Buscando compreender o contexto de atuação das professoras participantes, solicitou-se que elas falassem sobre os alunos por elas atendidos. A partir desses relatos, elaborou-se os quadros abaixo com informações referentes aos estudantes, contemplando a etapa de escolarização, o diagnóstico dos alunos, suas principais características e as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras.

Quadro 5 – Caracterização dos alunos atendidos pela professora P1

Aluno	Etapa/turma	Diagnóstico	Principais características	Estratégias/observações
A1	Pré I	TEA + TOD (Problema motor em investigação)	Ansiedade antecipatória; dificuldade acentuada na coordenação motora fina	Atividades adaptadas e concretas, materiais grossos, reforço positivo e diálogo com a família
A2	Pré I	TEA	Boa cognição; dificuldade na comunicação verbal	Uso de recursos visuais, mediação constante e incentivo à comunicação.
A3	Pré II	TEA	Verbal; boa compreensão; dificuldade com frustrações	Incentivo à autonomia, orientações firmes e reforço positivo
A4	Pré II	TEA	Verbal; agitação e resistência a regras	Acompanhamento próximo, orientações firmes e estímulos à autorregulação
A5	Pré II	TEA + TOD	Tímido; dificuldades motoras e de fala; ansiedade	Atividades lúdicas e concretas, reforço positivo e acompanhamento individualizado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 6 – Caracterização dos alunos atendidos pela professora P2

Aluno	Etapa/turma	Perfil	Principais características	Estratégias/observações
A6	2º ano	TEA	Verbal; sensível; boa memória; participativa	Reforço positivo, estímulo à autonomia e socialização e acompanhamento próximo
A7	2º ano	TEA	Verbal; desatento; ansioso; interesse por desenho	Incentivo à concentração, reforço positivo e diálogo com a família sobre rotina e uso de telas

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 7 – Caracterização dos alunos atendidos pela professora P3

Aluno	Etapa/turma	Perfil	Principais características	Estratégias/observações
A8	5º ano	TEA	Verbal; alfabetizado; metódico; dificuldade na interpretação de textos	Mediações na leitura e interpretação, incentivo à autonomia e reforço positivo
A9	5º ano	TEA+TDAH; Aprendizagem limítrofe	Necessita suporte constante; desatenção; baixa retenção de conteúdos	Intervenções diretas, retomada constante de conteúdos e estímulo à concentração

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 8 – Caracterização dos alunos atendidos pela professora P4

Aluno	Etapa/turma	Perfil	Principais características	Estratégias/observações
A10	1º ano	TEA (não-verbal)	Dependente para atividades diárias; comunicação restrita; sensível a estímulos sonoros; possui habilidade artística (desenho)	Uso de materiais concretos e visuais, afetividade, respeito ao ritmo e incentivo à comunicação
A11	1º ano	TEA (Suspeita de TDAH)	Verbal; agitado; dificuldade de atenção e autorregulação	Atividades curtas e visuais, reforço positivo e estratégias de regulação emocional

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir da análise dos quadros, observa-se uma diversidade de perfis que confirma a compreensão atual do TEA como um espectro, caracterizado por diferentes formas de comportamento, aprendizagem e interação social. Desde as primeiras descrições de Leo Kanner (1943 *apud* Wolkmar; Wiesner, 2019), já se reconhecia que as manifestações do autismo variavam significativamente entre as crianças. Essa concepção foi ampliada e consolidada no DSM-5 (APA, 2014), ao reunir diferentes categorias sob a denominação TEA, rompendo com a ideia de um modelo único e homogêneo.

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.

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 (APA, 2014, p. 53), 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”. Os dados desta pesquisa corroboram a descrição, evidenciando manifestações comunicacionais heterogêneas entre os alunos acompanhados pelas professoras participantes.

Em alguns casos, observa-se que as habilidades linguísticas formais aparentam estar parcialmente preservadas, contudo, o uso funcional da linguagem para a comunicação social recíproca encontra-se prejudicado. Essa condição é demonstrada no relato da professora P1, ao descrever a criança A2 que compreende os comandos verbais, mas apresenta limitações na expressão oral: “Ao invés de falar ‘professora, eu quero beber água’, ela fala apenas a palavra ‘água’”. A docente complementa que, apesar de a compreensão estar preservada, a linguagem da aluna ocorre de forma fragmentada: “Ela entende tudo o que você fala, ela consegue se comunicar, mas é mais por palavras isoladas” (P1).

No mesmo sentido, a professora P1 relata o caso da criança A5 que, embora verbal, apresentou dificuldades na comunicação oral em etapas anteriores de sua escolarização. Segundo a docente, o aluno “quase não falava” e, quando tentava se

comunicar, apresentava gagueira e grande insegurança, o que limitava sua participação nas interações escolares. A professora destaca que, no início, o aluno demonstrava muita vergonha e evitava se aproximar das outras crianças, o que também impactava sua comunicação.

Ainda de acordo com o relato, observa-se que, com estímulos constantes e intervenções direcionadas, o aluno passou a ampliar gradativamente sua comunicação, demonstrando maior iniciativa para relatar experiências do cotidiano, como ao contar sobre sua família e seus animais de estimação. No entanto, a professora ressalta que essa comunicação ocorre de forma mais espontânea apenas com adultos com os quais o aluno estabelece vínculo, mantendo-se restrita em interações com outras pessoas, o que evidencia prejuízos na reciprocidade comunicativa.

O desenvolvimento da comunicação no contexto do TEA mostra-se relacionado às mediações realizadas no ambiente escolar. A professora P1 destaca que a ausência de mediação pode levar à acomodação da criança, ao afirmar que “o não verbal não é que ele não vai, é um processo, cada um tem o seu tempo, mas se você não estimula, ele se acomoda”. Essa fala reforça a importância das intervenções pedagógicas e das interações estabelecidas no ambiente escolar.

Tal compreensão dialoga com a perspectiva de Vigotski (2007), especialmente com o conceito de mediação, segundo o qual a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o sujeito e o meio, mediada por instrumentos e signos culturais. Nessa direção, Cunha (2020) ressalta que a mediação não se limita a facilitar o processo de aprendizagem, mas envolve provocar, apresentar desafios e motivar o educando. Para o autor, um dos principais objetivos da mediação é a construção de vínculos entre o aluno, o professor e o espaço escolar, uma vez que “mediar é servir de elo entre um estímulo e uma resposta. É provocar o estímulo a fim de se obter a resposta” (Cunha, 2020, p. 62).

Também foram identificados casos de alunos não verbais ou com comunicação extremamente restrita. A professora P4 relata que um de seus alunos é não verbal e depende totalmente dela. Ela explica que, embora ele compreenda os comandos, sua comunicação limita-se a respostas simples: “Ele compreende o que eu falo, mas não dá retorno, responde apenas ‘sim’ ou ‘não’”.

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 conversação apropriada. Mesmo nos casos em que há presença da linguagem verbal, podem persistir déficits na reciprocidade comunicativa e na compreensão dos aspectos mais abstratos da linguagem.

Essas dificuldades podem se intensificarem no contexto da aprendizagem escolar. A professora P3 relata que um de seus alunos, embora apresente habilidades de decodificação, enfrenta dificuldades significativas na compreensão leitora: “Ele lê, mas não compreende, se perde na leitura”, acrescentando que “eles conseguem decodificar, mas têm dificuldade na compreensão”. Além disso, a docente aponta que essa limitação não se restringe à leitura, refletindo-se também no desempenho em Matemática, uma vez que o aluno apresenta dificuldades em compreender os enunciados e os conceitos envolvidos nas atividades. Tal aspecto aponta que os prejuízos comunicacionais, especialmente relacionados à compreensão da linguagem, impactam áreas que exigem interpretação, abstração e compreensão simbólica, como a leitura e a resolução de problemas matemáticos.

Articulada às dimensões da comunicação, de acordo com o DSM-5 (APA, 2014) a interação social, juntamente com padrões restritos e repetitivos de comportamento, também constituem eixos centrais de comprometimento no TEA (Figura 1).

Figura 2 – Domínios centrais do TEA segundo o DSM-V



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Com o objetivo de compreender como as interações sociais se expressam no contexto educacional, as professoras foram questionadas sobre a relação das crianças com elas e com os demais alunos. Nos relatos, observa-se que a relação estabelecida entre os alunos com TEA, as docentes e os pares é, de modo geral, marcada pela construção de vínculos, pela mediação do adulto e pela necessidade de segurança emocional para que as interações e as aprendizagens ocorram.

No relato da professora P1, percebe-se que, apesar das dificuldades comunicacionais, a interação social pode ocorrer de maneira positiva quando mediada. Ao falar da aluna A2, a docente afirma que, embora utilize “mais palavras isoladas”, ela “brinca, divide brinquedo, ela não é uma criança isolada” (P1). Esse relato demonstra que, mesmo diante de limitações na comunicação verbal, as interações sociais podem ser estabelecidas, especialmente quando há vínculos afetivos e a mediação do adulto.

A professora P2, por sua vez, acrescenta que seus alunos “se relacionam super bem” e demonstram “um carinho muito grande tanto por mim quanto pela professora regente”. No que se refere à relação com os colegas, a professora observa alguns avanços, relatando que a aluna A6, que anteriormente “não se enturmava muito na hora do recreio” (P2), passou gradualmente a participar das atividades coletivas, chegando a dançar em eventos escolares e a incentivar os colegas.

De forma semelhante, a professora P3 descreve a relação dos alunos com os professores e colegas como tranquila, destacando que, mesmo diante de sinais iniciais de desregulação comportamental, a mediação do adulto contribui para a reorganização emocional. Segundo a docente, os alunos conseguem se acalmar quando ela conversa com eles, embora, em alguns momentos, seja necessário adotar uma postura mais firme para que compreendam determinadas situações, demonstrando que o vínculo estabelecido pode contribuir para a manutenção das interações sociais no ambiente escolar.

Esse vínculo também é ressaltado pela professora P4, que afirma que “as crianças que têm TEA têm que ter uma confiança em alguém”, enfatizando que, sem essa segurança, “a criança não desenvolve”. Para a docente, a relação pedagógica extrapola o ensino de conteúdos, sendo sustentada pelo acolhimento e pelo cuidado, ao afirmar que “você tem que ter afetividade, acolhimento, oferecer abraço, cheiro, carinho” (P4). Ela complementa:

Quando eu vejo que tem um gatilho para a crise, eu já vou trabalhando para ele sair da crise, sempre com carinho, sempre com conversa, um abraço [...]. Dessa forma, com amor você consegue, porque você vê que a criança se estabilizou, aí você continua seu desenvolvimento didático para o aprendizado. Mas sem esse afeto, e sem a criança estar estabilizada, ela não consegue desenvolver nenhum tipo de aprendizagem. Você pode ter o melhor material didático, mas se a criança estiver desestabilizada, se ela estiver alterada, ela não vai conseguir absorver nada do que a professora está falando, de forma alguma. Então eu vejo que a parte da afetividade é o pilar para que essas crianças possam ter segurança (P4).

Essas falas da professora P4 vão ao encontro com o que Vigotski (2021) denominou “situação social de desenvolvimento”, isto é, o conjunto de relações interpessoais que confere significado às experiências da criança. É nesse ambiente emocionalmente estável que o aluno com TEA pode avançar de um nível de desempenho real para outro potencial, caracterizando a zona de desenvolvimento proximal. O afeto, portanto, não é apenas um recurso motivacional, mas uma condição da mediação pedagógica.

Ao tratar do TEA, Cunha (2019) reforça essa ideia ao afirmar que o afeto é o principal canal da atenção, pois orienta o foco de interesse da criança com autismo. Quando o professor demonstra empatia, paciência e respeito pelo ritmo do aluno, cria um espaço de confiança que favorece a abertura para o aprendizado.

Na perspectiva de Vigotski (2007), a afetividade é o núcleo que sustenta e orienta a formação das funções psicológicas superiores. O autor entende emoção e cognição como dimensões inseparáveis de um mesmo processo, em que o sentir e o pensar se complementam e dão sentido às ações humanas. Ele critica a visão que separa razão e emoção, defendendo que toda atividade intelectual é permeada por sentimentos, e que o motivo afetivo é o que impulsiona o sujeito a aprender.

Outro elemento ressaltado no TEA é a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Nos relatos das professoras, observa-se a indicação de interesses específicos por parte de alguns alunos com TEA, os quais influenciam o processo de ensino-aprendizagem. A P1, ao comentar sobre seus alunos, destaca que “o [A5] gosta mais de tudo que envolve carro, meio de transporte”, ressaltando que esse interesse é utilizado como estratégia pedagógica, ainda que nem sempre produza os efeitos esperados: “eu tento puxar, mas nem sempre dá certo”. Em relação a [A1], a docente aponta a ausência de um foco definido no momento, afirmando que, por ter iniciado o acompanhamento

recentemente, “eu não consegui observar nenhum foco”, o que indica a necessidade de maior tempo de convivência para identificar os elementos afetivos que mobilizam sua atenção e participação no processo de aprendizagem.

Corroborando com a professora P1, a professora P4 afirma que um de seus alunos “gosta muito de desenhar”. Segundo a professora, essa criança é não-verbal, mas compreende o que é dito à ele, e que utiliza muitas vezes, o desenho como forma de expressão. Esses relatos se aproximam do que o DSM-5 descreve como interesses fixos e altamente restritos, característicos do critério B do TEA, os quais podem interferir na flexibilidade cognitiva e comportamental do aluno.

Associada a esses interesses, observa-se a atenção seletiva, que se mantém predominantemente quando a atividade está relacionada ao foco de interesse da criança. A professora P1 explicita essa relação ao afirmar que “se é uma atividade que interessa ele vai embora, mas se não é do interesse tem que estar chamando”.

Por sua vez, a professora P4 relata que seus alunos apresentam maior comprometimento quando expostos a conteúdos que exigem abstração. De acordo com a docente, “algumas atividades que são mais complexas, como regras de gramática ou matemática, eles não conseguem acompanhar”, conseguindo realizar apenas tarefas mais básicas, como o reconhecimento do próprio nome, letras e números até 10. Ela ressalta ainda que “o foco deles é bem restrito”, sendo facilmente comprometido pelo excesso de estímulos presentes na sala regular. Para a professora, o barulho e a quantidade de informações simultâneas dificultam a aprendizagem, ao afirmar que “para o autista o barulho é um tormento”, questionando se, nessas condições, a inclusão ocorre de forma efetiva ou se se trata de “uma segregação mascarada com cara de inclusão” (P4).

Em contraste com esses relatos, a professora P3 descreve uma realidade em que os alunos conseguem acompanhar os conteúdos, com necessidade pontual de intervenção. Segundo ela, “não há necessidade de adaptar”, sendo o principal desafio relacionado à leitura e à compreensão. A docente explica que, embora os alunos “consigam decodificar”, apresentam “dificuldade na compreensão”, especialmente em situações que exigem interpretação. No caso do aluno A9, a professora relata que sua atuação ocorre no sentido de retomar o processo, afirmando que “eu intervenho dizendo qual é o processo mesmo, fazendo lembrar”, indicando que o aluno precisa de apoio para organizar o raciocínio (P3).

De forma semelhante, a professora P2 afirma que seus alunos acompanham a turma sem necessidade de adaptações curriculares. Segundo ela, “ela acompanha tudo, eu não preciso adaptar”, destacando que sua atuação se concentra no acompanhamento próximo para evitar trocas de letras e garantir a realização correta das atividades. A docente reforça que os alunos “já estão lendo e escrevendo” e que “os conteúdos que a professora regente está passando eles estão acompanhando”, demonstrando um perfil de maior autonomia no processo de aprendizagem (P2).

Assim, segundo os relatos, pode-se dizer que as características dos alunos com TEA no processo de aprendizagem não podem ser compreendidas de maneira uniforme. Enquanto algumas professoras apontam dificuldades significativas relacionadas à atenção, à abstração e ao excesso de estímulos do ambiente escolar, outras descrevem contextos em que os alunos acompanham os conteúdos com poucas ou nenhuma adaptação, necessitando apenas de intervenções pontuais.

De modo geral, as professoras reconhecem que as características do TEA exercem influência no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quando associadas a quadros de comorbidade, como o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). As falas demonstram, no geral, dificuldades relacionadas à ansiedade, ao medo de errar, à dificuldade em lidar com as frustrações e, como já dito anteriormente, à rigidez comportamental e à necessidade de mediação constante.

A professora P1 destaca que estudantes com TEA associados ao TOD apresentam maior dificuldade diante de tarefas que não conseguem realizar de forma imediata, o que frequentemente desencadeia comportamentos de evitação, ansiedade e resistência à tentativa. Segundo a docente, o medo de errar faz com que os alunos, em muitos momentos, desistam da atividade antes mesmo de iniciá-la. Além disso, são apontadas questões emocionais, como o nervosismo frente ao erro e a dificuldade em lidar com frustrações, aspectos que interferem no rendimento escolar, conforme seu relato “O A5 e o A1 tem TEA e TOD, eles ficam muito nervosos quando vão fazer alguma coisa que não conseguem. Influencia muito a questão da ansiedade, o medo de errar, eles nem tentaram e já não querem fazer” (P1).

A professora P3 reflete sobre as diferenças entre seus alunos. Em seu relato, observa-se que o aluno A8 diagnosticado com TEA apresenta características como o perfeccionismo, a rigidez e a preocupação excessiva em acertar, enquanto o aluno

A9 diagnosticado com TEA+TOD demonstra menor retenção dos conteúdos e dependência constante de sua mediação.

Por sua vez, a professora P4 relata que o aluno A11, atualmente diagnosticado com TEA, encontra-se em processo de investigação para o TDAH. Segundo a docente, embora o estudante seja verbal, com boa dicção e compreensão preservada, apresenta comportamentos marcados por intensa agitação motora, dificuldade em aceitar o “não”, baixa tolerância à frustração e resistência às atividades propostas, mesmo demonstrando saber realizá-las.

A professora destaca que o aluno não permanece sentado, movimentando-se constantemente e apresenta ausência de foco. Em sua avaliação enquanto profissional da educação especial, os traços de hiperatividade e desatenção são predominantes, o que reforça a necessidade de acompanhamento por equipe multidisciplinar e avaliação neuropediátrica para revisão do laudo atualmente registrado na escola.

Segundo a Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2013), o TEA e o TDAH podem se manifestar de diferentes formas, variando desde dificuldades específicas na aprendizagem ou no controle das funções executivas até comprometimentos mais amplos nas habilidades sociais e cognitivas. O documento destaca, ainda, que é comum a ocorrência simultânea de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento, indicando que cerca de 40% das pessoas diagnosticadas com TEA podem apresentar dois ou mais transtornos mentais associados.

Marchezan e Riesgo (2016) destacam que, de modo geral, indivíduos com TEA apresentam entre duas e cinco comorbidades associadas, o que pode, em alguns casos, tornar o processo diagnóstico mais complexo. De acordo com os autores, as principais condições que podem estar presentes nesses sujeitos são: TDAH, ansiedade e TOC, Transtornos do Humor com maior predisposição à depressão, Esquizofrenia, Distúrbios do Sono, Epilepsia, tiques e Síndrome de Tourette e Deficiência intelectual.

Figura 3 – Condições associadas ao TEA



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Nesse sentido, a presença de múltiplos transtornos reforça a complexidade das demandas educacionais desses estudantes, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das funções executivas. Conforme explicam Nascimento e Braun (2024) as funções executivas, também chamadas de controle executivo, correspondem a um conjunto de habilidades cognitivas que permitem ao sujeito agir com autonomia em diferentes situações da vida cotidiana, sendo fundamentais, especialmente, para a resolução de problemas. No contexto escolar, os processos de ensino e aprendizagem buscam desenvolver essas funções, possibilitando que os estudantes estabeleçam relações entre os conhecimentos adquiridos, compreendam as informações e consigam aplicá-las na realização das tarefas e na construção da aprendizagem.

Entre as funções executivas, destaca-se o controle inibitório, que, segundo as autoras, é responsável por interromper ações impulsivas e direcionar a atenção para o que é relevante. Essa capacidade permite que o indivíduo resista a estímulos externos que poderiam provocar reações verbais ou motoras inadequadas, favorecendo o autocontrole e o comportamento ajustado às situações. Quando o controle inibitório está comprometido, como ocorre em muitos casos de crianças com TEA e DAH, surgem dificuldades para manter o foco, lidar com frustrações e controlar impulsos (Nascimento; Braun, 2024).

Compreender o funcionamento das funções executivas permite reconhecer que a autorregulação desempenha papel importante no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. À luz da teoria histórico-cultural de Vigotski (2007), ainda que o autor não utilize explicitamente o termo autorregulação, que é atual, seus pressupostos permitem compreender esse processo como socialmente construído e mediado pela linguagem e pela interação. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre inicialmente no plano interpsicológico, nas relações com o outro, sendo posteriormente internalizado pelo sujeito. Assim, o controle das ações, emoções e comportamentos emerge gradualmente a partir da mediação social, da internalização de regras, limites e significados culturalmente compartilhados. Nessa perspectiva, ao transpor essa compreensão para os debates contemporâneos, é possível pensar a autorregulação como um processo que, no caso de crianças com TEA, tende a ocorrer de forma mais lenta e a demandar maior suporte externo.

Dessa forma, conforme os relatos das professoras, observa-se que os prejuízos descritos nos critérios A e B do DSM-5 (APA, 2014) relacionados, respectivamente, às dificuldades na comunicação e interação social e à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, impactam o cotidiano escolar das crianças com TEA. Essas características, segundo os relatos, influenciam o modo como esses alunos participam das atividades, se relacionam com os pares e respondem às propostas pedagógicas, podendo comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

Na próxima seção, esses impactos serão analisados de forma mais específica a partir dos relatos das professoras, com foco nos aspectos relacionados ao processo de alfabetização das crianças com TEA, considerando suas práticas, desafios e estratégias adotadas no contexto escolar.

6.1 O processo de alfabetização de crianças com TEA sob a ótica docente

A alfabetização de crianças com TEA pode apresentar diferentes desafios no processo de leitura e escrita. Os relatos das professoras demonstram dificuldades, como a leitura mecânica, a compreensão leitora limitada, a necessidade de mediação pedagógica e a heterogeneidade nos níveis de aquisição da escrita. Tais desafios manifestam-se ao longo de diferentes etapas da escolarização, indicando

que as dificuldades no processo de alfabetização podem se estender por toda a trajetória escolar.

Nesse sentido, as falas das professoras revelam que os alunos com TEA atendidos encontram-se em diferentes momentos do processo de alfabetização, o qual não ocorre de forma linear e é influenciado por múltiplos fatores. Essa realidade demonstra a heterogeneidade do espectro e reforça a necessidade de práticas pedagógicas individualizadas.

A professora P1 relata que seus estudantes encontram-se em fase de pré-alfabetização², apresentando conhecimentos iniciais sobre o sistema de escrita, como o reconhecimento das letras do alfabeto. Segundo a docente, a maioria das crianças atendidas por ela, reconhece todas as letras, enquanto um dos alunos apresenta um repertório mais restrito, embora já consiga diferenciar letras de números: “Eles estão em uma pré-alfabetização. O A3, A4, A2 e o A1 conhecem todas as letras do alfabeto, já o A5 só conhece as vogais, é a dificuldade dele, mas ele diferencia o que é letra e número” (P1).

Em consonância com a professora P1 na fala da professora P4, também se evidencia um processo de alfabetização ainda em construção. A docente descreve alunos que reconhecem letras, mas que dependem fortemente do apoio visual e da cópia, sem a consolidação da consciência fonológica:

Ele é copista, o que não é verbal. Na parte das letras ele reconhece, eu fiz um bingo de letras e ele identificava corretamente. Mas quando chega nas sílabas, no nome dele, ele precisa ter uma visualização, eu tenho que pegar o crachá e mostrar para ele copiar, ele não tem consciência fonológica ainda, ele é copista mesmo (P4).

A professora ressalta ainda que, embora alguns alunos consigam realizar determinadas atividades, a hiperatividade e a dificuldade de foco interferem significativamente na execução das tarefas, mesmo quando o conteúdo já foi apresentado anteriormente.

Em contraste com esses relatos, a professora P2 afirma que seus alunos já estão alfabetizados desde o ano anterior, demonstrando capacidade de leitura e

² Foram reproduzidos os termos utilizados pelas participantes acerca do processo de alfabetização. Não é propósito da pesquisa problematizar termos utilizados, mas tentar apreender o que cada participante transmite.

compreensão textual: “Os dois estão alfabéticos desde o ano passado, fazem leitura e compreendem o que leem” (P2).

De modo semelhante, a professora P3 descreve alunos que já se encontram no nível alfabético, ainda que apresentem dificuldades específicas, sobretudo relacionadas às sílabas complexas e à ortografia: “Eles estão alfabéticos, mas com erros ortográficos nas sílabas complexas. Eles perguntam como escreve letra tal, buscam no alfabeto, e se não conseguem eu traço com eles” (P3). No entanto, diferentemente dos alunos da professora P2, seus alunos apresentam dificuldades para compreender o que leem, mesmo estando no 5º ano.

No relato da professora P4, o apoio visual aparece como condição necessária para a realização das atividades, especialmente em tarefas que envolvem identificação de letras, escrita do nome e formação de sílabas. A docente relata que o aluno reconhece as letras, porém necessita da visualização constante, como o uso do crachá, para conseguir copiar, o que indica a ausência de consolidação da consciência fonológica e a predominância de uma aprendizagem baseada na observação e na repetição visual.

A professora P3 também aponta o uso do apoio visual como recurso essencial, mesmo com alunos que já se encontram no nível alfabético. Segundo a docente, os estudantes recorrem ao alfabeto exposto na sala para conferir a grafia das letras e, quando necessário, solicitam a mediação da professora para o traçado correto. Esse dado revela que, embora os alunos tenham avançado na alfabetização, ainda dependem de referências visuais para a escrita.

Com relação à leitura, a análise das respostas das professoras indica diferenças no desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos com TEA. A professora P1 e a P4 indicam que seus alunos ainda não realizam leitura convencional, encontrando-se nas etapas iniciais do processo de alfabetização, centradas no reconhecimento de letras e sílabas simples. No caso da professora P4, observa-se que, mesmo em situações de leitura coletiva, os alunos demonstram baixo nível de atenção e interesse, sugerindo dificuldades na manutenção da atenção.

A professora P2 relata avanços no desempenho leitor dos alunos ao longo do tempo. No início, a leitura era mais pausada, mas apresentou melhora progressiva, atribuída ao uso de fichas de leitura, às atividades enviadas para casa e ao acompanhamento frequente. A docente destaca que os alunos realizam leitura tanto

no coletivo quanto no individual, demonstrando interesse e disposição para participar das atividades.

Apesar desses avanços, os relatos demonstram que a alfabetização não se consolida de forma homogênea. A professora P3 relata, que relata que, embora seus alunos já estejam alfabetizados, ainda enfrentam dificuldades significativas na compreensão e interpretação dos textos. Segundo ela, “Eles conseguem decodificar, mas têm dificuldade na compreensão” (P3). A docente exemplifica essa situação ao descrever momentos em que, durante a resolução de problemas matemáticos, precisa retomar a leitura e orientar novamente os estudantes:

Às vezes, por exemplo, em uma situação-problema, eu faço a leitura e pergunto se entenderam, e eles dizem que sim, mas questionam se a conta é de adição ou subtração. Eu falo para pensar, digo que vamos ler de novo (P3).

Segundo Vigotski (2007), a leitura, como toda atividade simbólica, só se torna formadora quando mediada por significados compartilhados socialmente. A mera decodificação de letras e sons não é suficiente para gerar pensamento conceitual, é preciso que o leitor internalize o sentido cultural da linguagem. Com base no pressuposto, recorremos a Nunes e Walter (2016), que pontuam que as crianças com TEA podem apresentar déficits na integração-comunicação. Como consequência, podem demonstrar dificuldades tanto na fala quanto na compreensão dos significados necessários para a leitura, incluindo a habilidade de relacionar o conteúdo lido aos conhecimentos prévios e a capacidade de realizar inferências.

As autoras também salientam que o nível de compreensão leitora de estudantes com TEA varia de acordo com a complexidade do texto, especialmente quando envolve elementos sociais, emoções ou estados internos de personagens. Por isso, esses educandos podem apresentar diferentes níveis de entendimento, principalmente no caso de narrativas. Em geral, textos que demandam menos conhecimento social tendem a ser mais bem compreendidos do que aqueles que exigem mais inferências e interpretação de comportamentos, emoções e situações sociais (Nunes; Walter, 2016).

A alfabetização, portanto, deve ser compreendida como uma prática cultural e socialmente mediada, não como um treino mecânico. Para Vigotski (2007), o domínio do código escrito representa uma revolução no desenvolvimento

psicológico, pois inaugura novas formas de pensar, planejar e refletir sobre a realidade. No caso do TEA, essa conquista depende da criação de condições em que a criança possa atribuir sentido ao que lê e escreve, integrando o texto à sua experiência pessoal. O ensino da leitura deve, portanto, ir além da técnica e incorporar o significado.

Quando questionadas sobre os métodos utilizados no processo de alfabetização, as professoras não aprofundaram a discussão metodológica. A professora P2 respondeu da seguinte forma “Aqui [no município] não exigem que trabalhem um método específico, mas orientam para partir de textos e trabalhar com sequências didáticas”. Ela ainda mencionou uma inclinação pelo uso do método fônico³, especialmente com o uso de imagem de boquinhos associado a práticas de letramento (de acordo com a formação que recebe no outro município em que trabalha). Essa combinação, segundo ela, permite trabalhar a consciência fonológica ao mesmo tempo em que se dá sentido social à escrita. Relvas (2015) destaca que a aprendizagem é mais efetiva quando envolve múltiplos canais sensoriais e quando o aluno entende a finalidade da tarefa. O método fônico estimula a consciência fonológica, enquanto o letramento contextualiza o uso da linguagem, tornando a escrita uma prática de comunicação e não apenas de reprodução.

A professora P4, por sua vez, ressaltou que há diferentes formas de abordar o valor sonoro das letras e que o ensino pode ocorrer de maneira mais global e significativa, afirmando:

Há vários métodos de trabalhar o valor sonoro e pode ser trabalhado de forma global, porque a criança tem significado. Paulo Freire ensinou os adultos a partir do que eles viviam, então é dessa forma que eu vejo, que tem que ser uma aprendizagem mais contextualizada com a vivência; você tem que entender o que está fazendo para poder trabalhar com aquilo ali, eu penso dessa forma (P4).

A professora P1 do Pré-escolar explicou que, nessa etapa, ainda não há um método de alfabetização definido, pois o foco está na preparação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Já a docente do 5º ano afirmou não adotar um método específico, uma vez que, em sua concepção, seus alunos já se encontram alfabetizados.

³ O método fônico baseia-se no processo de alfabetização por meio da correspondência sistemática entre grafemas e fonemas (Seabra; Dias, 2011).

A diversidade de métodos e concepções de alfabetização presentes nas falas das professoras aponta diretamente para a questão da formação docente, tanto inicial quanto continuada. Observa-se que as escolhas pedagógicas não se dão a partir de um referencial único ou sistematizado, mas são construídas a partir de formações pontuais, orientações institucionais, experiências acumuladas na prática e, sobretudo, da necessidade de responder às demandas concretas dos alunos com TEA. Nesse sentido, as professoras demonstram posturas reflexivas e críticas, selecionando estratégias que consideram mais significativas para seus estudantes, ainda que, em alguns casos, essas escolhas se distanciem das abordagens teóricas discutidas em sua formação inicial.

As falas também revelam que a formação continuada oferecida pelas redes de ensino (mesmo que de outra rede de ensino que a professora trabalha) exerce influência direta nas práticas pedagógicas, como no caso da utilização do método das boquinhas associada ao letramento, enquanto, em outros contextos, a ausência de orientações mais claras ou de uma formação específica para a alfabetização de alunos com TEA leva as docentes a recorrerem a estratégias fragmentadas, intuitivas ou adaptadas a partir da experiência cotidiana. Esse cenário indica que, embora as professoras busquem atender às singularidades dos alunos, muitas vezes o fazem sem o suporte formativo necessário para compreender, de forma mais aprofundada, como articular métodos de alfabetização, estratégias inclusivas e características do TEA.

Dessa forma, os dados reforçam a importância de uma formação docente contínua, crítica e contextualizada, que ultrapasse a apresentação de métodos isolados e possibilite ao professor compreender os fundamentos teóricos da alfabetização, do letramento e da educação inclusiva, bem como suas implicações práticas no trabalho com alunos com TEA. Investir em processos formativos que promovam reflexão sobre a prática, troca de experiências e aprofundamento teórico mostra-se importante para que o professor consiga fundamentar pedagogicamente suas decisões.

O quadro a seguir apresenta informações referentes à participação das professoras em formações continuadas, contemplando a frequência, a avaliação realizada pelas docentes e as principais observações e críticas apontadas.

Quadro 9 – Panorama da participação docente em formações continuadas

Professora	Participação em formação	Frequência	Avaliação da formação	Observações/críticas
P1	Não participou este ano; Diz ter participado de duas formações no ano anterior	Esporádica	Considerou excelentes (destaque para a de Fernanda Polônio)	A professora elogiou a formação com Fernanda Polônio por seu foco prático e alegou que as formações deveriam seguir mais essa direção, além de apontar a falta de clareza sobre o PEI
P2	Não participou este ano; Diz ter participado de duas formações no ano anterior	Esporádica	Focadas apenas no PEI	Sentiu falta de diversificação nos temas
P3	1 formação este ano	Isolada	Acredita que poderia haver mais	Demonstra expectativa por maior oferta
P4	Nenhuma formação pela prefeitura (contratada há 3 meses)	Não recebeu	Como tem pouco tempo na prefeitura, busca formações pagar por conta própria	Ressalta ausência de oferta municipal

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados apresentados indicam variações nos relatos das professoras quanto à participação em formações continuadas. Segundo a organização da Secretaria de Educação, as formações destinadas aos professores PAEE são realizadas de forma conjunta, em datas definidas previamente. As diferenças identificadas nas falas podem estar relacionadas às experiências individuais das docentes ou à forma como essas formações foram registradas na memória. Observa-se ainda que a professora P4 está na rede há apenas três meses, o que justifica o fato de ainda não ter participado de nenhuma formação municipal.

No contexto específico das formações voltadas ao TEA, as professoras P1 e P2 destacaram que as capacitações costumam ser muito teóricas e que as mais recentes tiveram como foco principal a elaboração do PEI. Ambas mencionaram que esse documento ainda gera muitas dúvidas, por ser extenso, repetitivo e recente, o que dificulta sua aplicação prática. A professora P1, entretanto, fez referência positiva a formações realizadas no ano anterior, ministradas por Fernanda Polônio, afirmando que “é muito diferente participar de uma formação com alguém que só fala da teoria e com quem está no chão da escola, que vivencia a prática e sabe quais estratégias utilizar” (P1).

Cunha (2020) destaca que se observa um movimento nas políticas públicas voltadas à superação dos problemas relacionados à formação e ao trabalho docente. Entretanto, esse movimento suscita novos questionamentos, uma vez que se estrutura a partir de múltiplos eixos de ação, como: onde deve ocorrer a formação do professor? De que maneira? Com quais conteúdos? E com quais finalidades? Tais indagações têm demandado respostas diversas, o que contribui para que a formação docente se apresente de forma fragmentada. Segundo o autor, apesar dos avanços, as dificuldades e os embates permanecem, demonstrando a necessidade de dar continuidade às ações formativas, corrigindo percursos e fomentando novas iniciativas fundamentadas na dinâmica social e nas demandas do trabalho em sala de aula.

Nessa perspectiva, Cunha (2020) ressalta que, comumente, afirma-se que na educação não existe uma “receita de bolo”, contudo, o autor pondera que, se tal caminho existisse, ele estaria diretamente relacionado à formação do professor, à qualificação permanente e à compreensão da grandeza de seu ofício. O autor também enfatiza que todas as questões que atravessam o campo educacional implicam novas responsabilidades para os docentes e impõem desafios às políticas voltadas à sua formação, assim como às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, especialmente no atendimento às especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial.

Por fim, as entrevistas indicam que a alfabetização de alunos com TEA é permeada por desafios. As falas das professoras apontam para a complexidade desse processo e a necessidade de constantes ajustes nas práticas pedagógicas. Diante desse contexto, observamos a presença de ações mediadas pela afetividade, pelo uso de recursos concretos e por intervenções sistemáticas, que buscam responder às demandas apresentadas pelos estudantes no cotidiano escolar.

Os dados coletados nos colocam em contato com desafios do processo, além de práticas que consideramos produtivas, meios criativos de lidar com os desafios diários. Chegamos, portanto, ao último momento desta dissertação, que é um esforço no sentido de pensar estratégias que possam contribuir no processo de alfabetização de turmas com crianças com TEA.

7 ELEMENTOS A SEREM OBSERVADOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS 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. Cabe destacar que, nas falas analisadas, foi observado que as professoras já recorrem a diferentes estratégias no cotidiano

escolar, ainda que, muitas vezes, de forma intuitiva ou adaptada às situações concretas vivenciadas.

Antes de propor qualquer intervenção, consideramos fundamental que o professor conheça seu aluno, compreendendo como ele aprende e quais são suas particularidades. Nesse sentido, Andrade (2021, p. 57) ressalta que cabe ao professor identificar “[...] como o cérebro desse aluno aprende e de que forma ele aprende para, então, planejar e desenvolver suas aulas, atendendo às individualidades de seus alunos e livre de preconceitos negativos”.

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:

7.1 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. Essa característica contribui para compreender o direcionamento do foco

atencional para estímulos específicos, frequentemente observado em estudantes com TEA.

A professora P3 ressalta que a atenção dos estudantes pode ser influenciada por estímulos ambientais, destacando que “o foco deles é bem restrito” e que “para o autista o barulho é um tormento”, apontando que o excesso de estímulos pode dificultar a manutenção da atenção durante as atividades escolares. Essas manifestações podem ser melhor compreendidas à luz dos estudos sobre funções executivas e processos atencionais, uma vez que tais habilidades estão diretamente relacionadas à capacidade de organizar, planejar e regular o comportamento diante das demandas do ambiente escolar. As funções executivas correspondem a um conjunto de capacidades cognitivas que permitem ao sujeito selecionar estratégias, solucionar problemas e monitorar suas próprias ações. No caso de crianças com TEA, observa-se a presença de dificuldades relacionadas ao planejamento, à inibição de respostas inadequadas e à flexibilidade cognitiva (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

Essas dificuldades podem impactar o planejamento e a execução de tarefas, podendo resultar em comportamentos mais rígidos, pensamento mais concreto e dificuldades nas atividades do cotidiano. Nesse contexto, destacam-se os processos atencionais, compreendidos como fundamentais para a organização do comportamento e da aprendizagem. Conforme Lima (2005, p. 114), “a atenção pode ser definida como a capacidade do indivíduo responder predominantemente aos estímulos que lhe são significativos em detrimento de outros”. Nessa perspectiva, o autor descreve que a atenção pode ser caracterizada em dois tipos: a atenção voluntária, que se refere à capacidade intencional de direcionar o foco para determinados estímulos, de acordo com objetivos e demandas da tarefa, e a atenção involuntária, desencadeada pelas próprias características dos estímulos, ocorrendo de forma automática diante de eventos inesperados, sem que o indivíduo exerça controle consciente sobre esse direcionamento (Lima, 2005).

Na tentativa de favorecer o direcionamento do foco atencional para as propostas pedagógicas, a professora P1 relata utilizar interesses específicos como estratégia, afirmando que seu aluno “gosta mais de tudo que envolve carro, meio de transporte”, características que ela tenta aproveitar no processo de ensino a fim de promover maior engajamento. Nesse sentido, considerando as características relacionadas à atenção seletiva e ao estilo cognitivo desses estudantes, torna-se

relevante a adoção de estratégias que organizem o processo de ensino de maneira gradual e estruturada, favorecendo a ampliação progressiva do foco da atenção. Dessa forma, Luz (2020) orienta que o processo de alfabetização de crianças com TEA possa iniciar 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.

Sugestão de prática

- 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; 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).

A professora P1 relatou que, na tentativa de prender a atenção do estudante, utiliza estratégias lúdicas, destacando que “eu trabalho muito jogos para depois ir para o papel”. A docente acrescenta que o envolvimento do aluno está relacionado ao seu interesse pela atividade, afirmando que “se é uma atividade que interessa ele vai embora, mas se não é do interesse tem que estar chamando; ele fica nervoso e fala que não quer fazer”. Esse relato demonstra a influência dos interesses específicos na manutenção da atenção e na participação nas propostas pedagógicas, bem como a necessidade de mediação constante por parte da professora.

7.2 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 indicam que aspectos emocionais, como medo de errar, insegurança e baixa tolerância à frustração interferem no envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. A professora P1 relatou que os alunos A1 e A2 “apresentam resistência com o ‘não’, não aceitam ser contrariados”. Ela também complementa que essas crianças, geralmente, querem as coisas imediatamente e não sabem esperar. 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 Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar dificuldades diante de mudanças inesperadas, além de demonstrarem necessidade de previsibilidade e maior apego a padrões comportamentais específicos. 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.

Embora as professoras não mencionem explicitamente estratégias estruturadas voltadas à rigidez comportamental, seus relatos indicam tentativas de mediação no cotidiano escolar. Situações relacionadas à resistência ao “não”, à dificuldade em esperar, à insegurança e à baixa tolerância a frustração, demonstram a necessidade de intervenções constantes por parte das docentes. Assim, a rigidez comportamental deve ser compreendida como uma característica que pode ser trabalhada progressivamente, com apoio, mediação e organização pedagógica.

Sugestão de prática

- Estabelecer rotinas estruturadas e previsíveis, favorecendo a organização do estudante e reduzindo ansiedade frente às mudanças (Fonseca; 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.

7.3 Dificuldade de controle inibitório

Os dados coletados também indicam 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 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.

A professora P1 relatou que o aluno A1 pode apresentar reações emocionais intensas diante de frustrações ou mudanças, como quando “fica nervoso, se joga no chão”, sugerindo desafios na autorregulação emocional.

Essa dificuldade pode impactar diretamente a participação nas atividades pedagógicas, uma vez que exige do aluno habilidades de controle da resposta imediata, manutenção do foco atencional e adaptação às orientações propostas.

Sugestão de prática

- 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.

7.4 Dificuldades na comunicação e linguagem funcional

A professora P1 relatou utilizar algumas estratégias para incentivar a comunicação e ampliar a linguagem funcional dos estudantes. Segundo sua concepção, as crianças devem ser constantemente estimuladas a organizar a fala de forma mais completa. Como exemplo, mencionou que um dos alunos, ao expressar a necessidade de beber água, costuma dizer apenas “água”; diante disso, a docente realiza intervenções verbais, incentivando-o a elaborar a frase completa, como “eu quero beber água”. Além disso, a professora destacou o uso de imagens como recurso de apoio, afirmando que, quando são apresentados suportes visuais, a estudante demonstra maior tentativa de verbalização. Assim, tem trabalhado com a mediação por imagens para auxiliar na formulação de frases mais estruturadas, favorecendo gradualmente o desenvolvimento da comunicação funcional.

Nesse quesito, observam-se desafios relacionados à comunicação verbal limitada e limitações na linguagem funcional, aspectos que, conforme os relatos docentes interferem na participação dos estudantes nas atividades escolares e em seus processos de aprendizagem.

Sugestão de prática

- Simplificar instruções, utilizando frases curtas e objetivas;
- Trabalhar pareamento entre imagem e palavra para apoiar a compreensão simbólica (Fonseca; Ciola, 2014);

- Integrar linguagem oral, visual e gestual para favorecer a compreensão (Gómez; Terán, 2014);
- Modelar formas de comunicação, demonstrando como pedir, responder e interagir;
- Desenvolver atividades voltadas à comunicação, cognição e linguagem, como uso de livros, jogos coletivos, estratégias de pareamento entre o concreto e o simbólico, música, desenho, pintura, jogos educativos e recursos tecnológicos que estimulem o raciocínio lógico (Cunha, 2020).

7.5 Dificuldades na compreensão leitora e atribuição de sentido ao que é lido

Os dados coletados permitem considerar incidência de leitura mecânica e dificuldades quanto à 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, a professora P3 ressalta 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 indica dificuldades de compreensão que extrapolam o domínio da linguagem escrita. Nessa perspectiva, Gadia (2016, p. 445) é enfático ao afirmar que “déficits na compreensão de leitura podem ter um impacto negativo sobre o desempenho matemático”.

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.

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).

As autoras ainda 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 também recorreremos 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, p. 49) pontua que “a

escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo e escrever”.

Sugestão de prática

- 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; 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).

Além das estratégias discutidas, um aspecto que se destacou de forma consensual entre as professoras participantes 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.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, especialmente das contribuições de Vigotski (2007), compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação estabelecida nas relações com o outro, sendo a linguagem e a comunicação elementos centrais nesse processo. No entanto, no caso de crianças com TEA, aspectos relacionados à comunicação e à interação social podem apresentar-se de forma diferenciada, o que influencia nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente na alfabetização, etapa que exige constante troca simbólica, construção de significados compartilhados e participação ativa nas práticas sociais de linguagem. Nesse sentido, o presente estudo buscou investigar as demandas presentes no processo de alfabetização de crianças com TEA, considerando que as especificidades do transtorno podem influenciar a forma como esses estudantes se relacionam com a leitura, a escrita e as atividades escolares.

A pesquisa foi realizada com quatro professoras PAEE atuantes em uma escola da rede municipal localizada na região noroeste do Paraná, a partir de entrevistas semiestruturadas que permitiram compreender as percepções docentes acerca das manifestações do TEA no cotidiano escolar. A análise dos dados revelou que, de modo geral, as crianças com TEA atendidas apresentam demandas relacionadas a dificuldades na comunicação e linguagem funcional; desafios na compreensão leitora e na atribuição de sentido ao que é lido; atenção seletiva associada ao hiperfoco em interesses específicos; rigidez comportamental; necessidade constante de mediação pedagógica; e dificuldades relacionadas ao controle inibitório.

Nesse contexto, foram apresentadas 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.

Além das demandas relacionadas aos estudantes, as falas das professoras também indicaram desafios associados à formação docente, destacando a

necessidade de formações continuadas mais alinhadas às demandas reais do cotidiano escolar. A ausência de preparo específico, somada à complexidade da elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), contribui para sentimentos de insegurança reforçando a importância de políticas públicas que ampliem o suporte aos profissionais que atuam na educação inclusiva.

As contribuições apresentadas nesta pesquisa constituem uma pequena aproximação diante da complexidade que envolve a alfabetização de crianças com TEA. Reconhecemos limites identificados no decorrer da pesquisa, o que nos permite considerar que este trabalho não esgota as múltiplas possibilidades de análise sobre o tema, permanecendo lacunas que podem ser exploradas em pesquisas futuras, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas específicas voltadas à alfabetização dessas crianças.

Ao longo da pesquisa observamos que, embora os avanços legais no Brasil, como a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), tenham consolidado direitos fundamentais, persistem desafios relacionados à efetivação de práticas inclusivas que garantam não apenas o acesso, mas a aprendizagem com qualidade. Nesse percurso investigativo, também se evidenciam avanços, especialmente no reconhecimento das singularidades do estudante com TEA e na construção de estratégias pedagógicas mais intencionais.

A realização desta pesquisa representou, ainda, um marco em minha trajetória profissional, pois possibilitou ressignificar experiências vividas no início da carreira docente, transformando inquietações em objeto de estudo e aprofundamento científico. O processo investigativo promoveu amadurecimento teórico, ampliação do olhar pedagógico e fortalecimento do compromisso com uma educação inclusiva que ultrapasse o discurso e se concretize em práticas efetivas no cotidiano escolar.

Por fim, esperamos que os resultados aqui apresentados possam contribuir para a ampliação das discussões sobre a alfabetização de crianças com TEA, área que ainda carece de investigações mais aprofundadas, oferecendo subsídios para reflexões pedagógicas e para a construção de práticas mais sensíveis às singularidades dos estudantes e às demandas da educação inclusiva contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Izabel Cristina Araujo. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA):** concepções e práticas dos professores. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders:** DSM-IV-TR. 4. ed. rev. Washington, DC: APA, 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder:** DSM-V. 5. ed. Washington, DC: APA, 2013.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica d Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- 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.
- BARROSO, Suzana Faleiro. O autismo para a psicanálise: da concepção clássica à contemporânea. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 1231-1247, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/psicologiaemrevista/article/view/22700/17199>. Acesso em: 15 fev. 2026.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice Alves. **Autismo e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 5 fev. 2026.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 6.377, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 11 fev. 2026.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 fev. 2026.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 18 set. 2008. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6571&ano=2008&ato=cccMTWE50dVpWTd9a>. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 8 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**: CID-10. 10. ed. rev. Tradução Centro Colaborador da OMS. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/sid10/sid10.htm>. Acesso em: 4 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 7 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Comunicação Social. **Indicador de alfabetização avança e atinge 59,2% em 2024**. Brasília, 24 abr. 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/07/indicador-alfabetizacao-avanca-e-atinge-59-2-em-2024>. Acesso em: 14 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista**. Brasília, DF: INEP/MEC, 22 abr. 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 17 fev. 2026.

CENTERS 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 e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

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

FERREIRA, Daniela Nascimento; PISACCO, Nelba Maria Teixeira. TEA: perspectivas biomédica e biopsicossocial. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 5., Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

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. p. 440-449.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILLBERG, Christopher. Autism and pervasive developmental disorders. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 99-119, Jan. 1990.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, DF, ano 14, v. 24, p. 22-27, 2002. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/132>. Acesso em: 20 fev. 2026.

GOMES, Camila Graciella Santos; SILVEIRA, Analice Dutra. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo**. Curitiba: Appris, 2016.

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

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. Especial, p. 41-58, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 3-11, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2026.

LIMA, Aluana Xavier. **Desafios da inclusão**: alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA). 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade de Santo Amaro, São Paulo, 2020.

LIMA, Nara Raquel Cavalcanti. **Alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista**: representações do professor. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LIMA, Ricardo Franco de. Compreendendo os mecanismos atencionais. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 113-122, 2005. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v6n1/v6a13.pdf>. Acesso em: 2 maio 2026.

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.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A inclusão escolar de deficientes mentais**: contribuições para o debate. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1997.

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.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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. Acesso em: 4 mar. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CERZUELA, Cristina (org.). **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão**: aspectos históricos, clínicos e educacionais. Maringá: Eduem, 2014.

NASCIMENTO, Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do; BRAUN, Patrica. Funções executivas e TEA: contextos educacionais e reflexões docentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/87031/65278>. Acesso em: 13 fev. 2026.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GwGTF5VwzrfQSqbVWgYsNSc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**: CID-10. 10. rev. São Paulo: Edusp, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**: 11ª Revisão (CID-11). Genebra: OMS, 2019.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ORRÚ, Sílvia Ester. Contribuições da abordagem histórico cultural na educação de alunos autistas. **Revista Humanidades Médicas**, v. 10, n. 3, p. 1-11, set./dez. 2010. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n3/hmc020310.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação. **Instrução Normativa nº 001/2016 – SEED/SUED, de 15 de janeiro de 2016**. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Curitiba: SEED/SUED, 2016. Disponível em: <https://www.morretes.pr.gov.br/uploads/pagina/arquivos/instrucao0012016sued-aee-autismo.pdf>. Acesso em: 28 jan. 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.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 81, p. 1-5, ago. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898089.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2026.

REGO, Marcia Gabriel da Silva; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. Hiperlexia, Autismo Infantil e a Natureza do Processamento da Leitura de Palavras Isoladas. *In*: ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. **Autismo infantil**: novas tendências e perspectivas. São Paulo: Atheneu, 2009. p. 197-208.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

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**, Jabotão dos Guararapes, v. 11, n. 36, p. 343-362, jul. 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/796/1141>. Acesso em: 17 fev. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n87/11.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual: São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayara Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

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

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.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Problemas de defectologia**. Tradução e revisão técnica de Zoia Prests e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VOLKMAR, Freud R.; WIESNER, Lisa A. **Autismo**: guia essencial para compreensão e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2019.

WING, Lorna; GOULD, Judith. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 9, n. 1, p. 11-29, Jul. 1979.

ANEXOS

Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino regular: uma análise das dificuldades enfrentadas

Pesquisador: GILMAR ALVES MONTAGNOLI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83842924.9.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.241.810

Apresentação do Projeto:

Para a elaboração deste parecer, as informações necessárias foram retiradas do documento Informações Básicas do Projeto. Trata-se de um projeto do pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá, que, por se tratar de Protocolo que, por suas características e múltiplas abordagens teórico-metodológicas, alinha-se ao contido na Resolução 510/2016.

Este é um estudo do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá, desenvolvido pela assistente de pesquisa Grazielly Rodrigues Garcia, sob a orientação do Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli. O protocolo prevê a entrevista de professores e será desenvolvido no município de Cianorte- PR.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de alfabetização de crianças com TEA em uma escola na rede regular de ensino de Cianorte/PR, a fim de buscar estratégias que os auxiliem no processo.

Objetivo Secundário:

Compreender o TEA e suas implicações com a educação; Entender os processos de

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

E-mail: copep@uem.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ



Continuação do Parecer: 7.241.810

alfabetização e letramento, com atenção aos casos de crianças com TEA; Sistematizar estratégias que auxiliem na alfabetização desses alunos, tendo como base os desafios identificados na pesquisa

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Acreditamos que a pesquisa não oferecerá risco à saúde dos participantes. No entanto, é possível que algumas perguntas do questionário causem desconforto ou constrangimento. Assim, destacamos que os participantes têm o direito de se recusar a responder a qualquer pergunta e podem optar por responder apenas àquelas com as quais se sintam à vontade.

Benefícios:

Esperamos auxiliar os professores na identificação e análise das principais dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, buscamos desenvolver estratégias que os ajudem a superar essas dificuldades, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo, que contribua para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dessas crianças, garantindo que recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno desenvolvimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este estudo é relevante social e cientificamente por buscar compreender se as características do TEA podem interferir no processo de alfabetização.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

E-mail: copep@uem.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ



Continuação do Parecer: 7.241.810

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

PENDÊNCIA 1- Tanto a PB_informações_básicas quanto o projeto anexado declaram que a pesquisa será realizada no município de Cianorte. Entretanto, as autorizações são referentes à escola no município de Florai. Solicita-se esclarecimento ou substituição dos termos.

RESPOSTA: Em relação à pendência nº 1, esclarecemos que houve um equívoco no momento de anexação das autorizações. A pesquisa será realizada no município de Cianorte/PR; no entanto, equivocadamente, anexamos um termo referente ao município de Florai/PR. Procederemos com a substituição do documento incorreto pela autorização adequada.

ANÁLISE: Pendência atendida.

PENDÊNCIA 2- Quanto aos Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (Resolução CNS nº 466/2012):

2.1- Como há participação de leigos na pesquisa, solicita-se incluir curto parágrafo explicativo, em linguagem simples e clara sobre a atribuição do CEP. Ex:"Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Seguem os contatos do Comitê:

Endereço: Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel do CEP/UEM: (44) 3011-4597. Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30.

2.2- O TCLE deve ser elaborado na forma de um convite à pesquisa. Por exemplo: O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa (...) cujo objetivo será (...); Solicita-se ajustes.

2.3- Sempre são aplicadas duas vias, rubricadas em todas as páginas. Na página final deverá conter a assinatura do(a) participante de pesquisa ou representante legal e pelo(a) pesquisador(a) responsável ou um membro da equipe delegado a essa função. Os campos de assinatura não podem estar separados do corpo do TCLE. O TCLE deverá explicitar a entrega de uma via, e não uma cópia, ao(a) participante de pesquisa assinada pelo pesquisador(a) responsável ou

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

E-mail: copep@uem.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ



Continuação do Parecer: 7.241.810

membro da equipe.

2.4- O TCLE deve deixar claro que o participante terá seus direitos respeitados e, caso a ocorrência de danos, o(a) pesquisador(a), patrocinador(a) e instituição indenizarão o(a) participante nas diferentes fases da pesquisa;

2.5 - O TCLE deve apresentar as justificativa, objetivos e procedimentos devem estar redigidos de forma clara e garantir que o(a) participante de pesquisa convidado(a) compreenda a sua participação como voluntário(a) no estudo. Por exemplo: quais as atividades que serão realizadas, número de encontros, local e o tempo estimado para a entrevista ou atividade ou intervenção, coleta de informações em prontuário, coleta de material biológico humano (descrever a quantidade coletada e seu equivalente em medida caseira, por exemplo, uma colher de sopa - 15 ml);

RESPOSTA: Em resposta à pendência nº 2, relativa ao Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informamos que as recomendações foram devidamente acatadas, conforme o novo modelo que segue em anexo (Anexo 1). As alterações realizadas no TCLE estão devidamente destacadas em negrito para facilitar a identificação.

ANÁLISE: Pendência atendida.

Considerando o atendimento integral das pendências, à luz dos preceitos éticos, da legislação vigente e informações constantes nos arquivos anexados, o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá se manifesta pela aprovação do projeto de pesquisa em tela. Ressalta-se a necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 E-mail: copep@uem.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ



Continuação do Parecer: 7.241.810

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2409426.pdf	14/11/2024 10:33:46		Aceito
Outros	Resposta.pdf	14/11/2024 10:33:14	GILMAR ALVES MONTAGNOLI	Aceito
Outros	Autoriz_sec_ed_modificada.pdf	14/11/2024 10:30:23	GILMAR ALVES MONTAGNOLI	Aceito
Outros	Autoriz_escola_modificada.pdf	14/11/2024 10:29:56	GILMAR ALVES MONTAGNOLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.docx	14/11/2024 10:25:48	GILMAR ALVES MONTAGNOLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCOPEP.pdf	08/10/2024 18:21:21	GILMAR ALVES MONTAGNOLI	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	08/10/2024 18:17:11	GILMAR ALVES MONTAGNOLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGA, 22 de Novembro de 2024

**Assinado por:
Aroldo Gavioli
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGA

Telefone: (44)3011-4597

E-mail: copep@uem.br

Anexo B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores (formulário)



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva- PROFEI
 Av. Colombo, 5790 - Zona 7,
 e-mail: sec-profei@uem.br
 CEP: 87020-900 – Maringá- PR- Brasil



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES

Prezado(a) professor(a), queremos convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada "A alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino regular: uma análise do professor sob a ótica docente", que compõe a pesquisa de mestrado da professora Grazielly Rodrigues Garcia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (PROFEI/UEM), sob a orientação do Professor Dr. Gilmar Alves Montagnoli, do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM (DTP/UEM). O objetivo da pesquisa é identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de alfabetização de crianças com TEA em uma escola da rede regular de ensino localizada no noroeste do Paraná, a fim de buscar estratégias que auxiliem no processo. Sua colaboração é essencial para o progresso desta pesquisa. Caso aceite participar, você será convidado(a) para uma entrevista com duração aproximada de 30 minutos em sua hora atividade, na qual poderá compartilhar um pouco de questões referente ao processo de alfabetização de alunos diagnosticados com TEA. Ressaltamos que a pesquisa segue as exigências éticas da UEM, sendo as informações coletadas tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, bem como utilizada somente para os fins desta pesquisa. Sua identidade será preservada durante todas as etapas da pesquisa e posteriormente, na fase de divulgação científica. Caso deseje, poderá desistir da pesquisa a qualquer momento. Contudo, gostaria de ressaltar que sua participação é muito importante, visto que os benefícios advindos da pesquisa auxiliarão você e outros professores no ensino e na aprendizagem para professores que trabalham com alunos com TEA. Este termo será preenchido em duas vias de igual teor, assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de outros esclarecimentos, pode nos contatar nos números abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas. Seguem os contatos do Comitê: Endereço: Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel do CEP/UEM: (44) 3011-4597. Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30. E-mail: copep@uem.br.

Eu, _____, declaro que fui devidamente informado sobre a pesquisa coordenada pela Profa. Grazielly Rodrigues Garcia e orientada pelo Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli e () concordo ou () não concordo em participar da pesquisa, registrando meu consentimento.

Data: _____

Assinatura ou impressão digital _____

Eu, Grazielly Rodrigues Garcia, pesquisadora responsável pelo TCLE, confirmo que todas as informações sobre o projeto de pesquisa foram fornecidas.

Data: _____

Assinatura da pesquisadora _____

Dúvidas sobre a pesquisa podem ser esclarecidas com a pesquisadora e o orientador.

Grazielly Rodrigues Garcia

Fone: (44) 9.99240604

E-mail: graziellygarcia1@gmail.com

Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli

Fone: (44) 9.98906880

E-mail: gamontagnoli@uem.br