



FACULDADE METROPOLITANA
NORTE RIOGRANDENSE

FACULDADE METROPOLITANA NORTE RIOGRANDENSE
DIRETORIA DE GRADUAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

THAIANE OLIVEIRA DE PAULO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

NATAL/RN
2025

THAIANE OLIVEIRA DE PAULO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, da Faculdade Metropolitana Norte Riograndense (FAMEN) como pré-requisito para a obtenção do título de graduado (a) em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ms. Liliane Silva Câmara de Oliveira

Coorientador: Profa. Ms. Isabelle Emily Ferreira de Souza Tavares

NATAL/RN

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Biblioteca Immanuel Kant – Faculdade Metropolitana Norte Riograndense

P331p Paulo, Thaiane Oliveira de.

Práticas pedagógicas e as suas contribuições na alfabetização de crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA) / Thaiane Oliveira de Paulo. – Natal, 2025.

49 f.

Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Metropolitana Norte Riograndense, Departamento de Pedagogia. Natal, RN, 2025.

Orientadora: Profa. Ms. Liliane Silva Câmara de Oliveira.

Coorientadora: Prof. Dra. Isabelle Emily Ferreira de Souza Tavares.

1. Educação – Monografia. 2. Práticas pedagógicas – Monografia. 3. Educação Inclusiva – Monografia. I. Oliveira, Liliane Silva Câmara de. II. Tavares, Isabelle Emily Ferreira de Souza.

CDD – 370

CDU – 37

Elaborada pelo Bibliotecário Miqueias Alex de Souza Pereira – CRB – 15/925

Índice de catálogo sistemático:

1. Educação – 370

2. Educação. Ensino. Instrução – 37

THAIANE OLIVEIRA DE PAULO

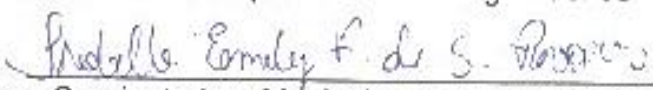
**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO
DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

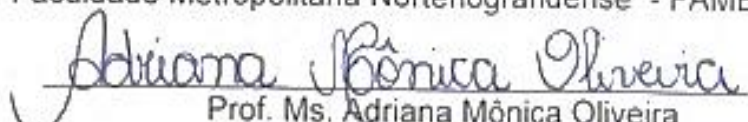
Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia, da Faculdade Metropolitana
Norte Riograndense (FAMEN) como pré-
requisito para a obtenção do título de
graduação em Pedagogia.

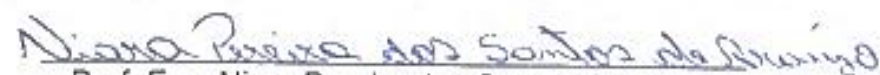
Monografia apresentada e aprovada em 16/12/2025, pela seguinte
Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA


Professora Orientadora Drda. Liliane Silva Câmara de Oliveira
Faculdade Metropolitana Northeriograndense - FAMEN


Professora Coorientadora Ms. Isabelle Emily Ferreira de Souza Tavares
Faculdade Metropolitana Northeriograndense - FAMEN


Prof. Ms. Adriana Mônica Oliveira
Faculdade Metropolitana Northeriograndense - FAMEN


Prof. Esp. Niara Pereira dos Santos de Araújo
Faculdade Metropolitana Northeriograndense - FAMEN

**NATAL/RN
2025**

EPÍGRAFE

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.
(Freire, Paulo 1996)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir chegar até aqui com saúde, fé e força ao longo dessa caminhada. Foi Ele quem me sustentou e me livrou de todo o mal, guiando meus passos desde minha casa até a faculdade

Agradeço, de forma especial, ao meu irmão André Felipe, pois é por causa dele que hoje estou me formando. Mesmo à distância, ele foi meu maior incentivador e apoio fundamental. Serei eternamente grata por tudo o que fez por mim.

Aos meus filhos, Cleiton e Clarisse, dedico esta conquista. Vocês são os motivos que me fazem lutar por um futuro melhor e a razão do meu amor e da minha perseverança.

A Auri, pela constante motivação e incentivo aos estudos. À minha mãe e aos meus irmãos, que, mesmo distantes, sempre se fizeram presentes em minha vida com palavras de carinho, apoio financeiro e mensagens de orgulho e encorajamento.

Aos meus colegas de faculdade, Taís, Lindinez, Geomar, Nadia e Rebecca, agradeço pela amizade e companheirismo durante esses quatro anos. Foram pessoas que sempre me estenderam a mão, oferecendo palavras de coragem, persistência e união.

A Faculdade Metropolitana Norte Riograndense (FAMEN), minha eterna gratidão. Foi nessa instituição que encontrei oportunidades, reconhecimento e a valorização do meu potencial, algo que, muitas vezes, eu mesma duvidei possuir.

A todos os professores, meu sincero agradecimento por contribuírem para o meu crescimento pessoal e profissional. Foram verdadeiras luzes em meio à escuridão, me ensinando a enxergar o futuro com esperança e determinação.

De modo especial, agradeço à minha Orientadora Profa. Ms. Liliane Silva Câmara de Oliveira, e a minha Coorientadora Profa. Ms. Isabelle Emily Ferreira de Souza Tavares, pela paciência, acolhimento e confiança. Suas palavras e orientações foram essenciais para que eu acreditasse em mim mesma e concluísse esta etapa com êxito. A todos vocês, que fizeram parte dessa história, deixo meu mais profundo e sincero agradecimento. Muito obrigada.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu querido aluno, que tive o privilégio de acompanhar durante dois anos e que se tornou a minha maior inspiração para escrever este TCC. Durante esse tempo, aprendi que toda criança, mesmo com algum transtorno, é capaz de aprender e crescer, e que cada pequeno progresso deve ser celebrado como uma grande conquista. Este trabalho é muito especial para mim, pois cada palavra escrita carrega um pedaço dessa vivência, que me ensinou a olhar a educação com mais sensibilidade e amor. Que esta pesquisa possa contribuir para o conhecimento sobre a aprendizagem do autismo e inspirar novos educadores a acreditarem no potencial de cada criança.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema as práticas pedagógicas e suas contribuições para a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo é compreender de que forma as estratégias pedagógicas utilizadas no contexto das escolas regulares podem favorecer o desenvolvimento da aprendizagem, da comunicação e da socialização desses alunos. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica de autores que discutem a educação inclusiva e o processo de alfabetização, como Freire, Vygotsky, Mantoan e Luria, além de documentos oficiais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados indicam que a alfabetização de crianças com TEA é um processo complexo, que exige do professor não apenas conhecimentos pedagógicos e tecnológicos, mas sensibilidade para compreender as particularidades cognitivas, comunicativas e sensoriais do aluno. Evidenciou-se também que a falta de formação continuada, de recursos pedagógicos adequados e de profissionais especializados ainda representa um desafio para a efetivação da inclusão escolar. As práticas pedagógicas que mais favorecem a alfabetização são aquelas que utilizam recursos visuais, estratégias multissensoriais e tecnologias assistivas, adaptadas às necessidades individuais de cada criança. Conclui-se que o trabalho docente voltado à alfabetização de alunos com TEA deve ser planejado de forma colaborativa, humanizada e inclusiva, garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral de todos.

Palavras-chave: TEA; alfabetização; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This Final Paper addresses pedagogical practices and their contributions to the literacy process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The main objective is to understand how pedagogical strategies used in regular schools can support the development of learning, communication, and social interaction of these students. The research adopts a qualitative and exploratory approach, based on a bibliographic review of authors who discuss inclusive education and the literacy process, such as Freire, Vygotsky, Mantoan, and Luria, as well as official documents including the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008) and the Common National Curriculum Base (BNCC). The results indicate that the literacy of children with ASD is a complex process that requires from teachers not only pedagogical and technical knowledge, but also sensitivity to understand students' cognitive, communicative, and sensory characteristics. It was observed that the lack of continuing teacher education, insufficient pedagogical resources, and the absence of specialized professionals hinder the effectiveness of school inclusion. Pedagogical practices that most favor literacy are those that use visual resources, multisensory strategies, and assistive technologies adapted to the individual needs of each child. It is concluded that teaching practices aimed at the literacy of students with ASD must be collaboratively and humanely planned, valuing differences and promoting an inclusive environment that ensures the right to learning and the integral development of all students.

Keywords: ASD; learning; pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – (Applied Behavior Analysis)

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association)

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAA – Comunicação Alternativa e Aumentativa

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

TEA – Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DO TEA QUE INFLUENCIAM NA APRENDIZAGEM	15
2.1 Aspectos Cognitivos, Sensoriais e Socioemocionais do TEA e suas implicações na Aprendizagem	19
2.2 Direitos e legislação da Inclusão de pessoas com TEA no sistema escolar	21
3 PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA.....	40
3.1 O Papel da Mediação e da Afetividade no Processo de Alfabetização	30
3.2 Contação de histórias como prática inclusiva na alfabetização de crianças com TEA	32
3.3 Tecnologias assistivas e Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) ..	33
3.4 Planejamento Pedagógico Individualizado (PEI): estratégias multissensoriais, envolvimento familiar e ABA	35
4 PSICOMOTRICIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA	38
5 DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA.....	40
6 METODOLOGIA	43
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre Educação Especial no contexto das escolas regulares não se limita ao conceito de inclusão social, mas significa refletir, reexaminar suas práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, as possibilidades e os desafios vivenciados continuamente por professores e alunos, especialmente quando se trata da alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse processo, naturalmente complexo, torna-se ainda mais sensível e delicado ao considerar as particularidades cognitivas, sensoriais e comunicativas desses estudantes, exigindo do professor estratégias diferenciadas, atenção individualizada e práticas pedagógicas flexíveis.

Autores como Piaget (1976) já apontavam que o aprendizado se desenvolve por meio da interação ativa da criança com o seu ambiente, enquanto Vygotsky destaca que a mediação pedagógica é fundamental para que o aluno avance em suas possibilidades de desenvolvimento. Essa compreensão se mostra particularmente relevante no caso das crianças com TEA, que dependem de práticas planejadas e que valorizem suas formas singulares de aprender.

Esse estudo surgiu da vivência no ambiente escolar das dificuldades enfrentadas pelos professores diante da ausência de recursos pedagógicos, estruturas adequadas e da formação específica para lidar com a diversidade em sala de aula. Acompanhar de perto esse processo de aprendizagem de uma criança com TEA, despertou o interesse em compreender melhor as práticas pedagógicas inclusivas e como elas podem contribuir para o desenvolvimento e alfabetização dessas crianças.

A literatura, desde a primeira infância e de descrição clínica de Kanner, já indica que o autismo exige atenção às diferenças de cada sujeito, reforçando a importância de práticas adaptadas à individualidade de cada criança. Esse entendimento fundamenta a urgência de uma postura docente sensível, investigativa e comprometida com a inclusão.

Além do interesse prático, a temática possui grande relevância social e educacional, pois dialoga com os princípios das políticas públicas brasileiras de garantir uma educação de qualidade para todos, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Do ponto de vista teórico, este estudo se apoia na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky

(1998), que compreende o desenvolvimento infantil como resultado da interação social e da mediação do professor. A ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas culturalmente também se articula com os estudos de Luria, que evidenciam como o funcionamento cognitivo se organiza a partir das experiências sociais vividas pela criança.

Investigar a alfabetização de crianças com TEA permitir compreender como ocorre esse processo de aprendizagem nesse contexto escolar e de que forma o professor pode atuar de maneira a favorecer o aprendizado e a inclusão. Nesse sentido, surge a questão que norteia esse estudo: quais são os principais desafios e as estratégias pedagógicas mais eficazes para alfabetizar crianças com o Transtorno do Espectro Autista?

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR (APA, 2022), o autismo se caracteriza por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses limitados e dificuldades na comunicação, fatores que impactam diretamente o processo de aprendizagem. Esses aspectos reforçam a importância de práticas educacionais planejadas e sensíveis às singularidades de cada aluno. No campo da inclusão, Mantoan (2015) destaca que a escola precisa se reorganizar para atender verdadeiramente a todos, adotando práticas que valorizem a diversidade como parte natural do processo educativo.

A educação inclusiva, prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) e na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), assegura o direito de todos à escolarização. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como um suporte fundamental, oferecendo recursos e estratégias que complementam o trabalho realizado na sala de aula comum. A articulação entre ambos é essencial para promover o desenvolvimento dos alunos com TEA.

A alfabetização representa uma das etapas centrais mais significativas do desenvolvimento infantil, pois representa o momento em que as crianças terão acesso à leitura, à escrita e ao conhecimento. No caso das crianças com TEA, esse processo requer metodologias significativas que considerem a individualidade de cada aluno que trabalhe o cognitivo, sensorial e a comunicação. Para Ziviani e Menengucci (2021) é importante adotar práticas que utilizem recursos que estimulem o visual,

multissensoriais que favoreçam a atenção, a linguagem e o desenvolvimento da consciência fonológica e da linguagem.

O presente trabalho tem como objetivo compreender o processo de alfabetização de crianças com TEA nas salas de aulas regulares, analisando os desafios enfrentados pelos professores, as políticas públicas que asseguram o direito à educação inclusiva, e as práticas pedagógicas utilizadas para favorecer a aprendizagem inclusiva.

A organização deste estudo está estruturada em quatro capítulos. O primeiro apresenta as características do TEA, sua trajetória histórica e sua relação com os processos de aprendizagem. O segundo capítulo discute os direitos e as legislações da inclusão escolar, analisando as políticas públicas e as normativas que garantem o atendimento educacional especializado. O terceiro capítulo aborda as práticas pedagógicas inclusivas, com foco em metodologias, recursos e tecnologias assistivas que favorecem o processo de alfabetização de crianças com TEA. Por fim, o quarto capítulo expõe os desafios enfrentados pelos professores, enfatizando a importância da formação continuada e de práticas pedagógicas sensíveis e adaptadas às necessidades individuais dos estudantes.

Em suma, a compreensão desse estudo busca contribuir para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde a aprendizagem seja um direito de todos e onde os respeitos às diferenças possam ser compreendidos como parte educacional do processo educativo. Ao refletir sobre o papel do docente e as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização dessas crianças, espera-se promover uma educação mais humana, acolhedora e significativa, capaz de garantir o pleno desenvolvimento integral de cada aluno.

2 CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DO TEA QUE INFLUENCIAM NA APRENDIZAGEM

O Transtorno do Espectro Autista - TEA é uma condição no desenvolvimento neurológico que prejudica a organização do pensamento, sentimentos e emoções, e seus sinais podem ser notados nos primeiros meses de vida, nas crianças maiores, esse distúrbio compromete a comunicação, o aprendizado e a interação social (American Psychiatric Association, 2022). A história do entendimento do autismo evoluiu significativamente desde o início do século XX, onde começou a ser mais formalmente reconhecido e estudado. As primeiras exposições desses comportamentos que hoje é reconhecido como autismo, atualmente podem ser encontradas em registros de séculos atrás. Entretanto, somente a partir dos séculos XIX e XX que esses comportamentos começaram a ser mais observados e registrados de forma mais sistemática (Kanner, 2016).

O diagnóstico requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, evidenciados por pelo menos dois dos seguintes critérios: movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos; aderência inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento; interesses fixos e intensamente restritos; e híper ou hipo reatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.

Com o intuito de descrever o suporte necessário o DSM-5-TR (APA, 2014) e com explicações apresentadas por Salvador (2023), os níveis de suporte do Transtorno do Espectro Autista são classificados conforme a necessidade de ajuda e a intensidade dos comportamentos apresentados. Sendo assim, o autismo é classificado em três níveis de suporte, de acordo com o grau de comprometimento e a necessidade de ajuda para realizar atividades cotidianas como: ir ao banheiro, saber fazer atividades pedagógicas. Essa classificação é importante para orientar o profissional da saúde ou da educação, para que possa fazer intervenções específicas para cada suporte.

Nível 1 – Requer pouco apoio: A pessoa com TEA apresenta dificuldades perceptíveis nas interações sociais, certa rigidez e inflexibilidade comportamental, necessitando de apoio ocasional para lidar com as demandas do dia a dia. Geralmente, consegue se comunicar com frases completas e manter breves interações.

Essas dificuldades podem gerar respostas consideradas atípicas e fazer com que o indivíduo pareça ter pouco interesse social, embora deseje interagir. No comportamento, nota-se inflexibilidade e resistência a mudanças, o que interfere na adaptação a novas rotinas. Na escola, pode demonstrar desconforto diante de alterações inesperadas, necessitando de orientações claras e previsibilidade nas atividades.

Nível 2 – Requer apoio considerável: As dificuldades são mais evidentes, pois eles apresentam dificuldades mais marcantes nas habilidades de comunicação verbal e não verbal, o que prejudica as interações, mesmo quando não há suporte, além de comportamentos rígidos e dificuldade de adaptação a mudanças, necessitando de apoio frequente. Costumam falar frases simples, têm o vocabulário restrito e interagem com base em interesses específicos. Pode também demonstrar poucas respostas e tentativas de aproximação social.

Nível 3 – Requer muito apoio: Apresenta um grau mais elevado de comprometimento severo dentro do espectro. A criança representa graves limitações na comunicação, interação social mínima e quando ocorrem, costumam ter um propósito imediato, como pedir algo de que precisa, demandando apoio intensivo e contínuo em todas as áreas da vida. Comportamentos altamente restritivos e repetitivos, podendo utilizar poucas palavras ou até não desenvolver linguagem verbal funcional. Além disso, são muito fortes a resistência a mudanças e dificuldade em se adaptar a novos contextos.

Quando essas mudanças com alterações na rotina diária, nos horários, nas atividades previstas, nos ambientes frequentados e na organização das tarefas saem da rotina, podem gerar desconforto e dificuldades de adaptação, isso gera angústia e reação intensas. Essas crianças necessitam de apoio constante e especializado para realizar atividades básicas, participar de interações e desenvolver atividades de autonomia. No contexto escolar, o acompanhamento deve ser individualizado, envolvendo a família, equipe pedagógica e profissionais de diferentes áreas.

Para compreender as necessidades específicas dos alunos com TEA, é fundamental considerar os níveis de comprometimento e necessidades específicas de cada criança descritos pelo DSM-5, que orienta as práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, respeitando as diferenças. Segundo o Instituto NeuroSaber (2022), a identificação precoce do TEA é fundamental, pois o diagnóstico tardio pode causar prejuízos no desenvolvimento, especialmente na aprendizagem, socialização

e comunicação. Assim, é essencial que pais e responsáveis observem os sinais iniciais e procurem orientação especializada para garantir o suporte adequado.

O termo autismo provém da palavra grega *Autos*, que significa eu/próprio, e *Ismo* que significa Orientação ou Estado. Assim surgiu a palavra autismo, através desta junção, que em sentido *lato* pode ser definida como: o estado de alguém que está invulgarmente absorvido em si próprio (Marques, 2000).

Segundo Amaral e Bosa (2010), o psiquiatra suíço Eugen Bleuler foi o primeiro a empregar o termo autismo pela primeira vez em 1911 para descrever um dos sintomas da esquizofrenia, caracterizado pelo afastamento da realidade e o mergulho em um mundo interno de pensamentos e fantasias, reforçando a relevância histórica do conceito para a compreensão das alterações na interação social e na comunicação presentes em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista.

De acordo com dados da Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (2008), o Autismo Infantil foi definido por Kanner, em 1943, sendo inicialmente denominado Distúrbio Autísticos do Contato Afetivo que descreveu 11 casos de meninos com uma condição de características comportamentais bastante específicas, tais como: perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino (Kanner, 1943).

No ano seguinte, em 1944, Hans Asperger descreveu outro grupo de crianças com dificuldades na interação social, fala pedante, coordenação motora prejudicada e desempenho intelectual relativamente preservado. Seu trabalho deu origem à condição conhecida como Síndrome de Asperger, que hoje está incluída no espectro autista, segundo o DSM-5 (2014). Que é de grande relevância porque evidenciou que o autismo possui várias formas de manifestação como as dificuldades na interação social, na linguagem problemas de coordenação motora e desempenho intelectual relativamente preservados a importância de sua contribuição reside no fato de que Asperger evidenciou a heterogeneidade do fenômeno autístico, mostrando que nem todas as crianças apresentavam o quadro mais severo descrito por Kanner. Asperger, trouxe uma visão mais clara para um perfil negligenciado, reforçando a ideia de que o autismo é um espectro amplo e contínuo.

O diagnóstico de TEA abrange um conjunto diverso de manifestações, que incluem comportamentos como balançar o corpo, girar objetos, ecolalia e movimentos repetitivos com as mãos, conhecidos como *flapping*. Tais comportamentos, associados às dificuldades na comunicação e nas interações sociais, impactam significativamente o cotidiano e o processo educacional da criança. Esses sinais são ainda descritos por Kanner (2016) que enfatiza:

Em comum, as crianças apresentavam alterações na linguagem e dificuldade na interação social, caracterizadas por tendência ao isolamento e indiferença a pessoas, objetos e situações cotidianas, uso inadequado da linguagem, olhar vago, resistência ao toque, uso das pessoas como objetos e de brinquedos de forma não convencional, resistência a mudanças na rotina e no ambiente, fixação pelo movimento rotatório, movimentos rítmicos e estereotipados do corpo (Kanner, 2016, p. 748).

O autismo foi inicialmente utilizado por Bleuler (1911) para descrever um sintoma da esquizofrenia, mas somente a partir da descrição de Kanner (1943) o autismo passou a ser reconhecido como uma condição distinta, marcada por isolamento social e padrões de comportamento repetitivos (AMARAL; BOSA, 2010). O conjunto de características descritas por ele como o uso não convencional da linguagem, a dificuldade de interação social, os comportamentos repetitivos e a resistência a mudanças, é considerado um dos primeiros registros clínicos do que hoje conhecemos como TEA, essa exposição, que chama a atenção da comunidade científica, permanece, até hoje, como base diagnóstica para identificação para autismo. Outros fatores também dificultam, como a dificuldade de aprendizagem, o que se torna um desafio, não apenas para a criança, mas também para o profissional envolvido no seu desenvolvimento.

É essencial que os profissionais da educação compreendam essas manifestações para que possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, acolhedoras e adaptadas às necessidades individuais de cada criança (Barros; Fonte, 2016). O conhecimento desses sinais: alterações na linguagem e dificuldades na interação social, caracterizadas por tendência ao isolamento, aparente indiferença em relação às pessoas, aos objetos e às situações cotidianas, uso inadequado da linguagem, contato visual limitado (olhar vago) e resistência ao toque, não apenas contribui para um diagnóstico mais ágil, mas também possibilita uma atuação pedagógica mais empática, planejada e eficaz, que respeite o ritmo e as

particularidades de cada aluno com TEA, favorecendo seu processo de aprendizagem e inclusão no ambiente escolar.

Além das classificações propostas pelo DSM-5-TR (APA, 2022), a Classificação Internacional de Doenças (CID-11), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), também apresenta parâmetros atualizados para o diagnóstico do (TEA). Nessa versão, o autismo está inserido no código 6402, o que reforça a importância da identificação precoce e do planejamento de intervenções personalizadas, considerando as especificidades comportamentais e cognitivas de cada criança. Essa padronização busca favorecer uma compreensão mais ampla e multidimensional do diagnóstico do TEA, contribuindo para práticas pedagógicas e terapêuticas mais eficazes.

Compreender os critérios diagnósticos descritos pela DSM-5-TR e pela CID-11 quanto pela CID-11 é essencial para que os profissionais da educação e da saúde possam desenvolver estratégias adequadas às necessidades de cada criança promovendo o aprendizado e o desenvolvimento integral. Nos últimos anos, observa-se um aumento significativa o nos diagnósticos de TEA, resultado do aperfeiçoamento dos instrumentos avaliativos e do reconhecimento das múltiplas manifestações do transtorno, (Porcino *et al.* 2018), esse crescimento evidencia a importância de preparar os profissionais e as instituições para atender as crianças de forma mais sensível e inclusiva, assegurando as intervenções social, comunicativa e cognitiva.

O diagnóstico precoce orienta políticas públicas e ações educacionais, garantindo o acesso a serviços especializados e fortalecendo a pesquisa científica voltada à inclusão e o desenvolvimento infantil.

2.1 Aspectos cognitivos, sensoriais e socioemocionais do TEA e suas implicações na aprendizagem

Além das características próprias do transtorno, é comum que o TEA seja acompanhado de outras comorbidades, que podem influenciar de maneira significativa o desenvolvimento da criança. Entre as condições mais recorrentes, destacam-se o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a deficiência intelectual, os transtornos de ansiedade, a epilepsia, os distúrbios do sono e as alterações sensoriais. Embora essas comorbidades não determinem o nível de suporte, elas podem intensificar as dificuldades enfrentadas e exigir intervenções mais específicas e multidisciplinares. De acordo com Schwartzman (2011), compreender

essas condições associadas é essencial para que o diagnóstico e o planejamento das ações sejam mais assertivos, respeitando as singularidades de cada indivíduo com TEA.

No ambiente escolar, a presença de comorbidades representa um desafio adicional ao processo de ensino e aprendizagem. Crianças com TEA e TDAH, por exemplo, podem apresentar dificuldades de concentração, impulsividade e desatenção, o que interfere diretamente na alfabetização e na realização das atividades pedagógicas. Já os alunos que apresentam transtornos de ansiedade ou hipersensibilidade sensorial podem reagir de forma negativa a estímulos sonoros, visuais ou táteis, comprometendo sua participação nas atividades coletivas. Quando o TEA está associado à deficiência intelectual, o avanço na leitura e na escrita tende a ser mais lento, requerendo apoio individualizado, paciência e uso de estratégias diferenciadas.

Do ponto de vista cognitivo, muitas crianças com TEA apresentam formas singulares de processar informações. Segundo Schwartzman (2011), o desenvolvimento cognitivo pode ocorrer de forma irregular, com avanços em determinadas áreas e dificuldades em outras. Essa diversidade requer do professor um olhar atento e estratégias diferenciadas de ensino, que priorizem recursos visuais, linguagem acessível e atividades práticas, estimulando a compreensão e o raciocínio da criança.

Essa complexidade do desenvolvimento de crianças com TEA evidencia que não há um padrão único entre elas. O professor deve reconhecer as potencialidades e fragilidades de cada aluno, planejando intervenções que valorizem suas habilidades e ofereçam apoio nos pontos que apresentam desvantagem.

Com relação aos aspectos sensoriais, é comum que crianças com TEA apresentem excesso ou falta de sensibilidade a estímulos sonoros, táteis, visuais ou olfativos. Essas reações ou retraimentos podem gerar desconforto à criança. De acordo com Mantoan (2015), compreender essas especificidades é fundamental para a criação de ambientes de aprendizagem mais acolhedores, com controle de estímulos e adaptações que favoreçam a concentração e a participação do aluno.

Essas questões sensoriais se relacionam diretamente às dimensões socioemocionais da criança, pois influenciam o modo como ela percebe o ambiente e se relaciona com o outro. Do ponto de vista socioemocional, observa-se que crianças com TEA encontram desafio para expressar e interpretar suas próprias emoções e as

das pessoas ao seu redor. Amaral e Bosa (2010) ressaltam que essas dificuldades não significam falta de afeto, mas refletem uma forma diferente de demonstrar e vivenciar os sentimentos, cabe à escola desenvolver práticas pedagógicas mediadas, que respeitem essas diferenças e incentivem a interação social.

A criança tem um modo singular de vivenciar e demonstrar emoções, o que exige práticas pedagógicas que favoreçam o respeito às diferenças e incentivem gradualmente a socialização, é fundamental que a escola não associe o comportamento da criança com TEA a desinteresse, rebeldia ou indisciplina, mas o interprete de forma mais inclusiva. Quando a instituição não reconhece essas particularidades, há risco de exclusão ou isolamento do aluno nas atividades escolares. Por isso, é indispensável que os educadores recebam formação continuada para reconhecer esses sinais e adaptar estratégias que promovam o desenvolvimento das funções socioemocionais, o fortalecimento do vínculo e a autonomia.

O conhecimento sobre esses aspectos permite ao educador planejar práticas pedagógicas mais respeitosas e afetivas, contribuindo para o crescimento emocional, cognitivo e social da criança. Como destaca Vygotsky (1998, p. 88), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento diversos processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de ocorrer”. Dessa forma, compreender os aspectos cognitivos, sensoriais e emocionais possibilita ao educador atuar de forma planejada, prevenir sobrecargas e garantir um ensino ajustado às necessidades individuais. Assim, o planejamento pedagógico centrado nas necessidades da criança com TEA favorece não apenas o aprendizado, mas também a autonomia, a autoestima e a socialização, pois, ao alinhar suas práticas às especificidades das crianças, o professor cria um ambiente mais equilibrado e inclusivo, no qual o aluno se sente acolhido e capaz de aprender no seu próprio ritmo.

2.2 Direitos e legislação da Inclusão de pessoas com TEA no sistema escolar

A educação inclusiva no Brasil é respaldada por uma ampla base legal, que representa um compromisso conjunto entre a escola e a família e o Estado na garantia do desenvolvimento integral do ser humano. Mais do que um direito à educação, representa um caminho para a liberdade, devendo ser ofertada com qualidade e acessibilidade a todos. A alfabetização nesse contexto, constitui um direito

fundamental previsto pela legislação brasileira é indispensável ao pleno desenvolvimento pessoal e social.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, determina que é dever do Estado assegurar o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Essa prerrogativa reforça que a inclusão não é uma opção, mas uma obrigação constitucional. Fonseca (2020, p. 58) destaca que “a educação inclusiva não é uma escolha da escola, mas um direito garantido pelo Estado, que deve assegurar condições reais de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes.” Sendo assim, a inclusão se consolida como um dever político e social, ultrapassando a ideia de mera prática pedagógica.

As legislações educacionais brasileiras asseguram que toda criança independente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais, tenha direito a um processo de alfabetização que respeite suas particularidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) estabelece que o ensino deve organizar-se de forma a atender às necessidades de todos os alunos (Brasil, 1996). Quanto a isso, Fonseca (2020, p. 72), reforça que “esse documento consolida o compromisso do Estado com uma educação que valoriza a diversidade e garante a participação plena de todos os estudantes no mesmo ambiente escolar de aprendizagem”.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, também reforça esse princípio ao determinar que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer em classes comuns, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica (Brasil, 2001). Essa orientação visa garantir a convivência, a igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade mais democrática.

Outro marco também importante é a Política Nacional de Educação Especial na Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008 (Brasil, 2008), que define a inclusão como eixo central da educação brasileira. Essa política orienta as escolas a se organizarem para atender à diversidade, com uso de tecnologias assistivas, formação docente e serviços de apoio pedagógico, como o Atendimento Especializado Educacional (AEE).

O AEE instituído em 2008, (Brasil, 2011), tem função complementar e não substitutiva ao ensino regular. Seu objetivo é identificar e eliminar barreiras que dificultam a aprendizagem dos alunos com deficiência, incluindo o TEA. Esse atendimento, geralmente realizado no contraturno, é planejado de forma colaborativa entre o professor regente e o profissional do AEE, buscando desenvolver a autonomia, independência e potencialidade de cada estudante.

A Lei nº 12.764/2012 conhecida como Lei Berenice Piana institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconhece o TEA como deficiência para todos os efeitos legais. Ela assegura o acesso à educação inclusiva, ao AEE e à formação docente adequada, garantindo que desenvolvam cognitivamente, emocionalmente esses alunos (Brasil, 2012). Para que as políticas inclusivas se concretizem, é essencial investir na formação continuada dos professores, garantindo que estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. A prática pedagógica inclusiva requer sensibilidade, conhecimento e planejamento, pois é por meio dessas ações que o professor se torna capaz de reconhecer as potencialidades de cada aluno e adaptar os métodos de ensino conforme suas necessidades.

De forma complementar, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015), reforça o caráter obrigatório da educação inclusiva em todos os níveis de ensino, e proíbe qualquer forma de exclusão. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2017), também assegura que todas as crianças têm direito à alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança, especialmente aquelas com TEA, que demandam estratégias personalizadas e acolhedoras.

Nesse contexto, a Lei Romeo Mion (Lei nº 13.977/2020) (Brasil, 2020), complementa as legislações já existentes ao instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTA). Essa lei amplia a visibilidade e a garantia de direitos das pessoas com TEA. Essa identificação facilita o acesso a serviços públicos e privados fortalecendo as ações inclusivas que beneficiam diretamente as famílias e as escolas no acompanhamento educacional.

Todos esses requisitos legais reafirmam que o processo de alfabetização deve considerar a singularidade de cada criança. Para Mantoan (2003), a inclusão vai além de inserir fisicamente o aluno na escola: implica transformar as práticas pedagógicas

e as relações humanas no ambiente educativo, de modo que todos participem de forma ativa e significativa. Dessa forma, as políticas e diretrizes nacionais educacionais convergem para consolidar uma educação pública inclusiva, e de qualidade. A alfabetização das crianças com TEA exige práticas educacionais adaptadas, envolvimento da família.

Conforme Ziviani (2021) e Rana (2021), a escola se afirma como espaço de aprendizagem e acolhimento, onde as diferenças são reconhecidas e respeitadas, e cada aluno tem assegurado o direito de aprender e se desenvolver plenamente. A reflexão apresentada por esses autores evidencia que a alfabetização de crianças com TEA não pode ser compreendida apenas como um processo técnico da leitura e da escrita, mas deve ser pautada em práticas humanizadas, voltadas aos princípios da inclusão. Assim, os autores convergem ao afirmar que a afetividade na alfabetização das crianças com TEA depende de um olhar pedagógico mais sensível, de planejamento e de colaboração, que reconheçam as singularidades e apoiem o desenvolvimento integral do aluno.

3 DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Os educadores frequentemente se sentem sobrecarregados e enfrentam desafios, que muitas vezes se vêem despreparados para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Entretanto, também se sentem no dever de contribuir para uma educação de qualidade é incluí-los no ambiente escolar. Os docentes a partir dessas necessidades estão procurando uma formação continuada, para não ser um dos principais obstáculos para a efetivação dessa inclusão.

A falta de preparo docente ainda é um dos maiores entraves à inclusão efetiva. De acordo com Mantoan (2003), a formação do professor deve ir além do domínio dos conteúdos pedagógicos, abrangendo também o entendimento das necessidades individuais dos estudantes e o compromisso com práticas que respeitem suas diferenças. Nesse sentido, Camargo *et al.* (2020, p. 5) afirmam que “a formação inicial dos professores ainda é insuficiente para prepará-los adequadamente para a inclusão de alunos com TEA”. Essa constatação evidencia a urgência em reestruturar os currículos das licenciaturas, inserindo disciplinas voltadas à Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça essa necessidade ao afirmar:

É responsabilidade dos sistemas de ensino assegurar formação de professores para o atendimento educacional especializado, bem como para o ensino nas classes comuns, que contemple os conhecimentos sobre as características do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial, barreiras para a sua participação e aprendizagem, recursos pedagógicos e de acessibilidade, estratégias de ensino e organização do trabalho pedagógico (Brasil 2008, p. 19).

Essa orientação é estabelecida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento normativo do Ministério da Educação (MEC), que define diretrizes para a formação de professores e para a organização do atendimento educacional especializado no sistema educacional brasileiro evidencia que a formação docente deve iniciar desde o começo da carreira e ser continuamente aprimorada por meio de capacitações e apoio institucional. Entretanto, persistem desafios na prática pedagógica, como a escassez de materiais adaptados, o grande número de alunos por turma e a ausência de profissionais de apoio, como mediadores e auxiliares.

De acordo com Martins (2018), ambientes com excesso de estímulos visuais e sonoros podem prejudicar a concentração e causar desconforto, reforçando a necessidade de espaços tranquilos, organizados e com recursos visuais que promovam a aprendizagem das crianças com TEA.

Além das limitações estruturais, há também o desafio da organização do ambiente escolar, que precisa ser adaptado às características sensoriais e comportamentais das crianças com TEA. Conforme Martins (2018), ambientes com excesso de estímulos visuais e auditivos podem prejudicar a concentração e gerar desconforto. Assim, a criação de espaços tranquilos e a utilização de recursos visuais favorecem um aprendizado mais eficaz e reduzem a ansiedade.

Essas limitações estruturais e materiais comprometem o processo de inclusão e geram sentimentos de impotência entre os docentes. Camargo *et al.* (2020, p. 10) destacam que “os professores relatam que a falta de recursos materiais e de apoio especializado nas escolas é um dos fatores que dificultam a efetivação da inclusão de alunos com TEA”. Assim, não cabe apenas ao professor buscar meios de inclusão; é dever das instituições oferecer suporte técnico, materiais acessíveis e formação continuada.

Diante desse cenário, não basta só o professor buscar meios para uma educação inclusiva, mas também a instituição de ensino tem por obrigação disponibilizar recursos de apoio de material especializado e apoio de profissionais para ajudar no pleno desenvolvimento desse aluno.

Camargo *et al.* (2020), refere-se que outro desafio que enfrentam é a falta de comunicação entre os próprios profissionais da escola e familiares dos alunos que pode comprometer o acompanhamento integral da criança com TEA. Além disso, muitos professores relatam sentimentos de insegurança, ansiedade e frustração diante das dificuldades enfrentadas no dia a dia, o que reforça a importância de espaços de apoio, como grupos de estudo, supervisão pedagógica e trocas de experiências entre colegas.

As práticas pedagógicas inclusivas desempenham papel essencial na alfabetização de crianças com TEA, pois valorizam as potencialidades individuais e promovem a participação ativa de todos no processo de aprendizagem. Segundo Silva (2024), o sucesso da inclusão escolar depende do planejamento de estratégias que respeitem as particularidades de cada aluno e da construção de um ambiente acolhedor e estimulante, capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo e social.

Assim, a atuação do professor como mediador é indispensável, uma vez que ele adapta recursos, propõe atividades diversificadas e incentiva a autonomia dos estudantes.

A falta de recursos pedagógicos e de especialização para atender à criança com TEA limita uma educação de qualidade e dificulta o avanço dos alunos atípicos. Promover uma formação docente adequada, ambientes acolhedores e o envolvimento da comunidade escolar são passos fundamentais para uma inclusão efetiva e humanizada.

A inclusão de crianças com TEA não depende apenas da formação do docente, mas também das condições estruturais adequadas da escola. Como a ausência de recursos pedagógicos adaptados, a carência de apoio especializado e a desorganização do ambiente físico comprometem diretamente a efetividade das práticas inclusivas, sobrecarregando o professor e limitando as possibilidades de aprendizagem da criança. Como afirma Glat e Blanco (2009), ainda existe um grande descompasso entre as políticas inclusivas existentes no papel e a realidade estrutural encontrada nas escolas públicas brasileiras.

Embora os discursos educacionais defendam a inclusão, muitas escolas ainda não dispõem de materiais adaptados, apoio especializado ou espaços adequados para atender alunos com deficiência, o que revela uma implementação parcial das políticas inclusivas (Glat; Blanco, 2009, p. 47).

A inclusão não se limita apenas à matrícula do aluno, mas também precisa de uma estrutura física, pedagógica e humana adequada para receber e atender essas crianças portadoras de alguma deficiência. A ausência de recursos adaptados e de suporte especializado implica que professores precisam improvisar estratégias, o que pode comprometer a aprendizagem e gerar sobrecarga emocional, dificultando a concretização de uma educação inclusiva de qualidade.

Michel (2017), destaca que a falta de salas AEE multifuncionais equipadas e a inexistência ou irregularidade do AEE comprometem o desenvolvimento das potencialidades do aluno com TEA, que necessita de recursos como pranchas de comunicação alternativa, jogos estruturados, materiais visuais e estratégias personalizadas de mediação. Michel (2017, p. 82) afirma que:

O AEE, quando inexistente ou mal estruturado, impede que a escola cumpra sua função de garantir acessibilidade pedagógica, tornando os processos de aprendizagem excludentes por omissão estrutural, uma vez que não assegura os recursos, as adaptações e os apoios necessários ao

desenvolvimento educacional dos estudantes público-alvo da educação especial.

A carência estrutural evidencia que, mesmo quando há intenção pedagógica de inclusão, a eficácia das práticas educativas depende diretamente do ambiente físico e sensorial da escola, de modo que recursos especializados e organização adequada caminham lado a lado. Nesse sentido, ambientes com excesso de ruídos, visualmente poluídos ou com circulação desorganizada podem provocar sobrecarga sensorial nas crianças com TEA, resultando em irritabilidade, desatenção ou comportamentos de fuga.

A ausência de apoio institucional, como profissionais de suporte (intérpretes, mediadores e auxiliares pedagógicos), também é apontada como um dos principais obstáculos à inclusão plena. Pletsch (2014) reforça que a responsabilidade não pode recair unicamente sobre o professor da sala comum, sendo necessário que a escola funcione de forma colaborativa, articulando professores, coordenação pedagógica, famílias e serviços especializados.

Percebe-se que a inclusão escolar de alunos com TEA não depende exclusivamente da boa vontade dos professores, mas da existência de condições estruturais e materiais que deem suporte efetivo às práticas pedagógicas. Sem investimentos concretos por parte das redes de ensino, a inclusão corre o risco de se limitar ao campo do discurso, sem produzir resultados significativos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A atuação docente frente a alunos com TEA, envolve desafios não apenas pedagógicos, mas também emocionais e psicossociais. O professor, muitas vezes, sente-se sobrecarregado diante das demandas específicas desses estudantes, enfrentando sentimentos de insegurança, ansiedade e frustração diante da percepção de que não possui todos os recursos necessários para promover uma inclusão efetiva.

A interação entre a escola, o professor e a família do aluno com TEA é frequentemente limitada, o que compromete o acompanhamento integral e contínuo do desenvolvimento da criança. Bossa (2011), ressalta que a falta de comunicação efetiva entre escola e família dificulta a construção de estratégias pedagógicas consistentes, reforçando a sensação de isolamento do docente no processo inclusivo.

A sobrecarga emocional dos professores decorre da responsabilidade atribuída à escola sem o devido suporte institucional, gerando tensão, insegurança e, muitas vezes, adoecimento profissional. A colaboração entre professores, família e equipe de apoio é fundamental para que o processo de inclusão seja viável e humanizado (Bossa, 2011, p. 63).

A citação de Bossa nos mostra que os professores sofrem com a sobrecarga emocional por falta de recursos e suporte adequado pedagógico e isso impacta diretamente o bem-estar emocional dos professores. A sobrecarga decorre da expectativa de que o docente resolva sozinho as demandas específicas de cada estudante com TEA. Esse contexto pode gerar tensão, insegurança e adoecimento profissional, comprometendo tanto a prática pedagógica quanto a saúde mental do professor.

A colaboração entre professores, família e equipe de apoio torna-se essencial para a construção de um processo inclusivo, humanizado e eficaz. A articulação entre os diferentes atores permite a troca de estratégias, o planejamento compartilhado e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno, reduzindo o estresse docente e promovendo um ambiente escolar mais acolhedor. Segundo Nóvoa (2017), redes de apoio formativas e emocionais contribuem para fortalecer o professor, oferecendo respaldo diante das complexidades da inclusão.

Os desafios emocionais e psicossociais enfrentados pelos professores demonstram que a inclusão exige estruturas de suporte amplas, envolvendo não só formação e recursos pedagógicos, mas também atenção à saúde emocional do docente, colaboração interprofissional e vínculo constante com as famílias.

3.1 A função da Mediação e da Afetividade no Processo de Alfabetização

A mediação pedagógica é fundamental para o sucesso da alfabetização de crianças com TEA. O professor atua como elo entre o conhecimento e o aluno, que proporciona um espaço acolhedor e flexível estimulando o aprendizado significativo, construído por meio do compromisso do professor e da escola. Essa relação mediadora é fortalecida pelo vínculo afetivo, que se torna instrumento essencial para o desenvolvimento da confiança e a autonomia da criança. Vygotsky (1998) enfatiza que o aprendizado ocorre nas interações sociais e na construção compartilhada do conhecimento.

O vínculo afetivo não é apenas um complemento emocional, mas um recurso pedagógico que potencializa a aprendizagem. Quando o aluno se sente seguro e compreendido, engaja-se mais nas atividades, reduz sua resistência e demonstra avanços na comunicação e expressão. Mantoan (2003) destaca que a afetividade é indispensável na inclusão de alunos com necessidades específicas, proporcionando segurança emocional e permitindo que a criança se sinta parte do grupo. O professor deve exercer sua mediação de forma empática, compreendendo as singularidades de cada estudante e transformando o ambiente escolar em espaço de respeito, acolhimento e aprendizagem significativa.

É importante saber que o sucesso da alfabetização de crianças com TEA não é só técnica e métodos, vai além disso, ela requer empatia, paciência e formação contínua. É papel da escola criar um espaço acolhedor e humanizado, e do professor no seu trabalho contínuo em aperfeiçoar suas práticas pedagógicas promovendo a inclusão desses alunos em sala de aula, de modo que o professor possa atuar com competência e sensibilidade sendo o agente de transformação diante das necessidades específicas de seus alunos, identificando suas carências específicas, incluindo a importância da avaliação formativa.

A avaliação formativa é um instrumento usado essencial no processo de alfabetização de crianças com TEA, pois possibilita ao professor acompanhar de forma contínua a evolução do aluno, identificando as necessidades específicas e promovendo a intervenção pedagógica adequada. Diferentemente de uma avaliação classificatória, que se concentra em resultados finais, a avaliação formativa possui

caráter processual, diagnóstico e orientador permitindo uma compreensão mais ampla de aprendizagem.

De acordo com Luckesi (2011), avaliar é um ato de investigação, não de julgamento, mas sim como um processo investigativo que visa compreender as trajetórias de aprendizagem do estudante. Nessa possibilidade, a avaliação torna-se parte integral do ensino, e não um momento isolado ou punitivo, o que reforça sua importância como prática voltada ao desenvolvimento.

Essa concepção de avaliação formativa e diagnóstica permite ao professor adaptar estratégias e recursos conforme o ritmo e as particularidades de cada aluno, tornando o processo mais inclusivo e efetivo. Para as crianças com TEA, essa abordagem é ainda mais necessária, pois o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional ocorre de forma singular, exigindo que o educador ajuste constantemente suas práticas. Hoffmann (2018) ressalta que a avaliação deve considerar a individualidade de cada criança, orientando o docente na tomada de decisões pedagógicas e na reformulação de estratégias sempre que necessário. Assim, avaliar ultrapassa o simples ato de verificar resultados, tornando-se uma forma de compreender processos e promover o avanço contínuo da aprendizagem, especialmente no contexto da inclusão escolar.

A observação sistemática é uma das práticas avaliativas mais eficazes no acompanhamento de crianças com TEA, pois possibilita ao professor analisar aspectos como atenção, interação social, autonomia, linguagem e compreensão das atividades propostas. Ziviani (2021, p. 15), destaca que a avaliação formativa "permite ao docente adaptar o tempo de execução das tarefas, utilizar recursos visuais de apoio e reformular estratégias que não estejam promovendo resultados significativos". Essa prática de avaliação formativa não se limita a medir resultados, vai além, atua como uma ferramenta de planejamento e reflexão contínua sobre a prática docente. Por meio dela, permite ao professor identificar quais estratégias favorecem o aprendizado e quais precisam ser ajustadas, personalizando o ensino de acordo com o ritmo e as necessidades da criança com TEA.

É possível integrar atividades práticas à avaliação formativa, como o uso de cartões de respostas, registros de progresso individual, jogos de leitura e escrita, ou pequenas tarefas multissensoriais que permitam ao aluno demonstrar o que aprendeu. Essas práticas tornam o processo avaliativo mais dinâmico, promovem engajamento e reduz a ansiedade do aluno. Dessa forma, a avaliação deixa de ser

um recurso que fortalece a aprendizagem, motiva a criança e auxilia o professor a tomar decisões pedagógicas mais eficazes.

Conforme orientação do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2008), a avaliação deve considerar as potencialidades do aluno, valorizando seus avanços e não se limitar às suas limitações, respeitando sua forma particular de aprender. Assim, o processo avaliativo torna-se inclusivo quando favorece o desenvolvimento integral do estudante, valorizando seus avanços, mesmo que gradual, e evitando comparações com padrões generalistas. A avaliação formativa, portanto, não apenas monitora o aprendizado, mas também constrói caminhos, oferecendo ao professor elementos concretos para reorganizar sua prática e garantir que cada avanço, por menor que pareça, seja reconhecido como progresso.

3.2 Contação de histórias como prática inclusiva na alfabetização de crianças com TEA

A inclusão das crianças com TEA é um desafio constante onde o papel da escola é sempre ser a porta acolhedora para a inclusão, a escola tem que ser um espaço de acolhimento, respeito e valorização das diferenças. A escola é o primeiro espaço social onde a criança vive fora do convívio familiar, onde a criança com TEA têm interações significativas. Nesse contexto, é importante que a escola crie um espaço acolhedor com estratégias que assegurem essa criança no ambiente educativo. O trabalho pedagógico deve ser orientado pela escuta sensível e pela observação das particularidades de cada aluno, garantindo que todos possam aprender dentro de suas possibilidades.

Essas práticas como o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas, atividades lúdicas e multissensoriais, adaptações curriculares e mediação pedagógica intencional, são essenciais para o processo de alfabetização, destacando-se a contação de histórias. trata-se de uma ação pedagógica que é capaz de despertar o interesse da criança a sua atenção é desenvolvendo a sua linguagem, além de criar um momento de interação e escuta ativa. Souza, Lima e Sousa (2015) afirmam que:

Contar histórias remete-nos à nossa infância dos livros infantis, histórias contadas pelos pais, avós, tios. Mas, o ato de contar histórias não é só um passatempo, a história é uma narrativa baseada em um discurso construído a partir de um imaginário de uma cultura (Souza; Lima; Sousa, 2015, p. 5).

Nesse caso a contação de história para a criança com TEA, é uma prática importante, pois estimula a imaginação, a compreensão e o vínculo emocional favorecendo uma aprendizagem mais prazerosa e significativa.

A inclusão vai muito além de práticas pedagógicas rotineiras que todos os dias tem que escrever e ler o que está escrevendo, ela requer mudanças no comportamento dentro da sala de aula e da escola. Stricder e Zimmermann (2000, p. 145) destacam que: “Fazer inclusão significa desejar e realizar mudanças profundas em termos de concepções e práticas educacionais, uma mudança de criar expectativas diferentes fundamentadas no princípio do envolvimento da coletividade.”

As falas dos autores ora citados, reforçam que realizar mudanças nas práticas educacionais, é uma construção coletiva que vai exigir comprometimento de toda a comunidade escolar professores, auxiliares, gestores, equipe pedagógica e família, atuando todos com empatia onde a escola seja a força e não a barreira entre o aluno. De acordo com Freire (2000, p. 67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. A alfabetização de crianças com TEA não é apenas um ato de mecanismos, mas um ato político é humano, que reconhece que o sujeito é protagonista no próprio processo de aprendizagem.

A escola tem um papel fundamental na alfabetização e formação de crianças com TEA, devendo investir na formação continuada dos professores, na adaptação dos materiais pedagógicos e no fortalecimento do diálogo entre as famílias. A alfabetização, quando conduzida de maneira inclusiva e humanizada, ultrapassa o ensino da leitura e da escrita, tornando-se uma via de emancipação e reconhecimento social. Por tanto, a escola deve ser uma porta para o compromisso educacional, ético e social. A escola quando ela faz isso contribui para que a criança tenha experiências de aprendizagem significativas sentindo-se parte ativa do seu processo educativo.

3.3 Tecnologias assistivas e Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)

O uso de tecnologias assistivas e recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) tem se mostrado essencial no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses instrumentos contribuem para ampliar as formas de expressão, compreensão e interação do aluno, proporcionando condições para que ele participe ativamente das atividades escolares. Segundo Sassaki (2003, p. 45), “a tecnologia assistiva compreende um conjunto de

recursos e serviços que possibilitam ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas”, evidenciando seu papel na inclusão educacional.

A CAA, em particular, utiliza símbolos, imagens, pranchas de comunicação, educativos e aplicativos interativos que permitem ao aluno se comunicar, expressar necessidades, sentimentos e ideias, mesmo que ainda não tenha desenvolvido a fala funcional. Essas ferramentas se tornaram uma ponte entre o pensamento e a linguagem, favorecendo o desenvolvimento da comunicação e a compreensão do mundo ao redor. Ao possibilitar que a criança se expresse, a CAA também reduz frustrações e melhora sua interação com os colegas e professores, tornando o ambiente escolar mais acolhedor.

Rodrigues e Santos (2023) destacam que a Comunicação Alternativa e Aumentativa promove a participação social e educacional de alunos com deficiência, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e a autonomia comunicativa. Com essas informações, é possível observar que, quando a criança se sente compreendida, e se expressa o que sente, suas ideias demonstram maior engajamento em querer participar das atividades e prazer em aprender. Assim o uso desses recursos tecnológicos nas escolas é essencial para que o aluno possa ter acesso à comunicação de forma mais avançada e humanizada.

Além de favorecer a expressão de desejos, sentimentos e necessidades básicas, o uso da CAA também contribui diretamente para a participação ativa da criança nas atividades pedagógicas, garantindo maior autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem. Essa ferramenta reduz barreiras comunicativas e evita situações de frustração ou isolamento, permitindo que o aluno estabeleça interações mais significativas com colegas e professores, o que potencializa tanto o desenvolvimento cognitivo quanto sócio emocional, o processo de alfabetização passa a ser mais prazeroso, pois a criança compreende melhor o que está sendo proposto sentindo-se mais confiante para melhor desenvolver suas tarefas escolares.

A integração de tecnologias assistivas no planejamento pedagógico permite personalizar as estratégias de ensino, respeitando o ritmo e as preferências sensoriais de cada criança. Quando o professor passa a desenvolver essas estratégias ele amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando a aula mais interessante. É de suma importância que docentes usem as ferramentas tecnológicas, como instrumento de aprendizagem que desperte a curiosidade e promova a inclusão.

Hoffmann (2018) enfatiza que a utilização de recursos visuais e digitais facilita a compreensão de instruções complexas, organiza a rotina escolar e reduz a ansiedade, promovendo um ambiente de aprendizagem mais previsível e seguro para alunos com TEA, garantindo compreender essas etapas das atividades. Quando o aluno entende o que vai acontecer seus avanços serão significativos na leitura e escrita.

O uso de tecnologias assistivas e da CAA constitui, portanto, uma prática pedagógica indispensável para a alfabetização inclusiva. Quando combinadas com estratégias multissensoriais, rotinas estruturadas e mediação docente, essas ferramentas potencializam a aprendizagem, fortalecem a comunicação e promovem a participação ativa do aluno em sala de aula, contribuindo para a construção de competências cognitivas, linguísticas e socioemocionais essenciais ao desenvolvimento integral.

Ao investir na comunicação e nas tecnologias assistivas, o professor amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar as potencialidades de cada criança.

3.4 Planejamento Pedagógico Individualizado (PEI): estratégias multissensoriais, envolvimento familiar e

Cada criança apresenta um modo único de aprender, e essa individualidade precisa ser respeitada durante o processo educacional. No caso dos estudantes com TEA, essa atenção deve ser ainda mais específica. É nesse contexto que surge a importância do plano Individualizado Plano Educacional Individualizado (PEI), que é um instrumento que orienta e organiza o trabalho de todos os profissionais que atuam com o aluno, definindo metas, traçando caminhos e estratégias que favoreça o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno.

O aprendizado não ocorre de forma espontânea; ele depende de interações significativas, planejamento cuidadoso e práticas pedagógicas intencionais. Por isso, cada atividade deve ser pensada com base nas necessidades e potencialidades de cada aluno. O (PEI) possibilita a construção de um ensino diferenciado, que respeite o ritmo da criança, as habilidades e as suas limitações, sem perder de vista os objetivos comuns da turma. Essa proposta segue o que orienta a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao destacar que considerem as especificidades de cada criança.

Santos (2003, p. 56), expressa essa ideia ao afirmar que “temos direito de sermos iguais, quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos direito de sermos diferentes, quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Essa reflexão reforça a necessidade de uma educação que reconheça e valorize as diferenças, como oportunidades de crescimento e não desigualdades. Em sala de aula, isso implica propor atividades acessíveis, desafiadoras e que promovam autonomia, engajamento e aprendizagem significativa.

A alfabetizar a criança com TEA requer paciência, criatividade e sensibilidade. Entre as abordagens mais eficazes estão as estratégias multissensoriais, que é uma ótima abordagem de ensino individualizado que combina o estímulo visuais, auditivos e táteis, e tem se mostrado eficaz, permitindo que a criança compreenda e assimile conceitos de forma mais concreta e duradoura. De acordo com Soares (2004), explica que

A consciência fonológica é condição necessária para a alfabetização, e seu desenvolvimento pode ser favorecido por atividades que envolvam manipulação oral de sons e jogos que explorem diferentes formas de percepção auditiva, visual e cinestésica (Soares, 2004, p.27).

Essas estratégias podem ser potencializadas com uso metodologias baseadas na Análise do Comportamento, como a ABA (*Applied Behavior Analysis*), especialmente quando utilizamos de maneira educativa, respeitosa. A ABA tem sido uma contribuinte para organizar rotinas claras, o fortalecimento da comunicação funcional e reforçar comportamentos adequados à autonomia e aprendizagem da criança. Nessa perspectiva, o professor deixa de atuar apenas como transmissor de conteúdos e assume o papel de mediador da aprendizagem com uso de estratégias que envolvam diferentes tipos de formas de percepções de confiança e engajamento.

O uso combinado de recursos multissensoriais e intervenções bem estruturadas, ajuda a criança a compreender melhor as atividades que estão sendo propostas, tornando o aprendizado mais contínuo e avançando de forma progressiva. Contudo, é importante destacar que a aprendizagem não se limita apenas ao ambiente escolar. O envolvimento da família é essencial para poder ter um avanço significativo. Assim como troca de informações com outros profissionais especializados como: fonoaudiólogos, psicopedagogos e terapeutas ocupacionais que colaboram para criar

um ambiente consistente de apoio, essa parceria é fundamental para o trabalho do professor, permite que as estratégias pedagógicas sejam aplicadas de forma integrada e garante que o desenvolvimento global, social e emocional da criança seja acompanhado de maneira contínua.

O acompanhamento psicopedagógico, em especial, é essencial no processo para a alfabetização da criança com TEA. quando o professor identifica dificuldades persistentes, é recomendável que a família procure um psicopedagogo, que poderá auxiliar no diagnóstico e na elaboração de intervenções específicas. Conforme destacam Bertoldi e Brzozowski (2020, p. 94)

o psicopedagogo atua como mediador no processo de aprendizagem, auxiliando o professor a conhecer e identificar as facilidades e dificuldades do estudante autista, para que possam conjuntamente planejar conteúdos, materiais adaptados e sua aplicação.

Dessa forma, a alfabetização de crianças com TEA deixa de ser um desafio isolado do professor e se transforma em um projeto coletivo, humanizado e inclusivo, que respeita as diferenças, promove oportunidades e celebra cada conquista, por menor que pareça, como um passo valioso na trajetória de aprendizagem da criança.

Atualmente, existem vários métodos utilizados para estimular o aprendizado da criança com TEA. O método ABA também tem se mostrado uma ferramenta eficaz e encontra-se em constante transformação, pois contribui com intervenções no processo de alfabetização e auxilia na compreensão do comportamento da criança, sendo utilizado para o desenvolvimento da criança com TEA. Segundo Alves (2022)

A utilização da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) tem se mostrado eficaz no processo de alfabetização de crianças com TEA, proporcionando intervenções estruturadas que favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas (Alves, 2022, p. 3).

A alfabetização de crianças com TEA deixa de ser um desafio isolado do professor e se transforma em um projeto coletivo, humanizado e inclusivo, que valoriza as diferenças, promove oportunidades e celebra cada avanço, por menor que pareça como um passo significativo na trajetória de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

4 PSICOMOTRICIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA

A psicomotricidade é a área do corpo humano que compreende o movimento como meio de expressão, a comunicação e a construção do conhecimento. Essa abordagem permite que o corpo seja entendido como parte do processo educativo, pois é por meio dele que a criança experimenta, sente, reage e constrói significados.

Quando a escola valoriza o movimento e o jogo como linguagem, ela amplia as possibilidades de aprendizagem, principalmente para alunos com TEA, que por muitas vezes precisam de estímulos concretos e vivências práticas para compreender o mundo ao seu redor. Por outro lado, também o desenvolvimento é muito complexo e envolve mudanças contínuas, pois é influenciado por vários fatores ambientais, afetivos, biológicos e familiares e essa evolução é um processo que se dá ao longo da vida toda.

Segundo Patel, Krenkel e Larangeira (2012, p. 45), “a psicomotricidade contribui para o desenvolvimento global da criança, integrando aspectos motores, cognitivos e emocionais”. Esse processo abrange transformações nas estruturas neurológicas, no pensamento e nas interações sociais ao longo da vida, na alfabetização, isso se torna significativo, pois cada avanço motor e emocional reflete diretamente na forma como a criança se apropria dos códigos da escrita. Antes de aprender a ler e escrever, ela precisa dominar o próprio corpo, reconhecer espaço e coordenar os movimentos. Essas são habilidades que se constroem por meio de experiências psicomotoras planejadas durante as aulas do professor, essas atividades envolvem, pular corda, caminhar sobre as linhas, quebra-cabeça, brincar com massinha entre outras atividades que venha contribuir para o pleno desenvolvimento psicomotor da criança, fundamental para compreender o papel da psicomotricidade na aprendizagem de crianças com TEA.

Ao trabalhar a psicomotricidade o corpo, mente e coordenação vai sendo estimulada, o equilíbrio, a lateralidade e a percepção espacial, são competências importantes para as atividades como escrever, desenhar, manipular objetos e a interação com os colegas. Piaget (1976) enfatiza que os desenvolvimentos motores e cognitivos estão interligados, sendo essencial que as práticas pedagógicas considerem ambos. Assim o professor atua como mediador, criando situações em que o movimento e o pensamento se encontrem, como jogos de reconhecimento de letras

com gestos, músicas com movimentos corporais e atividades ligadas a coordenação motora fina que envolve a escrita. Essas práticas tornam o aprendizado mais prazeroso e significativo para a criança com TEA.

As atividades que trabalham a psicomotricidade do corpo ela oferece ainda ajuda para trabalhar a atenção, a organização do pensamento e seu emocional. Como exemplo, exercícios de coordenação motora fina que utilizam modelagem com argila ou recorte de papel essas atividades não apenas na destreza manual, mas também no fortalecimento da autonomia. Essas ações ajudam a desenvolver a paciência, atenção e o controle emocional, pois exige a concentração e sequências de passos.

A cada conquista, a criança sente-se capaz e confiante, o que impacta positivamente sua motivação para aprender a ler. Diante das contribuições de Laville e D'Almeida (2005) e de Pikler (1986), compreende-se que o movimento corporal, a exploração livre e as experiências motoras são elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Durante o estágio, observou-se que, ao realizar atividades de movimento livre e jogos estruturados, as crianças demonstravam maior concentração e confiança para participar das tarefas escolares. Além do desenvolvimento motor, a psicomotricidade favorece um ambiente mais inclusivo, por meio de adaptações e estratégias que respeitam diferentes ritmos de aprendizagem e incentivam a participação autônoma, contribuindo para o engajamento e a socialização. Outra contribuição importante é que jogos e brincadeiras, como circuitos de equilíbrio e desafios de lateralidade, tornam-se ferramentas eficazes para que as crianças explorem emoções e ampliem suas possibilidades de expressão (Kishimoto, 2003).

Ao integrar práticas de psicomotricidade à alfabetização, é importante destacar que elas não precisam ocorrer separadamente das outras atividades. Podem estar presentes em pequenos momentos do cotidiano, como ao desenhar, cantar ou se movimentar pela sala. Esses gestos simples tornam o ensino mais lúdico e facilitam a compreensão. Conforme Silva (2024), tais práticas são essenciais para que a criança com TEA tenha experiências de aprendizagem mais significativas, preparando-a para os desafios da alfabetização e da convivência social.

A psicomotricidade na escola vai além do movimento físico: ao permitir que a criança explore e se expresse, o professor cria um ambiente de confiança. Para o aluno com TEA, sentir-se acolhido é essencial para desenvolver a linguagem e avançar na alfabetização.

5 PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Ensinar crianças com TEA exige do professor muito mais do que a simples transmissão de conteúdos; é necessário planejar e organizar os conteúdos a serem ensinados para instruir o aluno. Ensinar vai além de dar aula: é relacionar os conteúdos dos objetivos a serem traçados para a alfabetização daquela criança respeitando suas especificidades cognitiva, sensorial e comunicativa.

Conforme Oliveira (1992), o docente atua de modo decisivo na aprendizagem, ao atuar na zona de desenvolvimento proximal, promovendo avanços por meio da mediação. Essa mediação entre aluno e professor é importante para o pleno desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, afirma Vygotsky (1998), destaca que o conhecimento é construído socialmente, na interação entre sujeitos e no compartilhamento de experiência.

O educador assume o papel de facilitador do aprendizado, criando estratégias e oportunidades de participação ativa e respeitando o ritmo de cada criança estimulando seu desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal. Essa mediação ocorre quando o professor propõe situações de aprendizagem significativas e contextualizadas, utilizando recursos visuais, materiais concretos e linguagens acessíveis. Ao compreender, compreender as limitações e potencialidades do aluno com TEA, o professor deve promover atividades que estimulem sua autonomia, comunicação e socialização com o meio social, atuando como facilitador do conhecimento.

Estudos como o de Rana (2021) apontam que os alunos com TEA demonstram maior interesse em rotinas e atividades estruturadas, com instruções visuais e claras. Dessa forma, o planejamento pedagógico deve contemplar estratégias que favoreçam a sequência de passos a serem seguidos, isso reduz a ansiedade e favorece o engajamento da sua prática. A observação constante e a avaliação contínua do processo de aprendizagem permitem compreender o ritmo, os interesses e as dificuldades da criança, possibilitando ajustes pedagógicos que tornem o ensino mais inclusivo e eficaz.

As crianças com TEA apresentam dificuldades no processo de leitura e escrita, o que requer metodologia diferenciadas e apoio multissensorial. Nesse sentido, o uso de recursos que integrem estímulos visuais, auditivos e táteis, favorece a

aprendizagem mais concreta e significativa. Segundo Soares (2004), o desenvolvimento da consciência fonológica pode ser favorecido por atividades que envolvem manipulação oral de sons, rimas e jogos perceptivos. Diante disso essas metodologias são especialmente importantes quando se busca desenvolver a consciência fonológica de forma eficaz e inclusiva, pois permitem que a criança compreenda os sons da língua, estabeleça relações entre grafemas e fonemas e avance na alfabetização respeitando seu ritmo, suas habilidades e suas necessidades específicas.

O professor pode utilizar atividades lúdicas e interativas, como jogos de rimas, letras móveis, músicas educativas e leitura de histórias ilustradas, além de recursos táteis, como letras de lixa e cartões sensoriais. Essa abordagem reforça a importância de um planejamento individualizado, pautado no uso de múltiplos sentidos e na mediação docente, auxiliando a criança a superar desafios que sozinha não conseguiria enfrentar

Essa perspectiva, fundamentada na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, reforça a importância de um planejamento pedagógico individualizado, pautado no uso de múltiplos sentidos e na mediação docente, que auxilia a criança a superar desafios que ela não conseguiria enfrentar sozinha. A adoção de uma rotina estruturada, aliada ao uso de recursos visuais, sensoriais e fonológicos, possibilita uma aprendizagem mais organizada e adequada ao desenvolvimento de cada criança.

Conforme Moreira (2024), o uso de tecnologias assistivas e de recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa amplia as possibilidades de expressão e compreensão, favorecendo a comunicação e potencializando o processo de aprendizagem. Uma forma prática e pedagógica de introduzir as crianças com TEA nas relações sociais e na independência comunicativa consiste no uso da Tecnologia Assistiva da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), que, por meio de imagens e gravuras, possibilita a comunicação, atribui sentido à fala e contribui para a compreensão da linguagem, favorecendo especialmente crianças não verbalizadas.

Além dos aspectos pedagógicos, é preciso considerar as questões socioemocionais, uma vez que a criança com TEA pode enfrentar dificuldades na construção de vínculos e na interação social, o que pode gerar isolamento e afetar o seu desenvolvimento emocional. Martins (2018) afirma que, ao adotar estratégias pedagógicas que promovam um ambiente acolhedor e adaptado, o educador contribui

para a inclusão e para o bem-estar da criança no contexto escolar, favorecendo seu crescimento integral.

As considerações de Martins (2018) indicam que a inclusão também depende dos cuidados com as dimensões socioemocionais, uma vez que a criança com TEA apresenta dificuldades de interação que afetam seu bem-estar. Ao criar ambientes acolhedores e adaptados, o professor não apenas garante o processo de aprendizagem, mas também a segurança emocional e o desenvolvimento do aluno. Essa compreensão aproxima-se diretamente do debate seguinte, que trata do papel da mediação e da afetividade no processo de alfabetização.

6 METODOLOGIA

Este Trabalho de Conclusão de Curso caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com o objetivo de analisar e compreender as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação inclusiva.

Segundo Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa forma, este trabalho reúne, seleciona e interpreta materiais já existentes, como livros, artigos acadêmicos, dissertações, teses e documentos legais, buscando fundamentar teoricamente a investigação e oferecer uma visão abrangente sobre as contribuições relacionadas à alfabetização inclusiva.

A pesquisa qualitativa é especialmente adequada a este estudo, uma vez que permite uma compreensão aprofundada e interpretativa da realidade. Conforme Minayo (2006, p. 21), “ela envolve o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, explorando de forma mais densa as relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à simples operacionalização de variáveis”. Nesse sentido, o estudo não se limita à quantificação de dados, mas busca interpretar as principais contribuições das teorias, legislações e práticas pedagógicas para a alfabetização de crianças com TEA.

O estudo foi desenvolvido realizando uma análise interpretativa de materiais acadêmicos e legais, considerando o significado das práticas, estratégias e políticas educacionais relacionadas à alfabetização inclusiva. O estudo busca compreender como essas abordagens contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA, promovendo a inclusão escolar e o respeito às singularidades de cada estudante.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste estudo evidenciam que a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um processo complexo, que exige do professor não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade para compreender as especificidades cognitivas, comunicativas e sensoriais desses alunos. Observou-se que o desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado às práticas pedagógicas adotadas e ao suporte institucional disponível, o que reforça a importância de um trabalho intencional e planejado.

Verificou-se que muitos docentes ainda enfrentam desafios significativos no contexto escolar, especialmente no que se refere à formação continuada, ao acesso a recursos pedagógicos adequados e ao apoio especializado. Esses fatores dificultam a efetivação da inclusão, mesmo diante das orientações previstas em documentos legais que asseguram o direito à educação para todos. Tais dificuldades demonstram que a garantia da inclusão não depende apenas da existência de políticas públicas, mas também de condições concretas de implementação nas escolas.

Os resultados do estudo reforçam a relevância de estratégias multissensoriais, tecnologias assistivas e práticas pedagógicas individualizadas, que contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita, além de favorecerem a construção de autonomia e participação social. Tais práticas ampliam as possibilidades de aprendizagem das crianças com TEA e demonstram que a educação inclusiva deve assumir um caráter ético e pedagógico, indo além do cumprimento formal das legislações vigentes.

Considera-se, que a alfabetização de crianças com TEA demanda um trabalho pedagógico planejado, colaborativo e humanizado, ancorado no reconhecimento das potencialidades de cada aluno. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer o compromisso de toda a comunidade escolar, a oferta de suporte institucional adequado e a valorização da formação docente. Assim, promover uma alfabetização significativa para crianças com TEA significa reafirmar o direito à educação de qualidade e fortalecer práticas que respeitem a diversidade e favoreçam o desenvolvimento integral de cada estudante.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Lei Romeo Mion cria carteira para pessoas com transtorno do espectro autista**. 8 jan. 2020. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/01/09/lei-romeo-mion-cria-carteira-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 20 out. 2025.

ALVES, Ana Beatriz Costa Nascimento. **A utilização da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) na alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2022. Disponível em: <https://iesfma.com.br/wp-content/uploads/2023/05/A-UTILIZACAO-DA-ANALISE-DO-COMPORTAMENTO-APLICADA-ABA-NA-ALFABETIZACAO-DE-CRIANÇAS-COM-TRANSTORNO-DO-ESPECTRO-AUTISMO-TEA.-ALVES-Ana-Beatriz-Costa-Nascimento.-2022.pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.

AMARAL, Ana Lúvia; BOSA, Cleonice Alves. **Autismo e desenvolvimento: desafios para a inclusão escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. texto rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BARROS, Irani Bentes Ribeiro; FONTE, Rosane Farias Lins da. **Estereotipias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 16, n. 4, p. 745-763, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/9TbpRpGMG4sqDSSbFXDTKFF>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BERTOLDI, Franciele Stolf; BRZOZOWSKI, Fabíola Stoff. **O papel da Psicopedagogia na inclusão e na aprendizagem da pessoa autista**. Revista Psicopedagogia, v. 37, n. 113, p. 92-101, 2020. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/648/o-papel-da-psicopedagogia-na-inclusao-e-na-aprendizagem-da-pessoa-autista>. Acesso em: 24 set. 2025.

BOSSA, Ana Paula. **O papel do professor na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios emocionais e pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pnees_inclusiva.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

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, Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: MEC, 2020.

CAMARGO, Sandra Patrícia Costa; TRISTÃO, Rosana Aparecida; BRITO, Denise Aparecida Lúcio de (org.). **Formação de professores e inclusão escolar: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

CAMARGO, Sueli Pereira Henriques et al. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo**. Educação em Revista, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd>. Acesso em: 24 maio 2025.

FONSECA, Géssica Fabiely. **Fundamentos e políticas da educação especial e inclusiva**. Natal: IFRN, 2022.

FONSECA, João. **Educação inclusiva: direitos, práticas e desafios**. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Luciana. **Educação inclusiva: caminhos para a equalização de oportunidades**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: o que é? Por quê? Como fazer?** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

KANNER, Leo. **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. In: AJURIAGUERRA, J. (Org.). Manual de Psiquiatria Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2016.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

LAVILLE, A.; ALMEIDA, M. **Psicomotricidade: o corpo no aprendizado**. São Paulo: Paulinas, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARQUES, Carlos Eduardo. **Perturbação do Espectro do Autismo**. Coimbra: Quarteto, 2000.

MARTINS, R. A. **Desafios da inclusão escolar: a realidade do Transtorno do Espectro Autista**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018.

MICHEL, Maria Teresa Engler. **Atendimento Educacional Especializado: desafios e perspectivas**. São Paulo: Summus, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOREIRA, Jolene Rocha Bezerra. **A comunicação aumentativa e alternativa como meio estimulador da comunicação**. Anais do V CINTEDI, 2024.

NEUROSABER. **Quais os níveis de intensidade no autismo?** 2022. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/quais-os-niveis-de-intensidade-no-autismo>. Acesso em: 11 abr. 2025.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento — um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1992.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. **Versão final da CID-11 é publicada**. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças – CID-11**. Genebra: OMS, 2022.

PATEL, Viviane et al. **Psicomotricidade**. Indaial: Uniasselvi, 2012.

PIAGET, Jean. **Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976

PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global**. 1986.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva: desafios da escola contemporânea**. 2014.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

RANA, Leticia Oliveira. **Alfabetização de Criança com Transtorno do Espectro Autista: um relato de experiência**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021. Monografia (Graduação). Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/44553/1/MONOGRAFIA%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20TEA%202021.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2025.

RODRIGUES, Ana; SANTOS, Paulo. **Comunicação Alternativa e Aumentativa na educação inclusiva**. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção intercultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Oficina do Centro de Estudos Sociais, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10–16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades**. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, Joyce Kelly Bezerra. **Desafios e estratégias para o ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil**. Natal: Faculdade Metropolitana Norte Riograndense, 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004. Disponível em: https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/col-alf-let-01-alfabetizacao_letramento.pdf. Acesso em: 04 maio 2025.

SOUZA, Cristiane de; LIMA, Renata de; SOUSA, Tatiana de. **A importância da contação de histórias na educação infantil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 2, n. 3, p. 1–10, 2015.

STRICDER, Marlene; ZIMMERN, Tânia. **Educação Inclusiva: construindo novos caminhos**. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZIVIANI, Brenda Novais; MENENGUCI, Lilian Pereira. **O processo de alfabetização de crianças com autismo: o que nos dizem as professoras?** Revista Científica Doctum: Educação, v. 1, n. 7, p. 1–13, 2021. Disponível em: <https://revista.doctum.edu.br/index.php/EDU/article/view/473>. Acesso em: 27 out. 2025.