



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

PRISCILA RAMOS OLIVEIRA

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA EM SALA DE AULA REGULAR**

João Pessoa - Paraíba

2025

PRISCILA RAMOS OLIVEIRA

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA EM SALA DE AULA REGULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Coordenação de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Efigênia Maria Dias Costa.

João Pessoa - Paraíba

2025

**Catálogo na publicação Seção de Catalogação e
Classificação**

O48a Oliveira, Priscila Ramos.
Alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista em
sala de aula regular / Priscila Ramos Oliveira. - João Pessoa, 2025.
50 f.

Orientação: Efigênia Maria Dias Costa. Trabalho de
Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Alfabetização.
3. Inclusão. I. Costa, Efigênia Maria Dias. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

PRISCILA RAMOS OLIVEIRA

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA EM SALA DE AULA REGULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora constituída
pelos/as seguintes professores/as:

Documento assinado digitalmente
 **EFIGENIA MARIA DIAS COSTA**
Data: 07/05/2025 13:45:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Efigênia Maria Dias Costa
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **HERMES TALLE DOS SANTOS BRUNIERI**
Data: 07/05/2025 20:08:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^o. Dr^o. Hermes Talles dos Santos
Brunieri (Examinador)

Documento assinado digitalmente
 **MAURICIO REBELO MARTINS**
Data: 08/05/2025 12:13:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^o. Dr^o. Maurício Rebelo Martins
(Examinador)

João Pessoa- Paraíba
2025

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é preparação para a vida, é a própria vida.”

(John Dewey)

AGRADECIMENTOS

Através da gratidão, podemos demonstrar a importância que tem cada pessoa que atravessa nosso caminho e traz luz em momentos adversos.

Primeiramente, nada seria possível sem a permissão de Deus. A resiliência para não desistir e para prosseguir foi construída por meio da fé.

Não poderia deixar de agradecer a minha mãe, que me deu o suporte fundamental e necessário, principalmente com minhas filhas. E a elas, que completam minha base, Mariana Vitória e Maria Eduarda.

Dedico este trabalho a meu avô, seu Antônio, que diversas vezes precisou de meus cuidados e por isso cheguei bem perto de desistir em vários momentos, mas ele foi para o descanso eterno e tenho certeza de que ficaria muito orgulhoso da neta mais velha que foi a primeira da família a entrar para uma universidade.

Sou grata a cada amigo e a cada parceria que fiz ao longo dessa jornada universitária, assim como aos amigos que já faziam parte da minha vida e que contribuíram com cuidados, incentivos e motivações.

Essa longa caminhada também me proporcionou oportunidades e experiências incríveis e enriquecedoras onde pude conhecer e conviver com pessoas competentes e admiráveis nos ambientes por onde passei.

Não posso deixar de agradecer a minha orientadora, Professora Efigênia Maria Dias Costa, pela paciência, pelos cuidados e pelas palavras de conforto ao longo dessa construção. Agradeço por toda compreensão e por me acompanhar nesse projeto.

A coragem se desenvolve na persistência e o objetivo só se alcança com insistência!

A todos aqueles que, de alguma forma, me ajudaram a chegar até aqui, meu mais sincero “Muito Obrigada!”.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SALA DE AULA REGULAR

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender o processo de alfabetização de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula regular, diante das dificuldades existentes para promover a aprendizagem de forma efetiva e inclusiva, partindo dos seguintes objetivos específicos: identificar aspectos que compõem o Transtorno do Espectro Autista e quais as áreas afetadas; Identificar as estratégias e intervenções pedagógicas utilizadas pelas professoras para alfabetizar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA); Identificar as conquistas e os impasses experimentados pelas professoras para incluir e alfabetizar crianças autistas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo do tipo descritiva e abordagem de investigação qualitativa, que recorreu ao instrumento de coleta de dados, um questionário com questões abertas, aplicado a quatro professoras do 1º ano do Ensino Fundamental. Os dados foram analisados a partir do referencial teórico-metodológico construído para esse fim, especialmente as obras de Camargo & Bosa, 2009; Ferreiro, 2011; Soares, 2020; Sampaio, Andrade & Rodrigues, 2022. Os resultados dos dados coletados indicam que as professoras levam em consideração as capacidades, interesses e características pessoais de seus alunos para nortear o planejamento e executar as práticas alfabetizadoras. No entanto, sinalizam os desafios existentes diante do quantitativo de alunos matriculados por turma, a ausência de recursos adequados e profissionais de apoio para dar suporte e atender as necessidades dos alunos, fatores estes que trazem impedimentos para promover um ambiente propício ao processo de alfabetização e inclusão. Evidencia-se, então, que um longo percurso ainda deverá ser realizado, devendo, este, contemplar tanto uma sólida formação docente quanto a garantia de condições materiais de trabalho no interior das escolas brasileiras.

Palavras-chave: TEA; Alfabetização; Inclusão.

LITERACY FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE MAINSTREAM CLASSROOM

ABSTRACT

The aim of this study was to understand the literacy process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a regular classroom, given the difficulties that exist in promoting effective and inclusive learning, based on the following specific objectives: Identify aspects that make up Autism Spectrum Disorder and which areas are affected; Identify the pedagogical strategies and interventions used by teachers to literate children with Autism Spectrum Disorder (ASD); Identify the achievements and impasses experienced by teachers to include and literate autistic children. Methodologically, this is a descriptive field study with a qualitative research approach, which used a data collection instrument, a questionnaire with open-ended questions, applied to four elementary school teachers. The data was analyzed based on the theoretical-methodological framework constructed for this purpose, especially the works of Camargo & Bosa, 2009; Ferreiro, 2011; Soares, 2020; Sampaio, Andrade & Rodrigues, 2022. The results of the data collected indicate that the teachers consider the abilities, interests and personal characteristics of their students to guide their planning and implement literacy practices. However, they also point out the challenges faced with the number of students enrolled in each class, the lack of adequate resources and support professionals to support and meet the needs of the students, factors which hinder the promotion of an environment conducive to the literacy and inclusion process. It is clear, then, that there is still a long way to go, which should include both solid teacher training and ensuring material working conditions within Brazilian schools.

Keywords: ASD; Literacy; Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

ABA - Applied Behavior Analysis (Análise do Comportamento Aplicada)

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa

CID - Classificação Internacional de Doenças

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

PEI - Plano Educacional Individualizado

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TEACCH - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Educação

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INÍCIO DO PERCURSO.....	10
2 PERCURSO TEÓRICO.....	12
2.1 Transtorno do Espectro Autista e seus direitos.....	12
2.2 Alfabetização de crianças autistas e inclusão escolar.....	14
2.3 Conquistas e impasses: experiências docentes para incluir e alfabetizar crianças autistas.....	19
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
3.1 Tipo de pesquisa.....	24
3.2 Instrumento de coleta de dados.....	25
3.3 Participante da pesquisa.....	26
3.4 <i>Locus</i> do estudo.....	27
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	29
4.1 Demanda de alunos com TEA.....	29
4.2 Planejamento, organização do ambiente e contribuição dos espaços externos de aprendizagem.....	35
4.3 Formação docente e seus reflexos na prática pedagógica.....	39
5 PROVISORIAMENTE FIM DO PERCURSO.....	42
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICES.....	47

1 INÍCIO DO PERCURSO

Considerando o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) - dificuldade de comunicação, de socialização e comportamentos repetitivos (Costa; Oliveira e Siems-Marcondes, 2021), e seus reflexos nos mais amplos contextos a começar pelo núcleo familiar e demais espaços sociais, inclusive a escola, principalmente tendo em vista que a comunicação e a interação, áreas mais afetadas, são essenciais ao longo do processo de alfabetização, vimos à necessidade e a importância de práticas escolares, educativas e pedagógicas pensadas, planejadas e executadas com vistas à alfabetização de crianças autistas em sala de aula regular.

Logo, ao adentrar no universo escolar, o interesse da autora pela temática surgiu após uma experiência pessoal atuando como auxiliar de sala em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular no município de João Pessoa-PB.

Ao longo dessa experiência, foi possível ter o primeiro contato com alunos público-alvo da Educação Especial que necessitavam de apoio específico, onde um aluno com TEA tornou-se a prioridade do trabalho pedagógico, principalmente pelo fato dessa criança ser não verbal e não interagir com seus pares, características que dificultaram também sua alfabetização, evidentemente, sem esquecer as demais crianças nesse processo.

A este modo, as inquietações da autora se tornaram mais evidentes e necessárias ao longo do período letivo, justamente devido à ausência de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista e conseqüentemente levando à falta de preparo para lidar com o aluno atípico. A partir daí, surgiu à necessidade de buscar conhecimento sobre o assunto para encontrar o melhor caminho a seguir, tendo em vista a inclusão e alfabetização de crianças autistas.

Com os desafios existentes não só das pessoas com TEA, mas principalmente das parcas condições materiais de trabalho na maioria das escolas brasileiras, da formação inicial, continuada e permanente de professores que ainda fica a desejar, da ausência de garantia do direito a

educação inclusiva a todos os estudantes desse país, muitas vezes cria-se mais barreiras que possibilidades de superação.

Portanto, pergunta-se: Quais os instrumentos e estratégias utilizados em sala de aula regular no processo de alfabetização de crianças com o Transtorno do Espectro Autista? No intento de responder à questão apresentada, esta pesquisa buscou percorrer os seguintes objetivos:

GERAL:

- Compreender o processo de alfabetização de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula regular.

ESPECÍFICOS:

- Identificar aspectos que compõem o Transtorno do Espectro Autista e quais as áreas afetadas;
- Identificar as estratégias e intervenções pedagógicas utilizadas pelas professoras para alfabetizar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- Identificar as conquistas e os impasses experimentados pelas professoras para incluir e alfabetizar crianças autistas.

Para tanto, a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho foi uma pesquisa de campo de natureza descritiva, utilizando uma abordagem qualitativa com a aplicação de um questionário com questões abertas à 4 professoras de 1º ano do ensino fundamental.

Dessa forma, o trabalho é constituído por esta introdução, seguido pelo percurso teórico onde aborda-se características centrais sobre TEA, alfabetização, inclusão escolar e algumas conquistas e impasses aos quais os docentes estão suscetíveis. Na sequência encontra-se o percurso metodológico, seguido pela análise e discussão das informações obtidas na pesquisa. Por fim, são discorridas as conclusões obtidas ao longo do trabalho.

2 PERCURSO TEÓRICO

O presente capítulo se desdobra em três tópicos fundamentais, tendo como objetivo apresentar algumas ideias acerca da temática em questão. Para tanto, tomamos como base o estudo de alguns teóricos que abordam o tema (Brasil, 2012, 2015; Camargo & Bosa, 2009; Ferreiro, 2011; Soares, 2020; Sampaio, Andrade & Rodrigues, 2022), preocupando-se com a inclusão escolar e o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SEUS DIREITOS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) como um transtorno do neurodesenvolvimento que traz prejuízos em áreas do funcionamento pessoal, sejam elas de caráter social, acadêmico, cognitivo ou profissional.

De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID) em sua 11ª edição publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), tratando-se de sua versão mais recente, o TEA é “caracterizado por déficits persistentes na capacidade de iniciar e manter a interação social e recíproca e de comunicação social e por uma série de restritos, repetitivos e padrões inflexíveis de comportamento de interesses” e que se tornam mais evidentes na primeira infância (OMS, 2019, p. 7).

Levando em consideração as áreas afetadas durante o período de desenvolvimento, o TEA pode ser classificado em três níveis de suporte observando a severidade dos seus reflexos e das condições propiciadas, sejam elas na comunicação, nos padrões repetitivos ou seletivos que limitam e/ou prejudicam o desenvolvimento funcional e cognitivo dos sujeitos.

As áreas prejudicadas costumam estar relacionadas aos campos cognitivo, da aprendizagem, da comunicação, da perceptividade, do comportamento e conseqüentemente da interação social, resultando em situações com experiências variadas e por vezes incompreendidas por pessoas que tem pouco ou nenhum conhecimento a respeito deste transtorno.

É bastante comum ouvir relatos onde as pessoas com diagnóstico de TEA passam por situações de exclusão ou de limitações, também é notório a ausência de conhecimentos ou a falta de preparo para lidar com pessoas neurodivergentes em todos os espaços sociais, inclusive no ambiente escolar.

Atualmente existem leis e decretos que garantem o direito das pessoas com deficiência promovendo a condição de sujeitos ativos e participativos na sociedade, ou seja, o exercício pleno da sua cidadania.

Nesse sentido, visando estabelecer direitos como acesso à saúde, educação e ao universo do trabalho, a Lei 12.746/12, também conhecida como Lei Berenice Piana, em seu Artigo 1º “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” e evidencia que a pessoa com diagnóstico de TEA “é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012, p. 1).

A Lei 13.146/2015, identificada como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) informa em seu Artigo 2 que,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p.1).

Proporcionar condições que viabilizem igualdade e oportunidades é uma forma de diminuir os estigmas sociais aos quais as pessoas com algum tipo de deficiência encontram-se expostas, sejam eles de natureza preconceituosa ou discriminatória, ou até mesmo pela falta de acesso e ausência de recursos assistivos que acabam impossibilitando a inclusão e ferindo os direitos legais das pessoas com deficiência, entre eles, o direito a educação.

Aqui no Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência na educação é um direito assegurado pela Constituição Federal e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, esta última em seu artigo 27 diz que,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo

suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 6).

Portanto, incluir o aluno com diagnóstico de TEA em sala de aula é um dos direitos garantidos por lei, assim como a disponibilização de recursos para que essa inclusão se torne efetiva.

Ainda assim, podemos compreender que há um longo trajeto a ser percorrido entre o que é garantido por lei e aquilo que deve ser posto em prática nas escolas.

2.2 ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS E INCLUSÃO ESCOLAR

A alfabetização de todas as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental ainda é um sonho a ser realizado no nosso país. Muitos estudos apontam esse déficit. “A proporção de crianças de 7 anos de idade que não sabem ler nem escrever saltou de 20% para 40% de 2019 para 2022. Situação similar à de crianças de 8 anos de idade. De uma taxa de 8,5% em 2019, houve elevação para 20,8%, 2022” (Agência Brasil, 08/09/2023).

E quando se fala de alfabetização de crianças autistas o sonho torna-se mais distante, pois, sabe-se que alfabetizar crianças com TEA pode ser um desafio muito grande, visto que a comunicação e interação são menos presentes. Mesmo assim, isso jamais pode ser usado como justificativa para não garantir às pessoas autistas, o direito dos atos de ler e escrever.

A alfabetização de todas as crianças brasileiras na idade certa é um direito e garanti-lo é um dever de toda a sociedade. Sem o domínio da leitura e da escrita todo o aprendizado escolar dos anos seguintes, em todas as áreas de conhecimento é prejudicado.

O artigo *Transtorno do Espectro Autista e Alfabetização*, escrito por Costa; Oliveira e Siems-Marcondes (2021) mostra que crianças e adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sofrem os efeitos negativos dessas defasagens por toda sua jornada escolar, resultando no aumento de distorções idade-série, perda de interesse pela escola, evasão e reforço de desigualdades e exclusões educacionais e socioeconômicas.

Logo, vale destacar que alfabetizar não se limita a reproduzir a escrita ou repetir letras sem lhes dar um significado. Desenvolver um processo que possibilite identificar um sentido através da compreensão e reflexão no ato da leitura e escrita é a sua razão maior.

A este modo, é necessário entender que para se comunicar, principalmente fazendo uso da leitura e escrita, é preciso compreender o contexto e o sentido daquilo que está sendo exposto, lido e/ou expresso através da escrita.

Ao desempenhar os atos de ler e escrever, o sujeito desenvolverá uma ação política que lhe permitirá refletir, interpretar e adquirir uma percepção da realidade através das suas experiências para construir seus próprios saberes. Daí a importância de

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência de mundo. A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2021, p. 11).

Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura define que a alfabetização trata-se de um processo para a aquisição de habilidades cognitivas básicas que são altamente relevantes para o desenvolvimento humano e para o desenvolvimento socioeconômico da capacidade de conscientização da sociedade e também da reflexão crítica que é essencial para mudança pessoal e social. Aprender a ler e escrever é um processo precursor do desenvolvimento da capacidade autônoma e crítica do ser humano (Brasil, 2003).

Alfabetização de acordo com Soares (2020, p. 27) é o “processo de apropriação da tecnologia da escrita, [...], do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita” que deve ser entendida como um instrumento básico que traz possibilidades na forma de se expressar e que se torna indissociável do letramento, tendo em vista que são

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos [...], sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2020, p. 27).

Sendo assim, há o desenvolvimento das capacidades e das possibilidades ao entender as informações e adquirir conhecimentos através da leitura, ao mesmo tempo em que passa a ser desenvolvido um nível de consciência e reflexão a respeito dos fatos e das vivências, exercitando as práticas de letramento. Ainda segundo a autora supracitada

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente, entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes, A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2020, p. 27).

Assim sendo, o conhecimento da função social da escrita contribui sobremaneira para desenvolver a prática social pensada a partir de como se desdobra a sua abrangência e seu uso cotidianamente, com a clareza de que um processo não anula o outro, mas se complementam.

Pensando a partir da perspectiva referente ao processo de alfabetização como aliado na aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento e da expressividade dos alunos, é preciso refletir também sobre o ambiente e as condições adequadas ao longo desse trajeto.

Para Duarte *et al.* (2018, p.1) “A alfabetização é o processo pelo qual a criança passa a se integrar ao ambiente escolar através da aquisição da leitura e da escrita”; desse modo, compreende-se que ler e escrever são princípios necessários para a realização de ações cotidianas do espaço escolar, de caráter social ou pessoal. Levar essa compreensão para a sala de aula requer

dos professores comprometimento com o objetivo do processo de alfabetização, haja vista que

O professor assume também uma responsabilidade social ao realizar seu trabalho, [...] além de contribuir para a formação do aluno, realiza uma ação educativa e de construção de conhecimentos (Sampaio; Andrade; Rodrigues, 2022, p. 38).

Pensando na diversidade e nas dificuldades enfrentadas pelo público-alvo da Educação Especial, é evidente que os desafios postos exigem do professor um maior empenho para contribuir com a inclusão e a aprendizagem destes. De acordo com Camargo e Bosa,

Com a educação de todas as crianças conjuntamente, aquelas que possuem alguma necessidade educativa especial, seja qual for, têm a oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade, sendo que os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade funciona de acordo com o valor da igualdade de direitos para todas as pessoas (2009, p. 70).

Na busca pela inclusão das pessoas com deficiência, o Decreto Nº 3.298/99 diz que a Educação Especial passou a ser uma modalidade obrigatória nos espaços educacionais públicos em todos os níveis de ensino e deve proporcionar um “processo flexível, dinâmico e individualizado” com o propósito de garantir elementos fundamentais para a aprendizagem de todos (Brasil, 1999, p. 7).

A LBI evidencia que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015, p. 6).

Proporcionar, portanto, o acesso à educação de forma segura e eficiente é um direito adquirido que deve ser garantido e cumprido, independentemente do tipo de deficiência.

De acordo com o resumo técnico do Censo Escolar 2023 realizado pelo INEP - MEC em sua versão preliminar “[...] o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns aumentou gradativamente ao longo dos

anos. Em 2019, o percentual de alunos incluídos era de 92,7% e passou para 95% em 2023”, evidenciando o aumento na demanda dos alunos que necessitam de algum suporte para serem incluídos e terem sua participação efetivada nas atividades escolares (Brasil, 2024, p. 52).

Entre o público alvo da educação especial estão as crianças com TEA que, de acordo com a lei N° 12.746/12, para questões legais passou a ser incluso na esfera das deficiências, e por ser um distúrbio do neurodesenvolvimento com características que refletem na comunicação e interação social, podendo vir acompanhado por estereotípias, atrasos no desenvolvimento e aspectos singulares, os sujeitos são classificados de acordo com as suas necessidades e áreas de desenvolvimento afetadas e isso implica nas condições de ensino e aprendizagem em salas de aula comuns. Dantas, Soares e Ferreira afirmam que

A escola almejada pelas diretrizes da educação especial, portanto, caracteriza-se como uma escola que se compromete com o atendimento das necessidades educativas de seu alunado, independente das condições que os diferenciem (2011, p. 6).

Portanto, é de extrema importância que o espaço escolar venha a propiciar estratégias e práticas que busquem sanar e atender o que esses alunos necessitam, seja por meio de flexibilização ou de adaptação de acordo com as demandas existentes.

Segundo Vecchia e Vestena (2020, p.89) “a inclusão escolar tem proporcionado a muitas crianças com autismo a oportunidade de permanecer em sala de aula regular e de estarem participando do currículo e planejamento do professor”, o que podemos considerar um avanço significativo.

No entanto, apesar dos esforços por parte de muitos professores, no que se refere ao público-alvo da Educação Especial, o processo de alfabetização é um desafio, levando em consideração as especificidades de cada indivíduo, assim como a disponibilidade deficitária de recursos essenciais e a falta da acessibilidade e adaptações necessárias que proporcione o suporte requerido em cada situação.

Cabe ao espaço escolar promover aos seus estudantes autistas possibilidades e condições para que o processo de alfabetização ocorra asseguradamente, permitindo-lhes a construção do seu ser como cidadão, introduzindo aqui, aspectos que poderão contribuir para um desenvolvimento social amplo, demonstrando que o processo de alfabetização compreende a soma de fatores e valores sociais.

2.3 CONQUISTAS E IMPASSES: EXPERIÊNCIAS DOCENTES PARA INCLUIR E ALFABETIZAR CRIANÇAS AUTISTAS

Sabemos que são inúmeros os desafios vivenciados por professores no espaço pedagógico, sejam eles de caráter estrutural, material e até mesmo nas cobranças para arcar com todas as demandas impostas. Lidar com todos esses fatores de forma limitada, evidentemente, não é nada fácil para os profissionais da educação básica, haja vista que o processo de alfabetização por si só já apresenta grandes desafios em sala de aula. Isso, portanto, nos leva a refletir sobre as adversidades existentes para alfabetizar alunos autistas.

Sampaio; Andrade e Rodrigues (2022, p. 33) dizem que “os pedagogos não se sentem preparados para exercer seu trabalho, consideram um grande desafio alfabetizar crianças autistas”, devido às diversas e variadas características existentes dos alunos com TEA somadas ao aumento nas demandas, o processo de alfabetização vem se tornando um grande impasse para os professores de sala de aula regular.

No entanto, dentro do trabalho pedagógico é essencial compreender o percurso que se deve percorrer para buscar resultados satisfatórios de modo a assegurar aos alunos o direito de aprender. Logo, este é um exercício que requer do professor um esforço maior, já que evidentemente “sabemos da forma peculiar que os alunos autistas têm de ver o mundo a sua volta o que torna difícil a sua alfabetização, pois apresenta dificuldades com a comunicação, linguagem, comportamento e interação.” (Sampaio; Andrade; Rodrigues, 2022, p. 38).

Essas dificuldades acabam refletindo nas vivências escolares, nos ritmos e nas formas de aprender, por isso, é fundamental compreender, identificar e respeitar as individualidades existentes, para buscar estratégias

adequadas e que supram as necessidades dos alunos sem que haja prejuízos ao longo da alfabetização.

Alguns métodos vêm sendo utilizados para estimular e desenvolver a comunicação e socialização e, apesar de possuir um olhar clínico muito forte, podemos considerar uma conquista para auxiliar o desenvolvimento dos alunos autistas quando utilizados pelos professores como aliados na busca para amenizar as dificuldades vividas em sala de aula.

Destacamos aqui alguns desses métodos que estão em evidência atualmente e que podem ser direcionados a pessoas com TEA. São eles: Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficit relacionados à Comunicação (TEACCH); Análise do Comportamento Aplicada (em inglês *Applied Behavior Analysis* – ABA) e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

A Comunicação Aumentativa e Alternativa abrange diversos métodos que possibilitam a superação de desafios cotidianos relacionados às interações sociais, assim como às dificuldades e limitações do processo comunicativo. De acordo com Togashi e Walter, a CAA

é uma subárea da Tecnologia Assistiva e envolve o uso de sistemas e recursos alternativos que oferecem aos indivíduos sem fala funcional possibilidades para se comunicar. Tais mecanismos são elaborados através de sinais ou símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários, a fim de substituir ou suplementar a fala humana, com outras formas de comunicação (2016, p. 352-353).

Dessa forma, a CAA pode ser utilizada em sala de aula na busca por possibilitar a comunicação com o aluno autista, aspecto fundamental no processo alfabetizador, de maneira efetiva que permita compreender e se expressar levando em consideração as limitações e os contextos existentes.

Como instrumentos, são utilizados sistemas de tecnologias tipo pranchas com imagens que indicam tarefas, ações e objetos. Outros tipos de sistema da CAA contam com recursos eletrônicos como os vocalizadores e aplicativos programados com fins comunicativos.

Já o TEACCH, é considerado um programa educacional que traz possibilidades voltadas ao convívio social e autonomia do aluno. De acordo com Mota, o método

se baseia na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança [...]. Por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada aluno, o TEACCH visa o desenvolvimento da independência do aluno de forma que ele precise do professor para o aprendizado de atividades novas, mas possibilitando-lhe ocupar grande parte de seu tempo de forma independente (2017, p. 99).

O TEACCH utiliza uma avaliação conhecida como PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado), que permite identificar áreas de interesses e dificuldades do aluno. Logo, por meio de uma estruturação baseada nessas especificidades, o método utiliza adaptações, rotinas e exercícios para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem, assim como pode trazer contribuições para o processo de alfabetização.

Buscando o desenvolvimento da independência e de habilidades específicas, o método ABA é voltado ao comportamento estereotipado do sujeito baseado em instruções e intervenções para fortalecer práticas por meio de incentivos e reforços positivos (Silva, 2021, p. 16). A ABA possui características e metodologias que podem trazer contribuições para o aluno autista em sala de aula, aliadas às práticas desenvolvidas por aplicadores, isso porque

envolve o ensino intensivo e individualizado, incentivando o conhecimento através de materiais concretos cientificamente desenhados, para acrescentar o pensamento conceitual e levar abstração. A principal característica do método ABA é o uso de consequências positivas, que se apresentam reforçadoras para o comportamento esperado (Silva, 2021, p. 17).

Portanto, seu uso com incentivos direcionados poderá apresentar resultados positivos no comportamento, na comunicação e na aprendizagem, consequentemente.

Outra estratégia que merece destaque e que pode ser utilizada visando a inclusão refere-se ao DUA. Essa metodologia utiliza possibilidades plurais ao

longo de atividades ao fazer uso de recursos que permitem a todos os alunos, independente de suas restrições e individualidades, compreender o conteúdo aplicado e participar ativamente da aula, como exemplo, usando nos conteúdos estímulos integrados e articulados, visuais ou táteis (Sebastián-Heredero, 2020, p.739).

Logo, conhecer o aluno e suas subjetividades torna-se um fator essencial na perspectiva educacional inclusiva. Esse conhecimento irá colaborar no uso e na efetivação do método mais adequado e indicado a ser usado como suporte para a aprendizagem ou em atividades da sala de aula, incluindo o processo de alfabetização.

Esses métodos brevemente descritos deixam em evidência a pluralidade do público-alvo da educação especial, demonstrando a importância de compreender as necessidades individuais. É fundamental ter a percepção de que em sala de aula, não há um único método efetivo e que é possível associá-los, se assim for considerado adequado.

Ao docente, é comum encontrar dificuldades no ambiente escolar, pelas mais variadas razões. Embora um processo alfabetizador inclusivo lhe incube maior esforço. Buscar a melhor forma de construir propostas inclusivas requer uma postura hábil em meio aos desafios.

Saber lidar com as divergências provocadas pela ausência de suporte, pela alta demanda de alunos com autismo em sala de aula ou mesmo pela estrutura inadequada são situações que fazem parte do contexto educacional brasileiro.

Atuar na docência requer uma construção que conecte aspectos profissionais, emocionais e sociais na busca por contribuir para o desenvolvimento integral e a aprendizagem dos estudantes. A realidade da sala de aula exige aptidão do professor para lidar com fatores que lhe cobram ações e práticas comprometidas com a ampliação de saberes e o bem-estar de seus alunos.

Cabe, portanto, às Secretarias de Educação de cada município deste país e as escolas como um todo construir uma rede de apoio com equipe multiprofissional, ou seja, direção, coordenação pedagógica, pedagogo, psicólogo, psicopedagogo fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, arte educador, educador físico, auxiliar de sala e assistente social para ajudar a

potencializar o trabalho docente, a relação família-escola-criança e assim garantir a cidadania plena dos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

3 MARCO METODOLÓGICO

Na busca por trazer contribuições para a problemática abordada, uma pesquisa busca explorar os caminhos entre o problema e suas possíveis soluções, levando em consideração informações e conhecimentos pré-existentes.

Desse modo, a pesquisa pode trazer contribuições acerca do problema em questão, com novas descobertas e informações específicas que podem expandir a relevância da temática. Embora nem sempre a pesquisa chegue a uma resolução exata, ainda assim, é possível obter dados essenciais para conhecimento, aprofundamento e exploração do assunto.

Desenvolver uma pesquisa requer o uso de estratégias que promovam a articulação entre o sujeito, o problema e o contexto, visando a obtenção de determinados conhecimentos e uma reflexão coletiva, de modo a contribuir para o enfrentamento ou a compreensão das causas-problemas, visto que, nem sempre é possível chegar a uma solução, mas amplia direções e cenários. Através da pesquisa pode-se criar possibilidades, promover práticas articuladoras e conduzir ações que visam a obtenção de resultados significativos e informações que contribuem para novas descobertas.

Com esta finalidade, ao longo deste capítulo encontra-se o tipo de pesquisa desenvolvido, o instrumento utilizado para coleta de dados, os participantes da pesquisa e o *locus* do estudo.

3.1 TIPO DE PESQUISA

De acordo com Gil (2010, p. 26) “O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”, dessa forma, definir o procedimento adequado é fundamental para captar dados relevantes ao estudo, os quais trarão contribuições ao longo do seu desenvolvimento.

Para a aquisição de informações que podem contribuir para descobertas e inferências, a metodologia da pesquisa aplicada deve levar em consideração os sujeitos que vivenciam a mesma realidade social acerca do problema abordado.

Desse modo, trata-se de uma pesquisa de propensão descritiva, tendo em vista que “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição

das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2010, p. 28).

Buscando a aquisição de dados relevantes e significativos baseados em experiências subjetivas que possibilitassem compreender a questão social apresentada ao longo deste trabalho, a abordagem qualitativa foi considerada adequada para tal finalidade, pois a medida em que esta pesquisa buscou explorar informações sobre comportamentos, percepções e práticas relacionadas ao problema central do estudo “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas” (Minayo, 2009, p. 22).

3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Como instrumento utilizado para coleta de dados foi aplicado um questionário com questões abertas. Gil diz que

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc (2010, p.121).

Ao utilizar questões abertas, esta técnica permite o compartilhamento de informações acerca das vivências e da realidade em que os participantes estão inseridos, valorizando suas experiências e percepções sem serem influenciados pela visão do pesquisador ou pelos resultados de outros estudos.

Assim sendo, o questionário foi entregue a cada participante mediante um diálogo explicativo, esclarecendo seu objetivo e enfatizando que nenhum deles deveria se sentir obrigado a responder caso não se sentisse seguro em compartilhar as informações requeridas e sua devolução ocorreu em momentos distintos, respeitando a disponibilidade dos participantes.

Importante destacar que antes da entrega do questionário, foi entregue a cada participante da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a fim de elucidar sobre o seu direito enquanto convidado a participar da pesquisa e evidentemente a assinatura confirmando a manifestação a sua anuência à participação na pesquisa.

Segundo a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, o respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido (Brasil, 2012).

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

De acordo com Chizzotti (2000, p. 83) “todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”.

Portanto, participaram desta pesquisa quatro professoras que lecionam no 1º ano do Ensino fundamental, ambas com experiências em práticas de alfabetização e inclusão de alunos com TEA em suas turmas.

Buscando manter a ética no processo de produção desta pesquisa e o uso de medidas que resguardem a identidade e o bem-estar dos sujeitos participantes, fizemos uso dos seguintes códigos de identificação: **P1**, **P2**, **P3** e **P4**. O quadro a seguir apresenta de forma sucinta o perfil das participantes da pesquisa.

Quadro 1. Alguns dados pessoais das participantes da pesquisa

PROFESSORAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
IDADE	FORMAÇÃO	TURMA QUE LECIONA	FORMA DE INGRESSO NA PROFISSÃO	TEMPO QUE TRABALHA NA EDUCAÇÃO
40 anos	Pedagoga com Especialização em Psicopedagogia	1º ano Ensino Fundamental	Concurso público	12 anos
48 anos	Pedagoga com Especialização em Psicopedagogia Institucional	1º ano Ensino Fundamental	Concurso Público	10 anos
46 anos	Licenciatura em Pedagogia	1º ano Ensino Fundamental	—	15 anos
43 anos	Licenciatura em Pedagogia	1º ano Ensino Fundamental	—	9 anos

Fonte: Elaboração própria

Ao observar as informações das participantes, deve-se considerar que “não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo” (Nóvoa, 2017, p. 13).

Percebe-se que, embora haja similaridades entre os aspectos apresentados, como a idade aproximada e a área de formação das participantes, é relevante compreender que a trajetória desenvolvida por cada uma foi construída por meio de vivências únicas.

Segundo Araújo (2023, p. 3) “a inserção na carreira se dá para cada professor/a de maneira muito diferente, tanto em duração quanto em intensidade”. A busca pela formação é o primeiro passo importante para a construção da identidade profissional, mas esta também requer fundamentos que são construídos ao longo das experiências vivenciadas em sala de aula, tendo em vista que são as práticas desenvolvidas que tornará a identidade profissional consolidada.

O trajeto para a efetivação e construção da identidade profissional pode ter diversas variáveis e exige do profissional intencionalidade, escolhas e ponderação para que, de fato, desempenhe sua função e reflita sobre suas práticas.

Desta forma, as informações trazidas neste tópico levam a compreender que as informações pessoais das participantes demonstram que o tempo de atuação reflete em uma carreira docente firmada e suas experiências compartilhadas são fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.4 *LOCUS* DO ESTUDO

O estudo foi realizado em duas escolas públicas do município de Cabedelo/PB, que atendem alunos desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino.

As instituições *locus* do estudo dispõem de uma estrutura básica adequada para o desenvolvimento educacional dos estudantes matriculados, na qual cada uma conta com salas de aula climatizadas, banheiros adaptados, sala de leitura, sala de recursos multifuncionais, pátio aberto e quadra esportiva

onde são desenvolvidas as atividades de recreação e alguns eventos escolares como culminâncias e comemorações de datas festivas.

Além da semelhança na estrutura física, as referidas escolas são localizadas no mesmo bairro e atendem uma população na sua maioria em situação de vulnerabilidade social, ou seja, grande parte das famílias dos estudantes dessas escolas encontram-se à margem da sociedade, tendo em vista que estão em processo de exclusão social, principalmente por fatores socioeconômicos. Na realidade o Programa Bolsa Família torna-se a principal fonte de renda da maior parte dessas pessoas.

Importante destacar que a escolha por esses espaços se deu em razão da localização, por estarem situadas no mesmo bairro, fator fundamental levando em conta a proximidade entre as instituições e a facilitação no trajeto desde o contato inicial com as participantes da pesquisa, a aplicação do questionário e o recolhimento do mesmo.

Outro fator fundamental foi a interação pessoal pré-existente com os espaços, permitindo recorrer pessoalmente as professoras na busca por suas colaborações. Também levou-se em consideração a visualização de alunos com TEA nessas escolas, tornando-as locais de interesse na busca por contribuições.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho teve como instrumento um questionário com 10 questões abertas cujos dados foram organizados em forma de quadros elaborados com as respostas dadas pelas participantes da pesquisa, que foram mantidas da forma que foram escritas. As respondentes tiveram seus nomes preservados, portanto, na transcrição das falas criamos os seguintes códigos para nomeá-las: **P1**; **P2**; **P3** e **P4**.

4.1 DEMANDA DE ALUNOS COM TEA

Inicialmente, buscamos saber sobre o quantitativo de alunos com TEA matriculados nas turmas nas quais as respondentes lecionam a fim de identificar a demanda existente no momento presente. A seguir, no **Quadro 2** consta essa informação.

Quadro 2. Resultados da pesquisa

Demanda de alunos com Transtorno do Espectro Autista	
P1	Em um universo de uma turma com 26 crianças, uma apresenta laudo, porém mais duas estão sendo assistidas (avaliadas) por especialistas.
P2	Atualmente não tenho alunos com TEA na turma do 1º ano, mas no geral a demanda vem crescendo consideravelmente a cada ano.
P3	Atualmente, a demanda encontra-se acima do limite, já temos 5 crianças laudadas com TEA.
P4	Atualmente vem aumentando significativamente. Antes era um por sala, agora são cinco ou seis.

Fonte: Elaboração própria

Considerando as respostas, a percepção do aumento significativo de crianças com TEA em sala de aula regular é unânime entre as participantes. Embora exista variações no número de alunos diagnosticados por turma, considerando as divergências onde uma das turmas não tem alunos autistas e

em outra há ainda alunos sob investigação, tal fato é uma realidade crescente no atual cenário escolar.

O número de matrículas escolares de crianças com Transtorno do Espectro Austista (TEA) cresceu em 48% no Brasil, de acordo com o Censo Escolar 2023, divulgado em 22 de fevereiro. Para se ter uma ideia, em apenas um ano, a quantidade de crianças autistas matriculadas nas escolas passou de 429 mil, em 2022, para 636 mil, em 2023 no país (Revista Crescer, 2024, p. 1).

Esse aumento, em parte, deve-se ao crescimento no número de diagnósticos e ao amparo de leis e diretrizes que buscam promover o acesso deste público a um processo educacional inclusivo.

Promover a inclusão e, em paralelo, contribuir para a aprendizagem dos alunos com TEA é considerado um dos desafios com os quais o docente lida atualmente. Identificar os meios adequados para que esses aspectos venham a ser alcançados sem afetar o cotidiano escolar ou o desenvolvimento dos demais alunos requer uma reflexão sobre o uso de métodos e recursos eficientes.

Ao pensar sobre o melhor meio utilizado para desenvolver a aprendizagem e a alfabetização de crianças autistas, deve-se levar em consideração as necessidades individuais e específicas dos alunos.

Só será possível se o professor utilizar as estratégias pedagógicas que possibilitem o aluno autista desenvolver os seus conhecimentos de acordo com suas capacidades, incluindo-o de maneira consciente e didática a tudo que será trabalhado em sala de aula (Silva, 2018, p. 52).

Dessa forma, o docente precisa assumir o compromisso em acolher todos os alunos, principalmente o aluno autista de forma que este possa se desenvolver e construir progressivamente as habilidades essenciais para a aquisição de conhecimentos e conseqüentemente o desenvolvimento da leitura e da escrita.

De acordo com Ferreiro (2011, p.13) “a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de maturidade ou de prontidão da criança”.

O uso de materiais, recursos e métodos para envolver alunos em atividades específicas partem do princípio no qual o docente deve conhecer as dificuldades, limitações, individualidades, assim como as capacidades dos alunos, pois é a partir dessas informações que o processo de alfabetização deve ser fundamentado visando obter êxito.

No **Quadro 3**, tratamos justamente das estratégias pedagógicas e atividades aplicadas utilizadas pelas participantes da pesquisa com o objetivo de alfabetizar as crianças com TEA.

Quadro 3. Resultados da pesquisa

Estratégias pedagógicas e atividades aplicadas com o objetivo de alfabetizar crianças com TEA	
P1	<p>Diante da realidade não consigo dar assistência necessária, devido não contar com o auxílio de um cuidador e auxiliar de sala. Logo o referido aluno é assistido pela sala de recursos e são enviadas atividades de acordo com o seu nível (idade).</p> <p>Costumo desenvolver atividades com materiais concretos, partindo de imagens, e com a repetição sonora estimular a oralidade. Partindo do gosto, ou seja, interesse da criança estruturar o planejamento.</p>
P2	<p>Primeiramente, estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades, sinalizadas no Plano Educacional Individualizado (PEI). E de acordo com a necessidade e interesse da criança, são trabalhadas algumas como: uso do material visual, uso de rotina, uso de material concreto.</p> <p>As atividades são adaptadas de acordo com a individualidade de cada criança. Geralmente, utilizo recursos de imagens para associar com palavras, jogos educativos com letras, palavras (quebra-cabeça, memória), atividades sensoriais, como também utilizo o tema/foco da criança para motivar.</p>
P3	<p>Recursos didáticos/pedagógicos próprios, confeccionados e comprados por mim.</p> <p>As atividades aplicadas aos alunos com TEA variam de acordo com o suporte de cada aluno.</p>

P4	Geralmente eu utilizo imagens e faço colagens. Aplico atividades com tinta, massa de modelar, cotonete etc. Utilizo músicas e vídeos. Eu utilizo as boquinhas para mostrar o movimento da boca. Faço atividades de coordenação motora da letra e colagem de imagens fazendo pareamento com a sílaba inicial.
-----------	--

Fonte: Elaboração própria

De acordo com as respostas, percebe-se que as atividades são adaptadas pelas professoras. Uma delas (**P2**) informa que segue orientações do Plano Educacional Individualizado (PEI) e outra (**P1**) diz que conta com o suporte da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Também pudemos identificar que as participantes fazem uso de materiais concretos em suas estratégias pedagógicas, dentre os quais estão os recursos visuais, os jogos educativos e elementos sensoriais que muito se aproxima dos métodos de intervenção e abordagem (ABA, CAA, DUA, TEACCH) como referência.

Ao fazer uso dessas ferramentas, a forma de ensino e aprendizagem torna-se lúdica, interessante, estimulante e conseqüentemente mais atrativa e significativa para as crianças.

Segundo Souza, Marques e Pereira (2018, p. 6) “a atividade lúdica pode ser vista muito além de apenas uma brincadeira ou diversão, ela tem uma função de extrema importância para o desenvolvimento motor, imaginário cognitivo e também social da criança”. Dessa forma, há muitas contribuições e maiores possibilidades de um desenvolvimento mais amplo mediante as individualidades das crianças autistas.

As atividades e os recursos utilizados proporcionam aos alunos possibilidades para aprender, ampliar seu conhecimento e se desenvolver partindo daquilo que conseguem executar e as professoras participantes da pesquisa deixam em evidência que levam em consideração as capacidades, interesses e características pessoais de seus alunos para nortear o planejamento e executar as práticas alfabetizadoras.

Portanto, uma caminhada desafiadora que apresenta dificuldades e conquistas. Experiências vividas por cada professora ao longo do processo de alfabetização com as crianças autistas, registradas aqui no **Quadro 4** e que

muito nos ajuda a compreender um pouco mais sobre a realidade dos sujeitos do fazer docente que compartilham suas buscas por soluções eficazes para os desafios diários vivenciados em sala de aula, evidenciando o impacto dessas iniciativas na aprendizagem dos alunos.

Quadro 4. Resultados da pesquisa

Dificuldades e conquistas experimentadas para incluir e alfabetizar crianças autistas	
P1	<p>O aluno com TEA exige uma dedicação (disponibilidade) do professor e um dos desafios encontrados são o número de alunos por série, muitas vezes, mesmo com auxílio do cuidador torna-se difícil o processo.</p> <p>Seguindo uma rotina diária de acordo com as necessidades da criança, que explore a comunicação verbal e gestual, é possível a compreensão dos comandos, socialização, desenvolvimento da oralidade e por fim a alfabetização.</p>
P2	<p>Classifico como desafios específicos, que variam de acordo com as características individuais de cada criança. A maior dificuldade é trabalhar com a criança não-verbal, afetando nas atividades de oralidade e leitura. A coordenação motora fina, afetando na escrita e a dificuldade de manter o foco e interesse.</p> <p>O processo de alfabetização não é alcançado da mesma forma e tempo. Cada avanço é uma conquista. Já acompanhei uma criança por dois anos estando inicialmente reconhecendo algumas letras e depois já desenvolvendo a consciência fonológica, lendo silabando, foi uma vitória.</p>
P3	<p>Turmas de alfabetização com grande quantidade de alunos regulares, falta de profissionais de apoio/cuidadores, falta de recursos didático-pedagógicos específico para esse grupo de alunos. Qualquer observação de pequeno avanço na aprendizagem de alunos com TEA é vivenciada como pequenos degraus de vitórias conquistadas.</p>
P4	<p>A comunicação é a maior dificuldade. A maioria das crianças que</p>

	trabalhei era não verbal. Pude ver meus alunos falando as letras e soletrando as letras de uma palavra.
--	--

Fonte: Elaboração própria

Constatou-se que as individualidades dos alunos autistas são os maiores desafios para as respondentes. As características que compõem o diagnóstico do TEA como as estereotípias, não verbalizar ou não socializar e o hiperfoco ou a dispersão constante trazem impedimentos ao processo de alfabetização por interferir na concentração, comunicação, motricidade e por consequência, no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Observamos também que as dificuldades compartilhadas estão alinhadas ao quantitativo de alunos matriculados por turma, que traz como consequências o impedimento do professor em auxiliar cada um dos seus alunos de maneira mais adequada, refletindo naqueles que requerem maior atenção e suporte.

A ausência de recursos adequados e profissionais de apoio para dar suporte e atender as necessidades dos alunos autistas são outros fatores compartilhados que trazem impedimentos para promover um ambiente propício ao processo de alfabetização, que requer um maior aparato para sanar fatores que não dependem unicamente das professoras.

Mesmo com as divergências e dificuldades, o processo de ensino deve ocorrer pensando no desenvolvimento da aprendizagem e das habilidades das crianças e o professor ao recorrer a estratégias, atividades adaptadas e recursos utilizados permite que o aluno se desenvolva e supere suas próprias limitações.

De acordo com as ações das professoras ao alinhar as abordagens utilizadas às individualidades, vimos que esse fazer docente permitiu os alunos se envolver em atividades coletivas, compreender expressões e realizar comandos superando as limitações sociais.

Com relação ao processo de alfabetização, os progressos voltam-se ao reconhecimento das letras e sílabas, assim como ao desenvolvimento da oralidade e da consciência fonológica. Quando o aluno constrói essas

habilidades, a alfabetização começa a ser desenvolvida de forma espontânea e progressiva.

As conquistas alcançadas são voltadas em boa parte a superação dos aspectos individuais característicos do transtorno e, por isso, são celebradas pelas respondentes. Quando o aluno com TEA supera as dificuldades de socialização e interação social, há uma maior possibilidade de avanço na aprendizagem.

4.2 PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE E CONTRIBUIÇÕES DOS ESPAÇOS EXTERNOS NA APRENDIZAGEM

No decorrer do nosso processo formativo no chão da academia, aprendemos com todos os professores do Centro de Educação da UFPB sobre a importância do planejamento para organizar as atividades educacionais e garantir a qualidade do ensino, conseqüentemente da aprendizagem.

Aliado a esse entendimento, também é ressaltado durante todo o curso de Pedagogia quão relevante é a organização do ambiente da sala de aula e da própria escola em si. O modo como organizamos o ambiente e a forma como professores e crianças ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.

Então, destacamos aqui as contribuições dos espaços externos da escola e sua máxima importância na aprendizagem das crianças. Como nos ensina Barros *et al* (2018, p. 19) em seu livro *Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*. “Os espaços livres e abertos para o brincar, ajudam na promoção da saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais”.

Os **Quadros 5, 6 e 7** destinam-se a essas reflexões e muito nos ajudam a ampliar o entendimento acerca de questões essenciais que são literalmente promotoras de vida como demonstra a fala de **P1** no **Quadro 5** ou de uma morte em vida, possivelmente como aponta **P3**, quando diz que “o ambiente é a própria sala de aula, não há espaços especiais”. Logo, uma pergunta que não quer calar: Quem torna esse espaço especial?

Quadro 5. Resultados da pesquisa

Organização dos ambientes de aprendizagem oferecidos as crianças	
P1	Costumo disponibilizar a rotina (passo a passo do que iremos desenvolver), com o necessário para o momento de imagens e sons, manter os jogos, brinquedos, materiais e cartazes organizados.
P2	Organizo um ambiente alfabetizador com estímulos visuais (cartazes, letras ilustradas) com espaço para expor e valorizar os trabalhos em grupo. Também com materiais concretos que estimulam e favorecem o aprendizado.
P3	O ambiente é a própria sala de aula, não há espaços especiais.
P4	Eu utilizo recursos visuais e falo de forma clara.

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar as respostas, verificamos que a organização do ambiente é apoiada nos estímulos visuais e materiais concretos. A disposição desses recursos pode tornar a sala de aula um espaço mais acessível e didático.

Quando organizado de forma estratégica e dinâmica, o espaço pedagógico se torna atrativo e interessante, contribuindo para uma melhor interação entre as crianças, a participação nas aulas e uma melhor compreensão dos conteúdos trabalhados associados aos recursos utilizados.

Os recursos devem contribuir para a aprendizagem, e esta deve ser construída de maneira significativa e contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. Entretanto, o lugar de construção do conhecimento não pode nem deve se limitar exclusivamente a sala de aula.

Para Santos e Leite (2022, p.10) “A construção de mundo e a compreensão do universo escolar e do sentido da aprendizagem serão facilitadas se houver consistência entre o que o aluno autista vivencia no ambiente de ensino e nos demais a que pertence”.

Nesse sentido, as respondentes compartilharam suas percepções a respeito dos espaços externos e as contribuições destes para a aprendizagem das crianças autistas.

É notório na maioria das falas das participantes da pesquisa (**Quadro 6**) que os espaços externos da instituição escolar não é um território ainda familiar em suas práticas pedagógicas.

No prefácio do livro supracitado, Léa Tiriba deixa bem claro que esse é um tema de imensa importância, “mas que ainda não é foco de atenção da sociedade, nem se quer dos meios acadêmicos ou dos que se ocupam da formulação de políticas públicas” (Barros *et al.*, 2018, p. 4). E acrescento, nem tão pouco da educação escolar, nem dos profissionais docentes.

Por isso é “fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens” de crianças e professores (Barros *et al.*, 2018, p. 23).

Quadro 6. Resultados da pesquisa

Contribuição de experiências nos espaços externos da instituição para a formação e aprendizagem das crianças autistas	
P1	Sim. A instituição família é de suma importância para a socialização da criança em diversos ambientes e a inclusão da mesma. A criança com maiores experiências de convívio terá maior facilidade no processo.
P2	Dependendo da finalidade da atividade, contribui sim. A criança no contato com outros ambientes poderá estimular os sentidos com os sons, cheiros, cores, texturas. Pode contribuir com o desenvolvimento motor ao movimentar-se e também promover a interação social no contato com outras crianças.
P3	Sim. Há momentos de atividades extraclasse.
P4	Sim.

Fonte: Elaboração própria

As experiências vividas nos espaços externos das instituições escolares proporcionam inúmeras possibilidades de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos. E como toda experiência pedagógica, o

uso dos espaços externos também requer estudo, objetivo e planejamento por parte do professor e da escola como um todo a fim de assegurar uma aprendizagem significativa para todas as crianças. Para Santos (2002)

Planejar, por mínimo que seja o planejamento, não deve ser um ato isolado, fechado, individualista, pois ao se planejar, decisões são tomadas e portanto, se faz necessário que aqueles que passarão pelas conseqüências de um planejamento, sejam também eles envolvidos na tomada de decisões, ou seja, que planejem juntos. Aos alunos sempre é negado o direito de planejar com, de decidir com (2002, p. 88).

Dessa forma, buscamos compreender como ocorre a participação das crianças no planejamento e execução das experiências. O **Quadro 7** nos mostra o olhar das professoras acerca da questão em foco.

Quadro 7. Resultados da pesquisa

Participação das crianças na escolha, planejamento e execução das experiências	
P1	As crianças de forma direta ou indireta participam do planejamento, pois, é de acordo com as necessidades da turma que as futuras propostas de atividades são pensadas, partimos sempre das deficiências das crianças para traçarmos os principais objetivos.
P2	Não diretamente. Casualmente realizamos um levantamento sobre as preferências, norteados alguns pontos do planejamento.
P3	Sim, em alguns momentos por meio de escolhas, opções, interações.
P4	Não. Geralmente são planejadas e elas participam da execução.

Fonte: Elaboração própria

As falas apontam para um entendimento ainda não muito claro para algumas professoras sobre a garantia da participação dos verdadeiros protagonistas da aprendizagem. Assegurado em leis e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), a criança é vista como o centro do processo educativo, ou seja, a razão maior da existência da educação escolar. Dito por Santos,

A escola é ou necessita ser, o espaço favorável a uma educação que se pautar pela participação, proporcionando ao aluno, o seu envolvimento e engajamento na busca coletiva do bem comum, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e da construção de uma sociedade viável para todos (2002, p. 62).

A participação de todos os alunos nas atividades escolares é de suma importância, principalmente porque ajuda a desenvolver habilidades para a vida. Além disso, a participação ativa no ambiente escolar promove uma aprendizagem mais profunda, em especial a construção do sujeito histórico, crítico, questionador e reflexivo como nos ensina Paulo Freire (2011).

4.3 FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação docente sempre foi vista e defendida por todos os estudiosos da área como a bússola que orienta e indica o percurso da caminhada pedagógica de cada professor. Uma sólida formação teórica, seja ela inicial, continuada e permanente ajuda a identificar os pontos frágeis do processo de ensino e aprendizagem, torna possível a execução do fazer docente com maior rigorosidade metódica, permitindo assim maior propriedade, domínio e segurança no ato de ensinar.

Cabe ainda destacar que dadas as constantes mudanças sociais que acontecem diariamente e a necessidade profissional de ressignificar os saberes é extremamente necessário se pensar numa formação docente voltada para uma educação inclusiva e em práticas pedagógicas que favoreçam o despertar de uma consciência docente da importância e, sobretudo, da necessidade de uma formação inicial e sua continuidade para qualificação e aprimoramento do trabalho docente, principalmente, para a construção de novos conhecimentos.

Corroborando com a discussão a respeito da importância da consciência do inacabamento humano, da incessante e necessária busca por novos saberes, Freire (2011, p. 24) destaca que o ser humano consciente de seu inacabamento e de sua inconclusão, se insere num permanente movimento de

busca. Destaca, ainda, que seria uma contradição se, sabendo de tal inacabamento, o indivíduo não se inserisse em tal movimento.

Atender as especificidades de cada aluno requer planejamento, conhecimento, dedicação e superação, por isso é ressaltado que é de suma importância à formação e a especialização desse profissional, para que assim possa estabelecer um olhar de acolhimento e respeito, promovendo um ensino de qualidade a todos, facilitando também os manejos necessários para a elaboração de atividades em geral (Malta *et al*, 2023, p. 5).

Nesse contexto, então, considera-se que não apenas a formação inicial desempenha importante papel na carreira desse profissional, mas sua continuidade é também de grande relevância, pois a atualização dos saberes necessários para o bom desenvolvimento da prática pedagógica revela a qualidade das experiências educacionais oferecidas em creches, pré-escolas e escolas do nosso país.

Foi justamente partindo dessa compreensão e reconhecimento da importância do professor estudioso, pesquisador, eterno aprendiz que buscamos saber como ocorre essa formação com as professoras sujeitos desta pesquisa, mais precisamente quais são os fundamentos teóricos que norteiam a prática pedagógica com crianças autistas. O **Quadro 8** apresenta um pouco desse olhar e experiência das professoras no seu processo formativo.

Quadro 8. Resultados da pesquisa

Formação docente: experiências vivenciais e reflexões teóricas como fundamento para o desenvolvimento da prática pedagógica com crianças autistas	
P1	São momentos valiosos, onde saímos da teoria e passamos a compartilhar muito mais as experiências de sala de aula. Aprendemos ouvindo as colegas de profissão, descobrimos que o processo ensino-aprendizagem não é uma receita pronta, o professor que busca compreender as necessidades das crianças e oferece o melhor de si, facilita o seu trabalho e conquista os objetivos de todos.
P2	Sim, as atividades lúdicas sempre promovem um aprendizado prazeroso. E para as crianças autistas, quanto mais atrativa, por

	mais tempo ficará focada, principalmente se tratar de assunto de seu interesse (hiperfoco).
P3	Sim, os encontros de formação de professores têm sido de extrema importância para nossa prática cotidiana, em todos os âmbitos educacionais.
P4	Sim. É bom ouvir relatos de experiências de outros professores. Muitas vezes aprendemos por meio dessa troca.

Fonte: Elaboração própria

Por unanimidade todas as respondentes reconhecem a importância e o valor da formação docente. No entanto, não aprofunda a reflexão, não deixa claro como essa formação acontece, nem explicita quais são os fundamentos que subsidiam esse processo formativo.

De acordo com Antunes, Rech e Ávila (2016, p. 181) “a formação continuada foi uma saída encontrada para que os professores pudessem, com um olhar crítico e reflexivo sobre suas práticas, (re)significá-las”. A partir das formações, desenvolve-se a percepção de que o professor deve desempenhar seu trabalho da melhor forma, levando em consideração os interesses e necessidades dos alunos autistas.

Os encontros formativos possibilitam não apenas a aquisição de orientações e a manutenção de conhecimento, como também as trocas de experiências e saberes que podem ser partilhados. Na busca por efetivar os conhecimentos adquiridos, nesses encontros formativos cria-se um ambiente propício às trocas de informação buscando suprir as dúvidas e suplementar o processo de ensino e aprendizagem através das experiências compartilhadas.

5 PROVISORIAMENTE FIM DO PERCURSO

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, buscamos compreender como é desenvolvido o processo de alfabetização de alunos autistas e identificar as intervenções pedagógicas utilizadas em sala de aula diante dos obstáculos vivenciados em sala de aula.

Em síntese, as complexidades são motivadas por vários fatores, como, a relevante demanda de alunos autistas, ausência de suporte e profissionais de apoio, assim como a falta de recursos pedagógicos apropriados que acabam impedindo a inclusão e a assistência necessária aos alunos ao longo do processo de alfabetização.

Além desses fatos, características que compõem o TEA (estereotípias, não verbalizar, dificuldade em manter o foco) são apontadas pelas participantes como desafios. Lidar com esses desafios requer um preparo que só é construído através de muito estudo.

Evidencia-se, então, que um longo percurso ainda deverá ser realizado, devendo, este, contemplar tanto uma sólida formação docente quanto a garantia de condições materiais de trabalho no interior das escolas brasileiras.

O uso de materiais pedagógicos adequados às necessidades das crianças autistas, as adaptações curriculares, os recursos de tecnologia assistiva, a elaboração de relatórios de avaliação, uma proposta colaborativa de trabalho aliada as ações das professoras, como é previsto em leis e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), e na própria literatura científica, em muito favorece a escolarização, alfabetização e inclusão das crianças autistas.

Ressalta-se aqui o esforço e o compromisso das professoras no desempenho do fazer docente. Mas não podemos deixar de registrar as limitações que se apresentam em suas falas sobre o desconhecimento desse distúrbio do neurodesenvolvimento que é o TEA e a familiarização com algumas estratégias pedagógicas e métodos de intervenção para usar em sala de aula a exemplo da Comunicação Alternativa.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ANTUNES, H. S.; RECH, A. J. D.; ÁVILA, C. C. de. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**. v. 11, Nº. 1, 2016, p. 171-198. Disponível e: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=12117>.

ARAÚJO, G. C. de. **Inserção profissional de professores/as na carreira: a prática como política da verdade**. Educar em Revista, Curitiba, v. 39, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.83282>

BARROS, M. I. A. de; *et al.* **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: alana 2018.

BRASIL. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: DOU, 1999.

BRASIL. **Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2023

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: DOU, 2012.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7 ed. Brasília: Senado Federal, 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: DOU, 2015

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: CNS/MES, 2012.

CAMARGO, S. P. H. C; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura**. Psicologia e Sociedade, p. 65-74, 2009.

COSTA, A. F.; OLIVEIRA, L. E. de; SIEMS-MARCONDES, M. E. R. **Transtorno do Espectro Autista e alfabetização**. Revista Brasileira de Educação Básica - Ano 6. Número Especial – Educação Especial Escolar. Março, 2021.

COSTA, da S. C. R. V. Métodos de alfabetização: concepções e desafios. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente**

de Inovação Educacional, [S. l.], v. 1, n. 12, 2021. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/15396> Acesso em: 10/01/2025.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DANTAS, T. C.; SOARES, A. M. M.; FERREIRA, W. B. **Um olhar sobre as políticas públicas brasileiras que garantem o direito das pessoas com deficiência à educação**. In: Simpósio Anpae, 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0513.pdf>. Acesso em 25/02/2025.

DUARTE, F. dos S. D. *et al.* **A alfabetização infantil no enfoque de Emília Ferreiro e Ana Teberosky: Um estudo de caso na escola municipal José Sampaio**. In: **Trabalho apresentado no V Congresso Nacional de Educação**, Recife. 2018.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização** 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52 ed. São Paulo. Cortez, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MALTA, B. K. O.; *et al.* **A importância da capacitação dos professores para atender alunos com TEA**. Educação Básica Revista, [S. l.], v. 8, n. 1, 2023.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOTA, E. R. B. **Olhares e saberes educacionais da Associação dos Amigos da Criança Autista - AUMA: limites e possibilidades em uma perspectiva interdisciplinar**. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC, 2017.

NASCIMENTO, L. **Alfabetização de crianças ainda é um desafio para o Brasil**. Agência Brasil. São Luís. 08 set. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-09/alfabetizacao-de-criancas-ainda-e-desafio-para-o-brasil>. Acesso em 20/10/2024.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Revista Educa. Cadernos de Pesquisa. [online]. v 47, n. 166, pp.1106-1133, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-11 Mortalidade e Morbidade Estatísticas**. Genebra: OMS, 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

REVISTA CRESCER: **Matrículas escolares de crianças e jovens autistas de 4 a 17 anos cresceu 48% no Brasil**. 2024. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/criancas/educacao/noticia/2024/04/matriculas-escolares-de-criancas-e-jovens-autistas-de-4-a-17-anos-cresceu-48percent-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 20/02/2025.

SAMPAIO, A. B. S.; ANDRADE, F. F.; RODRIGUES M. M. **O processo de alfabetização de crianças com autismo**. Revista Plus FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde, n 10, jun/2022.

SANTOS, A. A. S. dos; LEITE, D. S. **Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental**. In SciELO Preprints, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4471>. Acesso em: 03/03/2025.

SANTOS, J. C. **A participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 163. 2002.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, p. 733-768, 2020.

SILVA, A. M. A. da. **Educação inclusiva: realidade e desafios no cotidiano de crianças autistas**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia - Educação do Campo). p. 61. Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2018.

SILVA, L. S. T. da. **Contribuições do método análise aplicada do comportamento (aba) para o desenvolvimento cognitivo e pedagógico da criança com autismo**. P. 27. Artigo (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE. Gravatá, 2021.

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

SOUZA, M. E. S.; MARQUES, T. L. L.; PEREIRA A.M. A. **A alfabetização de crianças autistas através da ludicidade** In: Trabalho apresentado no V Congresso Nacional de Educação - CONEDU. Campina Grande: Editora Realize, 2018.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. de F. **As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, n. 3, p. 351–366, jul. 2016.

VECCHIA, C. C. S .D.; VESTENA C. L. B. **A aprendizagem escolar de crianças com autismo e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.** Teoria e Prática da Educação, v. 23, n. 2, p.81-98. maio/ago. 2020

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a Senhor/a, você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, em uma pesquisa sobre *Alfabetização de crianças autistas em sala de aula regular*. Saiba que todas as informações são confidenciais. Todos os princípios éticos relacionados à pesquisa com seres humanos serão respeitados, assim, temos o dever de obter o seu consentimento e esclarecer que caso você deseje, poderá deixar o estudo em qualquer momento sem que haja penalização. Suas respostas não serão computadas individualmente, mas consideradas no conjunto dos participantes. Desde já agradecemos enormemente sua atenção e colaboração dada a esta solicitação e colocamos-nos a disposição para esclarecimentos adicionais. O contato deverá ser feito através do telefone (83) 9XXXX XXXX - Priscila Ramos Oliveira.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DO ESTUDO

Certifico haver lido o anteriormente descrito, compreendo que será garantido o direito ao anonimato, a ausência de ônus e bônus e o direito à desistência em qualquer momento da pesquisa. Pelo presente, dou meu consentimento para participar do estudo.

Assinatura do Participante



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Prezado/a participante da pesquisa,

Com o objetivo de desenvolver uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso, solicito gentilmente a sua colaboração para responder as questões que seguem:

DADOS PESSOAIS

Idade: _____

Formação/escolarização: _____

Turma que leciona: _____

Forma de ingresso na profissão: _____

Tempo que trabalha com turmas de alfabetização: _____

1 Na sua prática pedagógica já lhe ocorreu dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização de crianças? Quais?

2 Atualmente, como está a demanda de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na turma que você está lecionando?

3 Quais são as estratégias pedagógicas utilizadas por você para alfabetizar crianças com TEA?

4 Que atividades são aplicadas por você com objetivo de alfabetizar esse aluno com TEA?

5 Quais as dificuldades encontradas por você na alfabetização da criança com TEA?

6 Quais são as conquistas experimentadas por você para incluir e alfabetizar crianças autistas?

7 Como você organiza os ambientes de aprendizagem oferecidos às crianças? Quais são eles?

8 Você acha que as experiências nos espaços externos da instituição contribuem para a formação e aprendizagem das crianças autistas?

9 As crianças da sua turma participam na escolha das experiências, no planejamento e na execução das mesmas? De que forma?

10 Os encontros formativos que são realizados com os/as professores/as da alfabetização vêm demonstrando que as experiências vivenciais, ao envolverem a interação, a expressão pelas artes, a brincadeira nos espaços externos da instituição, aliadas as reflexões de fundamentos teóricos são importantes para subsidiar o desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças autistas?

Gratidão!