



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

THAYNÃ EMANOELA GUEDES CARNEIRO

**MÉTODOS E ESTRATÉGIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): O QUE FALA
A LITERATURA ACADÊMICA?**

JOÃO PESSOA – PB

2026

THAYNÃ EMANOELA GUEDES CARNEIRO

MÉTODOS E ESTRATÉGIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): O QUE FALA A LITERATURA ACADÊMICA?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, no Curso de Pedagogia, como requisito parcial para a obtenção do grau de **Licenciada em Pedagogia**.

Orientador: Prof. Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra

JOÃO PESSOA – PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C289m Carneiro, Thaynã Emanoela Guedes.

Métodos e estratégias para a alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que fala a literatura acadêmica? / Thaynã Emanoela Guedes Carneiro. - João Pessoa, 2026.
71 f. : il.

Orientação: Magno Alexon Bezerra Seabra.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Educação inclusiva. I. Seabra, Magno Alexon Bezerra. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

THAYNÃ EMANOELA GUEDES CARNEIRO

MÉTODOS E ESTRATÉGIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): O QUE FALA A LITERATURA ACADÊMICA?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Me. Ivana Maria de Medeiros Lima
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dr. Norma Maria de Lima
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2013).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, à minha mãe, que sempre acreditou que a educação seria o caminho para lugares mais altos e que nunca me deixou duvidar disso. Este trabalho é, em grande medida, fruto da confiança que ela depositou em mim antes mesmo de eu saber o que queria construir.

Às minhas irmãs, pelo amor que nunca precisou de explicação nem de condição. Estiveram ao meu lado em todos os momentos com a presença que só quem nos ama de verdade sabe oferecer.

Ao meu namorado, pelo apoio incondicional e por acreditar no quanto eu era capaz e do quanto esse trabalho valia a pena. Sua presença, cuidado e amor tornaram esse processo mais leve, mais possível e mais bonito.

Aos meus amigos, que sempre celebraram, ouviram e não deixaram a dúvida ter a última palavra. Suas certezas sobre a minha capacidade foram um presente que carrego até aqui.

Aos professores que fizeram parte da minha formação, cada um à sua maneira contribuiu para que eu chegasse a este trabalho com perguntas melhores do que as que trouxe no início. É na soma dessas experiências que esta pesquisa encontra suas raízes. A vocês, minha gratidão.

RESUMO

O presente estudo investiga os métodos e estratégias utilizados na alfabetização e no letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir da análise da literatura acadêmica produzida entre 2020 e 2026. A pesquisa parte da constatação de que a produção sobre a articulação entre TEA, alfabetização e letramento é recente, tornando necessário sistematizar o que já foi produzido, identificar convergências e lacunas que ainda carecem de investigação. O referencial teórico recorre a autores que investigam os conceitos de alfabetização e letramento, a mediação e o desenvolvimento cognitivo, os métodos comportamentais, cognitivos e construtivistas aplicados ao TEA, além dos marcos diagnósticos e educacionais do transtorno. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e bibliográfica, seguindo protocolo de revisão sistemática com buscas realizadas no Portal de Periódicos CAPES/MEC pelos descritores "autismo" AND "alfabetização" e "autismo" AND "letramento". Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 13 artigos para análise interpretativa. Os resultados foram organizados em três eixos: métodos pedagógicos, estratégias didáticas e contribuições e lacunas do campo. No que se refere aos métodos, identificou-se o predomínio de abordagens híbridas e inclusivas, com poucos estudos sustentando abordagens exclusivamente comportamentais. Quanto às estratégias, foram mapeadas sete categorias: recursos visuais, tecnologias assistivas, jogos pedagógicos e ludicidade, mediação docente, Comunicação Aumentativa e Alternativa, sequências didáticas adaptadas e interação social, sendo a mediação docente o elemento mais recorrente. As conclusões indicam que os estudos apresentam como principais contribuições a integração de múltiplos recursos e a personalização pedagógica. Ao mesmo tempo, revelam lacunas relevantes: o letramento como prática social é pouco explorado em relação ao domínio do código; há insuficiência de rigor metodológico nas intervenções descritas; e a formação docente e o Atendimento Educacional Especializado emergem como condições estruturantes subutilizadas. A pesquisa conclui que nenhum método, isoladamente, responde à complexidade do TEA, e que a articulação entre intencionalidade pedagógica, afetividade e formação continuada constitui o caminho mais consistente para garantir o direito da criança autista à leitura e à escrita como práticas de pertencimento cultural e social.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; alfabetização; letramento; métodos pedagógicos; educação inclusiva.

ABSTRACT

This study investigates the methods and strategies used in the literacy and reading instruction of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), based on the analysis of academic literature produced between 2020 and 2026. The research stems from the observation that the body of work on the intersection of ASD, literacy, and reading instruction is recent, making it necessary to systematize what has already been produced, identify convergences, and signal gaps that still require investigation. The theoretical framework draws on authors who investigate the concepts of literacy and reading instruction, mediation and cognitive development, behavioral, cognitive, and constructivist methods applied to ASD, as well as the diagnostic and educational frameworks surrounding the disorder. The research is characterized as qualitative, descriptive, and bibliographic, following a systematic review protocol with searches conducted in the CAPES/MEC Journals Portal using the descriptors "autismo" AND "alfabetização" and "autismo" AND "letramento". After applying the inclusion and exclusion criteria, 13 articles were selected for interpretive analysis. The results were organized into three axes: pedagogical methods, didactic strategies, and contributions and gaps in the field. Regarding methods, a predominance of hybrid and inclusive approaches was identified, with few studies supporting exclusively behavioral approaches. As for strategies, seven categories were mapped: visual resources, assistive technologies, educational games and playfulness, teacher mediation, Augmentative and Alternative Communication, adapted didactic sequences, and social interaction, with teacher mediation being the most recurrent element. The conclusions indicate that the studies present as main contributions the integration of multiple resources and pedagogical personalization. At the same time, they reveal relevant gaps: literacy as a social practice is underexplored relative to code-based reading instruction; there is insufficient methodological rigor in the described interventions; and teacher training and Specialized Educational Service emerge as underutilized structural conditions. The research concludes that no single method, in isolation, addresses the complexity of ASD, and that the articulation between pedagogical intentionality, affectivity, and continuing education constitutes the most consistent path toward guaranteeing the autistic child's right to reading and writing as practices of cultural and social belonging.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; literacy; reading instruction; pedagogical methods; inclusive education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Métodos de revisão sistemática.....	35
Quadro 2 – Protocolos de revisão	35
Quadro 3 – Mapeamento dos artigos para revisão	36
Quadro 4 – Métodos pedagógicos identificados nos artigos selecionados	39
Quadro 5 – Estratégias identificadas nos artigos selecionados	48

LISTA DE SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALEPP	Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CF	Consciência Fonológica
DUA	Design Universal para a Aprendizagem
PECS	<i>Picture Exchange Communication System</i> (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras)
PEI	Plano de Ensino Individualizado
TA	Tecnologias Assistivas
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children</i> (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação)
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 Alfabetização, letramento e educação inclusiva no contexto do TEA.....	15
2.2 Métodos pedagógicos na alfabetização de crianças com TEA.....	19
2.3 Estratégias pedagógicas e mediação no letramento de crianças com TEA	27
3 METODOLOGIA.....	34
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	39
4.1 Os métodos	39
4.2 As estratégias.....	48
4.3 As contribuições e lacunas	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS	63

1 INTRODUÇÃO

Incluir não é adaptar o diferente à escola, mas transformá-la para que o diferente caiba nela sem precisar se deformar. Essa distinção, aparentemente simples, carrega implicações profundas para a prática pedagógica e para o modo de organização das instituições de ensino. Durante décadas, o modelo de integração escolar sustentou a ideia de que bastava inserir os estudantes com deficiência nas escolas regulares para que a educação se tornasse justa, o que foi, progressivamente, dando lugar à ideia de uma escola inteiramente repensada a partir da diversidade humana como dado constitutivo e não como uma exceção a ser acomodada.

Tal redirecionamento ganhou forma por meio da construção de documentos de grande relevância política e jurídica, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que afirmam que o direito à educação de qualidade não se subordina a laudos, diagnósticos ou níveis de funcionalidade. O desafio, porém, persiste, uma vez que entre o que esses marcos garantem no papel e o que a sala de aula efetivamente oferece há uma distância que exige, além de boas intenções declaradas, respostas pedagógicas concretas.

Parte desse distanciamento se torna mais evidente quando se observa o crescimento expressivo das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino. No entanto, garantir o acesso sem garantir condições pedagógicas adequadas é uma forma sutil de exclusão, que mantém o aluno dentro da escola sem que a escola, de fato, chegue até ele. Assim, a presença crescente de crianças com TEA no ensino regular deixou de ser exceção para se tornar realidade cotidiana de docentes que, muitas vezes, chegam a essa realidade sem a formação necessária para respondê-la com qualidade.

Compreender o TEA torna-se, portanto, condição prévia para pensar qualquer proposta pedagógica que o envolva. Contudo, o que os critérios diagnósticos não capturam é o dado mais importante para a prática escolar, que é a compreensão de que não existe uma criança autista padrão. As manifestações variam amplamente de modo que dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem ter necessidades pedagógicas completamente distintas. Nessa perspectiva, a heterogeneidade interna do espectro torna a tarefa pedagógica complexa e exige, por parte da escola, conhecimento, planejamento e disposição para rever continuamente o que não está funcionando.

Por meio desse cenário se inscreve o objeto desta pesquisa, que busca entender os processos de alfabetização e letramento de crianças com TEA. A distinção entre esses dois conceitos define o que se entende por aprender a ler e a escrever, pois o princípio que orienta uma alfabetização de qualidade exige que esses dois processos sejam conduzidos de forma

indissociável, articulados às práticas culturais e sociais de leitura e escrita. Dessa forma, as singularidades cognitivas, comunicativas e sensoriais dessas crianças tensionam os métodos convencionais, exigindo uma revisão de técnicas e fundamentos.

Diante desse quadro, a literatura acadêmica vem produzindo respostas por meio de métodos e estratégias que buscam uma intervenção pedagógica diferenciada para a alfabetização e o letramento de crianças com TEA. Muito embora esse campo esteja em construção e ainda haja um longo caminho a percorrer, é dessa tensão entre o que existe e o que ainda falta que nasce a pergunta que orienta este trabalho: *O que a literatura acadêmica revela sobre os métodos e estratégias utilizadas na alfabetização e no letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?*

A justificativa para esta pesquisa reside no próprio estado do campo, dado que a produção acadêmica sobre a articulação entre TEA, alfabetização e letramento é recente, tornando necessário sistematizar o que já foi produzido, identificar convergências e divergências e sinalizar lacunas que ainda carecem de investigação. Tal esforço revela-se relevante tanto para a dimensão científica, ao contribuir para o avanço do conhecimento na área, quanto para a dimensão educacional, ao reunir estudos que possam subsidiar a formação docente e oferecer aos professores referências mais consistentes para o trabalho com crianças autistas no contexto da alfabetização e do letramento.

Com vistas a responder à pergunta que orienta a presente pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral analisar, à luz da literatura acadêmica, os métodos e estratégias utilizados no processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificando suas contribuições, limites e possibilidades no contexto educacional inclusivo. Para alcançar esse objetivo, foram delineados três objetivos específicos que organizam o percurso investigativo: 1) identificar os principais métodos pedagógicos utilizados no processo de alfabetização de crianças com TEA descritos na literatura acadêmica; 2) mapear as estratégias didáticas empregadas no desenvolvimento da alfabetização e letramento desse público; e 3) analisar as contribuições e limitações desses métodos e estratégias para a aprendizagem e inclusão escolar de crianças com TEA.

Para fundamentar esse percurso, o segundo capítulo apresenta o referencial teórico organizado em três eixos temáticos: os conceitos de alfabetização, letramento e educação inclusiva no contexto do TEA; os principais métodos pedagógicos mobilizados na literatura para a alfabetização de crianças autistas; e as estratégias pedagógicas e a mediação no letramento, abordando recursos visuais, lúdicos, tecnológicos, de Comunicação Alternativa e Aumentativa e de mediação docente. O terceiro capítulo detalha o percurso metodológico,

apresentando as bases de dados consultadas, os descritores utilizados, o recorte temporal definido e os critérios de inclusão e exclusão que orientaram a seleção do corpus.

O quarto capítulo apresenta e discute os resultados da revisão, organizados em três eixos a partir dos objetivos específicos da pesquisa: os métodos pedagógicos identificados na literatura; as estratégias didáticas empregadas nos artigos selecionados e as contribuições e lacunas do campo, oferecendo uma leitura crítica do que a produção acadêmica já avançou e do que ainda precisa ser investigado. Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais, retomando a pergunta de pesquisa à luz dos achados e apontando caminhos para investigações futuras sobre o tema.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Alfabetização, letramento e educação inclusiva no contexto do TEA

Os conceitos de alfabetização e letramento representam um dos eixos mais debatidos no campo da educação, uma vez que ambos se articulam à formação do sujeito leitor e escritor em uma sociedade marcada pela cultura escrita. Compreender a especificidade e a indissociabilidade desses dois processos torna-se, portanto, imprescindível na perspectiva teórica e na prática pedagógica, sobretudo quando se considera sujeitos com singularidades no desenvolvimento, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A alfabetização pode ser entendida como o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, o domínio do funcionamento das relações entre letras e sons, da codificação e da decodificação, bem como do uso dos instrumentos da escrita. Apesar disso, ser alfabetizado vai além de conhecer os pormenores desse sistema, “uma vez que envolve também o domínio de aspectos discursivos e uma prática que privilegia a função social da escrita” (Galuch e Sforzi, 2009, p. 114). Dessa forma, a alfabetização não deve ser simplesmente reduzida a um processo de decodificação.

Soares (2017) discute que a alfabetização deve ser conduzida de modo que estimule operações cognitivas e linguísticas que sejam capazes de transformar a aprendizagem da leitura e da escrita em um importante mecanismo para o desenvolvimento social. Considerando que nossa sociedade vem se tornando cada vez mais letrada e com práticas sociais de leitura e escrita mais diversas e complexas, necessita-se de uma alfabetização mais ampla que viabilize a integração do sujeito na cultura letrada e seus usos. Destacando o contexto do TEA, exige-se uma alfabetização que perpassse o modelo tradicional.

À medida que se compreende a alfabetização como prática social, se faz necessário aliá-la à prática do letramento, que é entendida como:

as 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 – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc. habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção afetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, 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).

Nesse sentido, entende-se que o processo de letramento começa até antes da própria prática de alfabetização e acompanha o sujeito pelo resto de sua vida, considerando que mesmo após dominar a prática da leitura e da escrita, ele continuará desenvolvendo habilidades e competências para utilizar esses instrumentos nos diversos espaços sociais.

É importante destacar que existe uma concepção de letramento, a qual Street (2014) denomina de “modelo autônomo” em que foca estritamente em atividades voltadas para textos escritos, distanciada de contexto. Com vistas a confrontar esse modelo, propõe-se um letramento ideológico que seja situado culturalmente, e que incorpore as estruturas de poder da sociedade já que “[...] as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (Street, 2014, p. 9). Assim, tornar-se letrado exige a formação de um indivíduo consciente, crítico e capaz de interpretar e transformar as ideologias que constroem os sentidos dos textos que circulam na sociedade.

Observa-se que, nessa conjuntura, alfabetização e letramento são sistemas diferentes, mas que no processo de aprendizagem devem ser indissociáveis, uma vez que apresentam correlações entre práticas sociais e de leitura e escrita. A partir dessa ótica, o “ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 2009, p. 47). A efetivação dessa concepção formaria leitores aptos para as exigências da sociedade letrada e é esse princípio desafiador e necessário que permeia o paradigma do TEA.

Considerando essa perspectiva, a escola se torna o principal lócus da construção do alfabetizar letrando, sendo um meio basilar no qual os sujeitos aprendem a agir no mundo por meio da linguagem e da interação social. Conforme aponta Vygotsky (2007), o educando constrói seu desenvolvimento cognitivo por meio das interações tanto com os indivíduos quanto com o meio social, e essa experiência deve ser levada em conta no processo de alfabetização.

Os educadores, portanto, assumem um papel mediador importante entre os educandos, o conhecimento e a cultura letrada. Uma das responsabilidades do professor constitui-se em instrumentalizar os estudantes e criar condições para que estejam aptos a utilizar os diversos tipos de linguagem nas variadas situações comunicativas, garantindo equidade e amparo às necessidades educacionais específicas de cada sujeito.

É nesse cenário em que a educação inclusiva atua, contemplando a diversidade dos alunos em todas as suas dimensões. Sua importância vem sendo discutida e transformada em documentos nacionais e internacionais de grande relevância como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), a

Constituição Federal brasileira (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), que, em conjunto, afirmam que todos os indivíduos possuem o direito de serem reconhecidos e valorizados em seus aspectos singulares, garantindo-lhes acesso a uma educação de qualidade que respeite suas diferenças e promova sua plena participação na sociedade.

Mantoan (2022, p. 7) afirma que a educação inclusiva é “intransigente na defesa do acesso incondicional de todos os alunos à educação, por ter como mote a hospitalidade absoluta, essa acolhida que ultrapassa os direitos e se apegam a eles, para manter-se ainda mais forte”, com isso, ela se transfigura em uma prática pedagógica direcionada para a alteridade, reconhecendo que nos contextos sociais inclusivos os sujeitos não são passivos, mas respondem às mudanças e agem a partir delas.

Essa abordagem, porém, não deve ser confundida com a integração escolar, modelo anterior que previa a criação de classes especiais dentro das escolas regulares para o atendimento de sujeitos com necessidades educacionais específicas. Apesar de representar um avanço em sua época, essa política “não considera as diferenças individuais e culturais das crianças em sua organização social, transferindo para os educandos a adaptação ao modelo escolar existente” (Oliveira, 2016, p. 153). Nesse sentido, o modelo de integração assume uma visão limitada de diversidade humana, visto que pretende inserir os indivíduos em uma sociedade da qual eles nunca estiveram fora.

A aprendizagem voltada para a perspectiva inclusiva considera as potencialidades dos educandos e afasta o olhar patológico da deficiência, que limita e questiona suas capacidades cognitivas. Martins (2006) compreende que as implicações pedagógicas da educação inclusiva se dão por meio da revisão de concepções, estratégias de ensino, orientação e apoio para todos os alunos, a fim de que essas movimentações deem conta de atender, reconhecer e desenvolver ao máximo suas capacidades. Voltando para a realidade do TEA, é preciso que a escola saiba articular o que é comum a todos os estudantes e o que é singular a cada sujeito, garantindo condições verdadeiramente inclusivas.

Compreendida a centralidade da educação inclusiva nesse processo, faz-se necessário conhecer as características que definem o transtorno e como elas se manifestam no ambiente escolar. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser definido como um quadro que compromete o neurodesenvolvimento infantil de forma ampla. Conforme o Manual

Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a Edição¹ ou DSM-5, pessoas com TEA apresentam:

1. Déficits na reciprocidade socioemocional; 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social; 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos. 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente. [...] (American Psychiatric Association, 2014, p. 50).

Algumas dessas características são percebidas nos primeiros anos de vida, revelando-se de variadas maneiras, não existindo uma forma comum entre as crianças autistas². As mais notáveis incluem a dificuldade em fixar o olhar durante situações sociais, as peculiaridades dos gestos caracterizados por estereotípias, a dificuldade ou até mesmo a ausência da fala, podendo ainda apresentar “isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano [...] dificuldade em manter contato afetivo com outros de modo espontâneo e recíproco” (Bosa, 2006). Tais aspectos podem provocar atrasos no desenvolvimento da fala, da linguagem e da aprendizagem.

Pensando no processo de alfabetização e letramento das crianças com TEA, os desafios se tornam mais complexos, visto que essas crianças precisam de adaptação nas estratégias pedagógicas para atender às suas necessidades específicas de aprendizado. Além disso, alguns problemas como a “disgrafia, disortografia, dispraxia e dislexia também são recorrentes e podem ser descobertos na fase da alfabetização” (Miranda *et al.*, 2019). À vista disso, a compreensão das nuances da linguagem escrita e oral pode ser difícil, requerendo intervenção especializada.

Conforme os estudos de Soares (2017), alfabetizar se dá pela compreensão das técnicas de grafar e reconhecer letras, utilizar o papel, entendendo a direção da escrita, codificando e estabelecendo associações entre letras e sons, de grafemas e fonemas. Entretanto, esse entendimento precisa ser revisitado quando se pensa na alfabetização de estudantes autistas, uma vez que, enquanto alguns podem se alfabetizar sem grandes dificuldades, outros encontrarão desafios em compreender o caráter simbólico da linguagem escrita e apropriar-se de seus usos.

¹ Obra publicada pela *American Psychiatric Association* (APA), associação americana de psiquiatria responsável pela elaboração e revisão de manuais diagnósticos de referência internacional.

² Utilizaremos na pesquisa o termo autista, aluno ou estudante com TEA, criança com TEA, ou variantes, como sinônimos, baseado na concepção de que atualmente, “o termo “autismo” é oficialmente preterido em favor do termo “transtorno do espectro autista”. A nova classificação descrita no DSM-5, última publicação da Associação Americana de Psiquiatria, uniformiza o diagnóstico, pois cada caso envolve uma miscelânea de sintomas e manifestações muito diferentes e distintos uns dos outros, mas com características básicas comuns que os tornam a mesma patologia dentro de um espectro que vai de quadros mais leves a mais graves” (Teixeira; 2018, p. 23-24).

Nesse sentido, Nascimento (2016) aponta que, no processo de alfabetização dessas crianças, o professor precisa tornar-se pesquisador, compreender os métodos de ensino, definir materiais didáticos acessíveis e, para além do domínio dos conteúdos pedagógicos, desenvolver conhecimentos de psicologia comportamental e de funcionamento cerebral. É dessa maneira que ele poderá viabilizar o processo de aprendizagem desses educandos com a qualidade e a humanidade que lhes são de direito.

Observa-se até aqui que a alfabetização e o letramento no contexto do autismo não podem ser concebidos de forma descontextualizada, mas articulados de maneira indissociável às práticas sociais de linguagem, a uma mediação intencional de seus educadores e a uma escola comprometida com um processo educativo que valorize suas dimensões específicas. Assim, conforme Vygotsky (2007), esses sujeitos serão capazes de estabelecer uma relação dialética com o objeto sociocultural, transformando-o e sendo transformados por ele.

2.2 Métodos pedagógicos na alfabetização de crianças com TEA

Conforme as discussões anteriores, alfabetizar crianças com TEA não se restringe à aquisição do código escrito, mas requer considerar suas singularidades cognitivas, comunicativas e sensoriais de forma que garanta sua participação nas práticas sociais de leitura e escrita. Quando se inicia o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização com vistas ao letramento, espera-se que o sujeito consiga interagir na sociedade por meio dos comportamentos de percepção e habilidades de compreensão sobre a sua realidade (Capellini, Shibukawa e Rinaldo, 2016).

O grande desafio nessa proposta é compreender que a escolha de um método pedagógico é carregada de intencionalidade, de modo que se deve considerar as concepções de criança, aprendizagem e ensino voltadas à realidade do contexto educacional inclusivo. Destacando o contexto do TEA, essa escolha carrega ainda maior responsabilidade, uma vez que impacta diretamente as possibilidades de desenvolvimento de cada sujeito.

Considerando esse panorama, diferentes perspectivas teóricas e metodológicas têm sido mobilizadas na tentativa de responder às especificidades desse processo. Tais propostas variam desde abordagens mais estruturadas focadas em comportamento, estímulos e organização ambiental, até perspectivas que enfatizam a construção de significados através da mediação, interação e participação da criança em práticas culturais de linguagem.

Longe de constituírem modelos homogêneos ou consensuais, essas abordagens refletem diferentes visões de aprendizagem, desenvolvimento e linguagem, produzindo contribuições

relevantes, mas também limitações que precisam ser consideradas no contexto educacional. À vista disso, compreender os fundamentos, as potencialidades e os tensionamentos presentes nessas propostas assume relevância significativa para investigar como têm sido incorporadas nas práticas de alfabetização e letramento de estudantes autistas.

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA), reconhecida tanto como abordagem terapêutica quanto como método pedagógico, tem sua origem fundamentada nos princípios do Behaviorismo, desenvolvidos por B.F. Skinner, que pode ser entendido como uma ciência que “observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem” (Lear, 2004, p. 4). Para esse modelo, todos os comportamentos são causados por estímulos externos, resultando em uma resposta, e o reforço é o elemento que aumenta a probabilidade de essa resposta se repetir. Sua base teórica foi aplicada no contexto de crianças com TEA por Lovaas (1987) e demonstrou bons resultados na melhoria de habilidades comunicativas, sociais, cognitivas e adaptativas.

A partir disso, o método ABA apresenta-se como uma intervenção estruturada e baseada em evidências para o desenvolvimento comportamental, cognitivo e pedagógico de crianças com autismo. Suas estratégias são centradas na análise funcional do comportamento, no reforço positivo e na modelagem de habilidades por meio de intervenções sistemáticas e individualizadas. Cooper, Heron e Heward (2020) destacam a coleta sistemática de dados, a análise funcional do comportamento e a aplicação de técnicas baseadas em evidência como meios de promover mudanças comportamentais importantes nos variados contextos de vida da criança.

Sua taxa de comprovação científica na intervenção dessas crianças está entre as mais altas, sendo reconhecida por organismos internacionais de saúde e educação. Entre suas contribuições estão a ampliação do repertório comportamental e acadêmico, melhoras na atenção, na linguagem, na interação social e na autonomia. A utilização de reforçadores positivos e a estruturação ambiental facilitam a aprendizagem, tornando-se, a partir dos resultados, “uma intervenção bem-sucedida para crianças com TEA que tipicamente respondem bem às rotinas e diretrizes claras e planejadas” (Camargo e Rispoli, 2013, p. 641).

No que tange a alfabetização, o método tem demonstrado eficácia em alguns aspectos como desenvolvimento da função executiva, envolvendo a capacidade de planejar, organizar e executar tarefas, permitindo que as crianças compreendam o que está sendo ensinado e apliquem o que aprenderam. Também contribui no ensino de comportamentos pré-acadêmicos como a atenção, o seguimento de instruções e a imitação, que de acordo com Cruz *et al.* (2024), devem ser ensinados antes que as habilidades específicas da alfabetização sejam introduzidas.

Entretanto, o desafio central está em garantir que essas habilidades sejam generalizadas para situações reais de leitura e escrita, para além do ambiente estruturado. É justamente nesse ponto que o método ABA encontra sua maior tensão, já que dominar comportamentos acadêmicos em condições controladas não equivale a participar das práticas sociais de leitura e escrita. A generalização, sob essa perspectiva, é uma questão que remete à própria concepção de alfabetização que se pretende praticar e não apenas a um desafio técnico.

Nessa mesma direção, é importante discutir os limites éticos de sua aplicação, especialmente quando utilizada de forma isolada e sem considerar as especificidades de cada criança. A ênfase na repetição pode levar ao risco de padronização comportamental excessiva e à negligência da singularidade do sujeito (Sandoval-Norton e Shkedy, 2019). Uma concepção exclusivamente comportamental, portanto, corre o risco de ser contrária à ideia do alfabetizar letrando, que pressupõe tomar as nuances do aluno com TEA como ponto de partida para sua inserção nas práticas sociais de leitura e escrita.

Seguindo o foco comportamental, o método TEACCH³ foi iniciado por Schopler na década de 1970 na Universidade da Carolina do Norte, e consiste em:

oferecer apoios educacionais de forma precoce. O método usa apoios visuais, assim como o PECS⁴, mas não como forma de comunicação, e, sim, como forma de estruturação de atividades e rotinas. A partir de interesses, capacidades e necessidades, cada sujeito recebe formas de intervenção e organização espacial e temporal na sua rotina (Passerino e Bez, 2015, p. 28).

Por meio do ambiente estruturado, rotina determinada e pistas visuais de forma individualizada, o método busca promover a assimilação da aprendizagem das crianças autistas, que precisam de previsibilidade e auxílio nas atividades do cotidiano. No contexto escolar, essas estratégias são empregadas na disposição física do ambiente, na mediação sistemática do professor, nas condições sensoriais e na produção de materiais facilmente acessíveis.

Nesse sentido, o TEACCH tem demonstrado sua contribuição por meio da estruturação do ambiente em pistas visuais que auxiliam a criança na compreensão da função de cada área, na evitação de distrações e na manutenção do foco nas atividades propostas. O método também programa atividades que permitem à criança prever acontecimentos diários e semanais, buscando a redução da ansiedade gerada pela imprevisibilidade da rotina. Além disso, a

³ *Treatment and Education of Autistic and related Communication.*

⁴ O *Picture Exchange Communication System* (PECS) ou Sistema de Comunicação por Troca de Figuras consiste na troca de figuras pelo objeto desejado passando por etapas, podendo chegar a formulação de frases inteiras por meio de ilustrações e, inclusive, incentivar a vocalização (Silva, Souza e Teixeira, 2021, p. 2)

utilização de sistemas visuais que transformam o conteúdo verbal em não verbal, favorece a compreensão e a execução das tarefas de forma mais autônoma.

O uso dos sistemas visuais auxilia na adaptação de materiais, contribuindo para o desenvolvimento do foco, da coordenação visomotora, da discriminação de formas e cores e da separação silábica. Nunes e Walter (2016) explicam que, a partir desta última, mostra-se possível abordar aspectos como a transposição silábica, contemplando o conhecimento fonológico, relevante no processo inicial de alfabetização. Desse modo, a organização visual das informações pode tornar o processo de alfabetização mais expressivo, uma vez que:

A estimulação do início da leitura por meio de imagens e símbolos; a prática da esquerda para a direita e ter sempre a palavra à vista aumentam as chances do desenvolvimento das habilidades de leitura; pranchas visuais podem ser organizadas de modo a facilitar a compreensão da linguagem e da própria tarefa, pois este recurso oferece um caminho alternativo para receber e expressar as informações do ambiente; os sistemas de trabalho visualmente estruturados ajudam a compensar déficits de memória ao acrescentarem o componente visual aos alunos (Fonseca e Ciola, 2014, p. 87).

A utilização desse sistema juntamente ao ambiente estruturado traz à criança com TEA possibilidades de compreender os significados ao seu redor a partir da observação concreta. Apesar disso, é importante reconhecer que o processo deve ser gradual, respeitando o limite e o ritmo de cada criança para que o aprendizado seja consolidado de forma consistente.

Outro ponto importante é que os educadores devem ter intencionalidade naquilo que propõem, ensinando, mostrando como se faz, indicando objetos, modelando, reforçando as respostas adequadas e variando sempre a ordem dos estímulos (Fonseca e Ciola, 2014). Caso contrário, a criança pode ficar condicionada àquela atividade específica, o que é insuficiente para a aprendizagem nos contextos sociais de leitura e escrita. Por isso, torna-se necessário articular o método TEACCH com outras abordagens pedagógicas que contemplem as dimensões simbólicas, interativas e sociais da linguagem escrita.

Entrando no aspecto das concepções teóricas, o construtivismo, fundamentado nas teorias de Jean Piaget, oferece uma abordagem sobre o desenvolvimento cognitivo humano, explicando que o conhecimento é construído ativamente pelo indivíduo por meio de interações com o meio ambiente. Por meio dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, a criança aprende sobre o mundo e constrói estruturas cognitivas que lhe permitem compreendê-lo em níveis cada vez mais complexos. No contexto educacional, esse princípio trouxe implicações importantes para a prática pedagógica:

A prática de ensino, desde então, por meio da palavra ‘construtivismo’, ganha uma nova roupagem, novo olhar, nova interpretação; pois o processo da aquisição da

língua escrita, contrapondo-se ao ensino tradicional de antes, que buscava métodos de como ensinar que desconsideravam o conhecimento e a experiência de mundo que a criança possuía. Dessa forma, há a valorização do conhecimento prévio e da experiência da criança como ponto de partida da aprendizagem (Leão, 2008, p.21).

À luz desse debate, Ferreiro e Teberosky (1984) propuseram-se a pesquisar como as crianças percebiam a escrita, distinguíam-na do desenho, formavam hipóteses sobre o que estava escrito e como se desenvolvia sua escrita inventada. Partindo da aproximação com o construtivismo cognitivo piagetiano, elas compreenderam que a criança busca ativamente compreender a linguagem falada ao seu redor, “formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática” (Ferreiro e Teberosky, 1984, p. 36). Assim, há a elaboração de sentidos através da interação com o mundo letrado.

Tais estudos foram importantes para entender que a escrita não é uma representação aleatória do mundo, mas um sistema simbólico estruturado. Logo, a alfabetização valoriza a produção de sentidos decorrentes do contexto social e cultural no desenvolvimento da linguagem escrita, em oposição a um modelo mecânico que tem “transformado a alfabetização em simples ato de codificar/decodificar o oral e o escrito. A codificação e a decodificação de sílabas, palavras e frases aparece dissociada de seu significado e do contexto.” (Duran, 1988, p. 14). Compreender como esse sistema de significações se aplica à alfabetização de estudantes com TEA constitui aspecto indispensável.

Nessa perspectiva, a criança autista também constrói o conhecimento ativamente, a partir de seus interesses e percepções de mundo singulares. Uma das características frequentemente observadas em parte dos sujeitos no espectro é o hiperfoco em padrões, cores, formatos e sequências de letras e números, que se configura como um estado de concentração intensa em uma tarefa ou estímulo específico (Ashinoff e Abu-akel, 2021). Quando há engajamento da criança com seu interesse restrito, este pode servir de porta de entrada para a elaboração de estratégias pedagógicas que articulem as práticas de leitura e escrita às suas necessidades específicas.

Outro aspecto relevante para a discussão é que algumas crianças com autismo que apresentam hiperlexia podem desenvolver o processo de decodificação de forma precoce e eficiente, por meio do reconhecimento visual de padrões e da memória ortográfica. Entretanto, essa habilidade pode não ser acompanhada de compreensão oral e textual adequada, uma vez que, conforme aponta Giraldello (2016), durante esse processo são mobilizados elementos mentais da inter-relação do tripé percepção-cognição-linguagem que, nas crianças no espectro, podem operar de forma dissociada em razão de suas demandas específicas, comprometendo a produção de sentido mesmo diante de uma decodificação eficiente.

A dissociação entre decodificação e compreensão ilustra com precisão a diferença entre alfabetização e letramento, ou seja, a criança pode dominar o código e decodificar com fluência sem que isso signifique participação nas práticas sociais de leitura e escrita. No contexto do TEA, desse modo, o risco de uma alfabetização restrita à codificação é ainda mais concreto, visto que suas comorbidades afetam áreas de habilidades cognitivas, interação social, comunicação e de comportamento capazes de comprometer a consolidação do sistema de representação de sentidos dos textos (Orrú, 2012).

Esse cenário não anula as contribuições do construtivismo para a alfabetização, mas impede que seus pressupostos sejam aplicados pelo mesmo percurso a todos os sujeitos. As hipóteses de Ferreiro e Teberosky (1984) ajudam a compreender a criança como sujeito que pensa sobre a escrita. Contudo, no caso das crianças autistas, esse processo pode seguir caminhos menos previsíveis, marcados por formas singulares de atenção, percepção, linguagem e interação. Assim, essa visão permanece relevante, desde que dialogue com as marcas próprias desses sujeitos e favoreça sua inserção nos usos sociais da leitura e da escrita.

Pensando na interação social como ponto de partida para a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, Vygotsky propõe que a comunicação com os outros, nos contextos sociais, é a base para a construção do conhecimento humano. Segundo a perspectiva socioconstrutivista “tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais [...]” (Ivic, 2010, p. 16). Desse modo, a partir desses processos nos definimos como homens e constituímos o pensamento, a linguagem e desenvolvemos as funções mentais superiores.

Dentro dessa concepção, ele desenvolve os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e de aprendizagem mediada fundamentais para a compreensão do alcance das aprendizagens. O autor esclarece que a ZDP é:

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

Compreende-se então que essa distância é entendida entre o que o sujeito é capaz de fazer por si só e o que ele é capaz de fazer por intermédio do professor. Nesse sentido, é necessário identificar o nível em que se encontra o aprendiz do estudante e lhe oferecer um aprendizado próximo, porém acima do seu nível já consolidado para que este tenha a chance de amadurecer a partir desta mediação. É nessa direção que se reconhece o papel da aprendizagem mediada, e por ela ser efetivada pelo “outro” mais experiente:

viabiliza uma ação mais significativa do sujeito sobre o objeto e, desse modo, o indivíduo passa a transformar, dominar e internalizar conceitos, papéis e funções sociais presentes na sua realidade. Assim, os processos de mediação viabilizam os processos de aprendizagem (Souza e Rosso, 2011, p. 4).

Sob esse prisma, o professor é a figura central nesse processo, sendo ele o parceiro mais experiente a auxiliar o aluno a partir das zonas de desenvolvimento. Considerando esses conceitos, é importante reconhecer que, devido às particularidades na interação social da criança com TEA, a função do mediador da aprendizagem torna-se ainda mais indispensável.

Conforme aponta Vygotsky (2007, p. 95), as crianças autistas também aprendem antes de chegar à escola, “e não podemos nos limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.” Diante disso, no que tange a alfabetização e o letramento, a aplicação dos conceitos de ZDP junto a uma mediação bem estruturada pode desenvolver habilidades que antes pareciam ausentes para esses indivíduos.

No que se refere a crianças com necessidades específicas assevera-se que essa possui limites e que suas funções de adaptação vão criando novos equilíbrios e consequentemente “inicia novos processos de desvio, de desenvolvimento, onde substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas. [...] um novo tipo peculiar de desenvolvimento é criado” (Vygotsky, 1989, p. 8). Então, a perspectiva socioconstrutivista revela que mesmo para aquelas com autismo, é possível a consolidação de novas habilidades por meio da sua relação com o contexto histórico-cultural.

Sob a perspectiva da aquisição da consciência fonológica (CF), esta pode ser compreendida como um conjunto de habilidades metalinguísticas que envolve a percepção da estrutura sonora da linguagem, incluindo o reconhecimento do tamanho das palavras, das semelhanças fonológicas entre elas e a capacidade de segmentar e manipular sílabas e fonemas. Esse processo vai gradualmente adquirindo sistemas de fones contrastivos e estruturas silábicas e termina quando a criança atinge o sistema padrão/adulto. Sob essa ótica, a CF favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita e, ao mesmo tempo, também ela é favorecida pelo processo de alfabetização (Silva, 2019).

Entretanto, essa aquisição pode não se consolidar em algumas crianças com problemas no desenvolvimento, por possuírem dificuldade na organização mental dos sons da língua, no estabelecimento do sistema fonológico alvo, bem como na adequação do *input* recebido, caracterizando um desvio fonológico (Kaminski, 2010). Por conseguinte, crianças com TEA podem apresentar maior dificuldade na aquisição da CF; contudo, em virtude da natureza

multifatorial do espectro, algumas demonstram facilidade com padrões sonoros e rítmicos, enquanto outras apresentam dificuldades que exigem intervenção mais específica.

Já existem estudos que demonstram que a alfabetização pelo som tem alcançado melhores resultados não só com crianças autistas, mas também com crianças com dislexia, deficiência intelectual e outras que apresentam dificuldades na aquisição da leitura e da escrita (Almeida, 2019). Nessa linha, deve-se ressaltar a importância de se trabalhar as habilidades metafonológicas e fônicas para a aquisição de uma leitura e escrita competentes e, para isso, utilizar uma mediação voltada para a inserção em situações de uso real da linguagem.

De acordo com Brites (2019), o trabalho com a CF no TEA deve ser realizado de forma explícita, nomeando e mostrando à criança as relações entre os sons, envolvendo habilidades como rima e segmentação silábica. Cabe destacar que, dentro desse processo, o estudante pode apresentar habilidades de autonomia já bem desenvolvidas, as quais também podem ser estimuladas durante a intervenção. Assim, a mediação intencional do educador atua como suporte para que a criança avance em sua ZDP, tornando a CF um caminho possível para a alfabetização.

É fundamental, portanto, que a aprendizagem mediada esteja voltada para o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita, utilizando o conceito de ZDP como referência orientadora nessa fase. A partir disso, compreende-se que “o compromisso afetivo da criança com o ambiente social fornece o contexto necessário para que ocorra desenvolvimento perceptivo, cognitivo, linguístico e social” (Rogers e Dawson, 2014, p. 4).

A partir da discussão das diferentes visões apresentadas, depreende-se que não existe uma abordagem capaz de responder, por si só, à integralidade das demandas pedagógicas envolvidas na alfabetização e no letramento de crianças autistas. Tal afirmação não surge da insuficiência das teorias, mas da própria natureza do transtorno, dado que “para cada peculiaridade do funcionamento cerebral, deve haver uma intervenção pedagógica mediada de forma diferenciada” (Serra, 2018, p. 24). Portanto, qualquer modelo metodológico que se pretenda único e universal tende a se tornar insuficiente ou mesmo excludente.

Se pensarmos que estamos diante de um sujeito repleto de diversidades, “seria um absurdo oferecer um ‘pacote educacional’ para autistas e, mais ainda, procurar ‘normalizá-los’” (Serra, 2008, p. 114). É por meio do reconhecimento dessa pluralidade intrínseca ao espectro que o professor se coloca diante de uma demanda de igual medida: pensar de forma plural. Sendo assim, cabe ao educador formular um planejamento ponderado, em que a prática pedagógica seja bem pensada, longe da rigidez e do mecanicismo, dando lugar ao aspecto situacional, à sensibilidade, à flexibilidade e à criatividade requeridos nesses casos.

Diante disso, a articulação de métodos e perspectivas deve ser compreendida mais como uma postura intencional, fundamentada na observação cuidadosa e contínua de cada sujeito do que em um ecletismo irrefletido. A prática docente deve oportunizar, no dia a dia da escola, estratégias para ensinar os alunos com TEA “que não estão revistas em métodos fechados, completos” (Guareschi e Naujorks, 2016, p. 619). A proposição de uma abordagem híbrida constitui, portanto, o caminho mais consistente para garantir uma experiência relevante e um encontro do aluno com o conhecimento nas práticas sociais e culturais.

Para que o ideal do alfabetizar letrando no TEA ganhe lugar, um modelo de intervenção integrado que não se encerre no domínio técnico do código escrito, mas alcance a participação plena do sujeito na cultura letrada constitui-se como uma prática que proporciona autonomia ao sujeito (Freire e Macedo, 2011). Com base nesse entendimento, a criança com TEA possui o direito de ser tratada como participante ativa de sua própria alfabetização, encontrando seu caminho para a leitura e a escrita no mundo, sem ser reduzida a objeto de intervenção de métodos que a antecedem e desconsideram sua singularidade.

2.3 Estratégias pedagógicas e mediação no letramento de crianças com TEA

Se os métodos definem a orientação pedagógica, são as estratégias que traduzem essa orientação em ação concreta. Compreendidas aqui como as formas de intervenção do professor e os recursos mobilizados em sua prática, serão apresentados os eixos pertinentes ao visual, interativo, tecnológico e mediação.

Apoios imagéticos constituem-se como a primeira grande estratégia visual para as crianças, dado que elas usam “os sistemas visuais e auditivos para processar grande parte da informação que encontram no seu ambiente físico, muito antes de adquirirem capacidades motoras que lhes permitam uma exploração sensorial e motora” (Rogers e Dawson, 2014, p. 4). Assim, imagens, símbolos e pictogramas funcionam como ponto de apoio para que a criança compreenda o que a linguagem escrita representa, antes mesmo de dominar o código alfabético.

Nas crianças autistas, o processamento visual tende a se desenvolver mais facilmente do que o processamento auditivo-verbal, pois quanto mais concreto, estruturado e específico for o recurso, melhor a comunicação é estimulada (Anacleto, 2025). Tal constatação explica porque as pistas visuais têm sido muito utilizadas na intervenção com esses sujeitos, e demonstra que o professor deve considerá-las em seu processo educacional. A imagem, nesse sentido, não serve apenas para ilustrar ou motivar; ela se configura como um instrumento cognitivo que faz a ponte entre o concreto e a escrita.

A exposição a palavras escritas, símbolos, desenhos, fotografias, objetos tangíveis, agendas, diagramas, adesivos, painéis de instruções e quadros de programações diárias pode ajudar o aluno a compreender habilidades de leitura, como discriminação visual, reconhecimento de padrões e associação entre forma e significado, expandindo sua capacidade de interagir com o ambiente ao seu redor. Com base nisso, a criança autista pode fazer escolhas, expressar necessidades e interagir melhor com a dimensão simbólica da linguagem.

Além do visual, a estruturação do espaço físico como estratégia pedagógica agrega as abordagens e planejamento do professor. Segundo Novais (2025) a maioria dos estudantes no espectro possuem rigidez cognitiva que se manifesta na dificuldade de pensar de maneira flexível, preferindo ambientes habituais e previsíveis e evitando novas ideias e mudanças. Estabelecer uma função clara e comunicativa de forma estruturada auxilia na rotina, uma vez que esta “faz com que o autista se sinta seguro e mais confortável, podendo, então, auxiliar para a sua adequação no convívio escolar” (Camargo, 2023, p. 32). Portanto, um ambiente desorganizado ou imprevisível envia mensagens que competem com o aprendizado.

Alguns dos recursos baseados no ambiente podem se caracterizar como o cantinho de leitura com objetos presentes em sua rotina, as rotinas e calendários afixados na parede com imagens, os materiais sempre no mesmo lugar e o fornecimento de materiais lúdicos e acessíveis. Tais estratégias fazem parte de uma mediação capaz de auxiliar o entendimento dos exercícios propostos em sala de aula, introduzindo palavras e leituras de forma contextualizada à rotina do sujeito, além de promover uma aprendizagem que se conecta à vida de quem aprende (Vygotsky, 2007).

Considerando esse cenário, o aluno com TEA pode gradualmente compreender onde faz cada coisa sem depender apenas da instrução verbal do professor. Apesar disso, é importante atentar-se para o fato de que esses sujeitos possuem “dificuldades para enfrentar as diversas sensações do ambiente, tais como: sons, luzes, texturas, movimentos e toques” (Scamati, Cantorani e Picinin, 2025, p. 9), que os sobrecarregam e comprometem sua atenção. Por essa razão, a disponibilização de espaços tranquilos para descanso ou regulação sensorial e de materiais sensoriais ajudam a diminuir a ansiedade e permitem que esses alunos se concentrem melhor nas atividades propostas.

Tais estratégias ancoradas na previsibilidade demonstram uma condição estrutural para que a criança com TEA possa aprender. Quando a intervenção ou recursos são inconstantes, a criança gasta energia cognitiva tentando antecipar o que vai acontecer e essa energia deixa de estar disponível para o letramento. Logo, o professor precisa entender que não se refere a uma teimosia ou resistência, mas a uma demanda neurológica real que precisa ser considerada na

organização pedagógica. O alinhamento de atividades e interações associadas a previsibilidade, contribui para a melhora progressiva, embora lenta, da capacidade do aluno de se engajar consistentemente (Kupfer, 1999).

A interação com o ambiente transfigura-se como origem do desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (2007) entende que o aprendizado nasce no plano social antes de se tornar individual, ou seja, tais indivíduos não aprendem apesar da interação, mas por meio dela. Para alunos que apresentam dificuldades na comunicação e na interação espontânea, as estratégias que se proponham a ampliar sua ZDP são elementares para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Sob essa ótica, os recursos são importantes, porém não substituem a “presença de alguém mais experiente para apresentar a forma letrada como produto cultural” (Serra, 2018, p. 37).

Nesse contexto, o trabalho com o letramento precisa de uma mediação que rompa com a ideia de isolamento da criança entre a sala de aula e o papel apenas. Para Soares (2020), aprender a ler e escrever, assim, significa aprender a participar de práticas culturais reais, sem se reduzir a exercícios de cópia, silabação e preenchimento de lacunas. Usos como a leitura de rótulos de alimentos, a escrita de bilhetes, o seguimento de listas de tarefas e o reconhecimento de produtos favoritos conectam-se à rotina e aos interesses da criança, ampliando o potencial de engajamento na aquisição da linguagem escrita e enquanto processo de conhecimento de mundo.

Para as crianças autistas que apresentam tais déficits na linguagem e comunicação social, bem como um enfraquecimento da Teoria da Mente⁵, o processo educacional necessita estar voltado ao trabalho da compreensão do para quê e para quem se lê e se escreve antes do domínio da técnica. Tal perspectiva se ancora ao modelo ideológico, situado e cultural de letramento (Street, 2014), entendendo que as práticas de leitura e escrita precisam partir do que faz sentido para aquele sujeito, naquela vida, naquele contexto.

Importa destacar, igualmente, as atividades colaborativas como forma de favorecimento da comunicação e produção de sentidos. Para lidar com as barreiras que o TEA apresenta na interação e comunicação social recíproca, a estrutura educacional demanda uma mediação que veja “o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões [...]” (hooks, 2013, p. 24). Em função disso, a formulação de um planejamento que preveja a

⁵ A Teoria da Mente refere-se a nossa habilidade de fazer suposições precisas sobre o que os outros pensam ou sentem ou nos ajudam a prever o que farão. Trata-se de uma aptidão crucial para a vida em sociedade; [...] Uma criança com autismo grave pode ter ‘Teoria da Mente’ totalmente enfraquecida [...] (Williams e Wright, 2008, p. 33).

inclusão desse sujeito baseado em suas singularidades tem potencial para, gradativamente, proporcionar condições efetivas para seu desempenho no ambiente cultural e social da escola.

O lúdico pode entrar como uma ponte para essa colaboração, por meio de jogos com regras claras, dramatizações de histórias e rodas de leitura com papéis definidos. Tais recursos favorecem a capacidade de atenção, concentração e imaginação, além de desenvolver o espírito coletivo, instituindo um espaço social rico para a circulação da linguagem e o uso de ferramentas diversas (Martins, 2009). Todo esse conjunto deve ser planejado considerando, especialmente, os níveis de ansiedade, a linguagem e as respostas sensoriais dos estudantes, visto que a atenção a essas dimensões colabora para uma aprendizagem mais eficiente.

Outras estratégias cruciais para o trabalho com os estudantes com TEA vêm sendo os aportes tecnológicos. As Tecnologias Assistivas (TA) são ferramentas que buscam contribuir com a inclusão, autonomia e qualidade de vida desses sujeitos nos diferentes espaços da sociedade podendo se caracterizar como “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços [...]” (Brasil, 2015, Art. 3º, Inc. III). No contexto da alfabetização e letramento no TEA, esses recursos não são capazes de criar habilidades do zero, porém auxiliam na ampliação do que já existe em potencial, oportunizando caminhos alternativos para comunicar, ler e escrever.

Um dos principais braços da TA é a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), concentrada em fornecer métodos de comunicação baseados em símbolos, imagens, palavras ou objetos que complementam ou substituem a fala quando esta se encontra ausente ou limitada. Nesse contexto, destacam-se recursos como o PECS, citado anteriormente, os Dispositivos Geradores de Fala (DGF)⁶, O Portal Aragonês de Símbolos para a Comunicação Aumentativa e Alternativa (Arasaac)⁷, alguns *softwares* como GRID⁸ e SCALA⁹, aplicativos digitais de CAA

⁶ Referem-se a uma variedade de soluções, incluindo dispositivos de comunicação eletrônica dedicados (comunicadores/vocalizadores), processadores de texto com voz sintetizada e dispositivos móveis multifuncionais (por exemplo: celulares, iPad™, iPod™, tablets com sistema Android™), carregados com softwares/aplicativos de CAA (Anacleto, 2025, p. 38-39).

⁷ Neste portal pode-se encontrar símbolos pictográficos em catorze línguas diferentes, com suas definições e, ainda, são disponibilizados recursos como o 'criador de símbolos', que permite que se criem legendas nos pictogramas [...]. Este sistema foi desenvolvido com objetivo de garantir a comunicação (tanto no que se refere à leitura quanto à escrita pictográfica) como um direito universal, bem como a sua difusão e uso em qualquer contexto (Lindenmeyer *et al*, 2016, p. 45).

⁸ É uma ferramenta que possui aproximadamente vinte mil símbolos e destina-se a pessoas que utilizam ou não mouse e teclado. [...] os teclados são quadros ou páginas com células. A maioria das células pode incluir funções de fala, escrita ou de ligações a outros teclados (Cândido e Souza, 2018, p. 845).

⁹ O objetivo dessa plataforma é de servir como uma ferramenta pedagógica para pessoas que não tem comunicação oralizada [...]. Nesse sistema, existem as Narrativas Visuais, Matemática, Prancha, Comunicação Livre e Letramento. É permitido o uso de uma gama de imagens de comunicação, atribuição de áudio, balões de comunicação [...] (Freitas, Santos e Varella, 2018, p. 7).

para tablets e smartphones, entre outros. Além disso, o Guia de Acessibilidade de Interfaces para Autismo (GAIA)¹⁰ contribui com diretrizes para que futuros pesquisadores desenvolvam recursos digitais na área.

Todas essas ferramentas auxiliam na promoção da acessibilidade comunicativa, oferecendo meios simbólicos, tecnológicos e visuais que permitem a criança autista expressar ideias, compreender significados e participar de atividades escolares. Sob esse viés, torna-se possível criar condições para que esses estudantes se apropriem do processo de leitura e escrita, assim como desenvolvam a linguagem em sentido amplo verbal e não verbal, abrindo caminho para utilizá-las nas práticas sociais.

Considerando a rigidez cognitiva, a tendência à repetição, as estereotípias e o hiperfoco em temas e formatos específicos que caracterizam algumas crianças autistas, os recursos digitais podem auxiliar no processo de aprendizagem ao se adaptar a essas características. A utilização de interfaces visuais, feedbacks imediatos, possibilidade de repetição sem julgamento e controle do ritmo de aprendizagem faz dos suportes digitais um caminho para atender ao perfil visual, interativo e cognitivo de muitos desses estudantes. Importante frisar que essas estratégias funcionam como uma extensão das capacidades da criança, porém não substituem o trabalho do professor.

Nesse sentido, é preciso salientar o risco de fetichizar a tecnologia, tratando-a como solução em si mesma. Os recursos digitais só possuem valor pedagógico quando articulados a um planejamento intencional, podendo alguns deles serem elaborados pelo próprio professor, sem ser necessário aguardar que as tecnologias assistivas cheguem às salas de aula (Brasil, 2012). Ainda que o professor possa e deva criar recursos alternativos, isso não isenta o sistema de sua responsabilidade, pois o acesso às tecnologias assistivas é direito garantido pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) transfigurando a inclusão digital, portanto, como pré-condição para a inclusão educacional.

Seguindo essa linha de raciocínio, o papel do professor não pode ser reduzido a uma mera transmissão de conteúdo, mas, antes, à construção de pontes entre a criança e o mundo letrado. Os princípios essenciais da mediação pedagógica são a participação, consciência, premeditação e organização (Santos, 2014). Diante disso, o professor adota uma postura investigativa mais intencional, sensível e tecnicamente fundamentada ao observar

¹⁰ Consiste em um conjunto de recomendações acessíveis desenvolvido com o propósito de ajudar desenvolvedores de software e educadores digitais a criar websites e aplicações mais adequadas as necessidades de pessoas com TEA, com ênfase no uso de dispositivos multitoque (Britto e Pizzolato, 2018).

sistematicamente o aluno, registrar o que funciona e o que não funciona e replanejar com base nessas observações.

Além da competência técnica, a afetividade e a qualidade da relação professor-aluno mostram-se necessárias no processo de internalização de conceitos e desenvolvimento social e educacional das crianças com TEA. Vygotsky (2003, p. 121) defende que “as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo”, portanto, o estabelecimento de competências afetivas mostra-se capaz de envolver esse estudante nas atividades propostas, relacionando-as às suas emoções e o incluindo no espaço cultural e social da escola.

A adaptação curricular também se configura como uma estratégia que garante que o conhecimento chegue de forma acessível ao sujeito que aprende. Alunos com TEA encontram obstáculos na aprendizagem com metodologias tradicionais, as quais não contemplam sua totalidade como sujeito, evidenciando ainda mais suas limitações. O ensino atual pressupõe modificações no currículo e suporte a diferentes formas de ensino, capazes de superar os entraves educacionais existentes (Almeida, 2019). Assim, essa adaptação curricular configura-se como um ato de justiça pedagógica, não de condescendência, fornecendo subsídios para o avanço nas práticas.

Com vistas a agregar na flexibilidade curricular, o Design Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma das práticas que permitem que o professor “desenvolva planos de trabalho que levam em conta a diversidade dos estudantes, considerando suas habilidades e o que sabem, o que aprendem, como aprendem e por que aprendem” (Ribeiro e Costa-Renders, 2024, p. 104). Sob esse contexto, a abordagem do DUA contempla a aprendizagem desses alunos, possibilitando um acompanhamento do currículo por meio de múltiplas formas de representação, ação, expressão e engajamento, de modo a enfrentar padrões estáticos de ensino.

A materialização concreta da mediação pedagógica pode traduzir-se no Plano de Ensino Individualizado (PEI), instrumento que planifica e orienta a educação do aluno com deficiência, contendo nível atual de desempenho, metas, objetivos e avaliações contextualizadas com o currículo do ensino regular. Incluindo as metodologias de ensino utilizadas, o tempo para alcançar os objetivos e os espaços de aprendizagem que serão utilizados nas atividades, o PEI não é feito sozinho; ele conta com o trabalho colaborativo entre “família, profissionais da escola e profissionais externos (neuropediatra, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, assistente social, dentre outros)” (Pereira, 2024, p. 2). Tal articulação dá ao PEI a força como um documento vivo de inclusão real.

As estratégias supracitadas auxiliam no processo de avaliação das crianças com TEA, a qual não pode se configurar como ponto final ou instrumento de julgamento. Uma avaliação contínua é voltada para a “transformação, estruturando-se na ação-reflexão-ação, retomando as ações para as reorientações necessárias” (Cunha, 2015, p. 11-12), o que, no contexto do espectro, torna-se relevante, uma vez que cada aluno responde de forma diferente. Frente a esse cenário, avaliar o letramento no autismo significa olhar além das provas e notas, voltando-se para a comunicação, o uso funcional da leitura e da escrita e o vínculo construído com a cultura letrada.

A partir das análises empreendidas, observa-se que todas as estratégias citadas aqui não produzem efeitos automaticamente, o que as torna eficazes é a consciência com que o professor as escolhe, aplica e avalia. Dessa maneira, o ensino:

é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento. O professor em sua relação com o aluno conduz a apreensão dos significados tomados, também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da sua própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível (Orrú, 2012, p. 9).

É essa construção do conhecimento que favorece a formação e reflexão crítica, compreendendo por que e para quem o conhecimento está sendo direcionado, aumentando o potencial transformador da estratégia empreendida. Assim, a intencionalidade na mediação de alunos com TEA configura-se como uma educação humana, dialógica, capaz de ultrapassar os diagnósticos e os comprometimentos característicos do transtorno.

Sendo assim, a articulação dos instrumentos visuais, interativos, tecnológicos e de mediação se complementam e se potencializam quando orientadas por uma mesma prática pedagógica inclusiva. Tal movimento, porém, exige que escola, professor, família e recursos estejam articulados em torno de garantir que a criança autista acesse uma importante fonte de processo de formação do sujeito: leitura e escrita como atos de poder, liberdade e conscientização.

A partir desse arcabouço teórico, busca-se compreender como essas estratégias se concretizam, ou deixam de se concretizar, na produção acadêmica sobre a alfabetização e letramento de crianças com TEA, orientando o percurso metodológico apresentado a seguir.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como objetivo analisar, à luz da literatura acadêmica, os métodos e estratégias utilizadas no processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificando suas contribuições, limites e possibilidades no contexto educacional inclusivo. Para alcançar esse objetivo, foi necessário definir um percurso metodológico e, para tanto, a pesquisa se baseia na taxonomia de Raupp e Beuren (2006), que delinea o estudo em três dimensões: objetivos, abordagem do problema e procedimentos.

A taxonomia proposta por Raupp e Beuren (2006) constitui um modelo de classificação amplamente utilizado em pesquisas científicas, que permite ao pesquisador delinear com clareza o tipo de estudo que está realizando. Por meio dessa taxonomia, a pesquisa é organizada em três dimensões complementares: (1) quanto à abordagem do problema, (2) quanto aos objetivos e (3) quanto aos procedimentos de pesquisa, as quais serão detalhadas ao longo desta seção.

Em relação à abordagem do problema, a pesquisa classifica-se como qualitativa. A pesquisa qualitativa trabalha com um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2002, p. 21-22), preocupando-se com uma realidade que não pode ser reduzida à quantificação. Compreendendo o papel desta abordagem dentro do cenário educacional, sua utilização responde à necessidade desta área do conhecimento em lidar com as complexidades da sociedade e dos processos de ensino-aprendizagem em uma perspectiva inclusiva (Júnior, Alves e Carneiro, 2021).

Lüdke e André (2012) entendem que nas pesquisas qualitativas os dados coletados são predominantemente descritivos, seguindo o olhar do pesquisador e seu entendimento do todo para possibilitar um diálogo com o objeto. Por conseguinte, a abordagem qualitativa se mostra adequada ao presente estudo, uma vez que a natureza do objeto investigado exige uma análise interpretativa, atenta aos sentidos e significados presentes na literatura, e não apenas à quantificação de dados.

Em relação aos objetivos, a pesquisa se classifica como descritiva, visto que os procedimentos dessa abordagem se preocupam em “observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los” sem nenhuma interferência (Lima e Souza, 2012, p. 20). No entendimento de Gil (2008), o pesquisador descreve a realidade, analisa o fenômeno e registra suas características. Nesse caso, a partir dos estudos selecionados, será possível mapear o estado

do conhecimento já produzido acerca do tema, oferecendo subsídios para futuros pesquisadores da área.

Quanto aos procedimentos de pesquisa, esta caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, pois utiliza-se do “levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” permitindo ao pesquisador “conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (Fonseca, 2002, p. 32). Tal procedimento permite ampliar o conhecimento acerca do tema de estudo, construir um referencial teórico seguro e confiável e elencar as conceituações necessárias que darão sustentação ao desenvolvimento da pesquisa.

A partir das obras selecionadas e orientada pela pergunta-problema, foi possível construir embasamento suficiente para interpretar os resultados de forma consistente, contribuindo para a compreensão do processo de alfabetização e letramento de crianças com TEA. Nesse sentido, a metodologia bibliográfica foi realizada conforme um método de revisão sistemática de literatura, disposto no quadro abaixo:

Quadro 1 – Métodos de revisão sistemática

Métodos de Revisão Sistemática	Ações para a realização do método
1) Definição e delimitação dos objetivos da revisão de literatura	Organização das fontes e estabelecimento dos critérios de seleção, visando sistematizar o processo de busca nas bases de dados
2) Levantamento e mapeamento da área investigada	Realização das buscas nas bases de dados a partir dos critérios e filtros previamente estabelecidos
3) Análise, síntese e apresentação dos resultados	Identificação, seleção e análise dos dados obtidos nos artigos escolhidos para o estudo

Fonte: Elaborado pela autora com base na taxonomia de Raupp e Beuren (2006)

De forma a operacionalizar as ações e etapas necessárias da pesquisa bibliográfica foi adotado um protocolo de revisão, adaptado da pesquisa de Júnior, Alves e Carneiro (2021), contendo: (1) objetivos; (2) equações de pesquisa; (3) âmbito da pesquisa; (4) critérios de inclusão; (5) critérios exclusão; (6) critérios de validade metodológica; (7) resultados. Tais protocolos foram dispostos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Protocolos de revisão

Protocolo	Explicação
Objetivos da pesquisa	1) Identificar os principais métodos pedagógicos utilizados no processo de alfabetização de crianças com TEA descritos na literatura acadêmica; 2) Mapear as estratégias didáticas empregadas no desenvolvimento da alfabetização e letramento desse público; 3) Analisar as contribuições e limitações desses

	métodos e estratégias para a aprendizagem e inclusão escolar de crianças com TEA, a partir das pesquisas referenciadas
Equações de pesquisa	As palavras-chave que formam a equação de pesquisa são: "autismo" AND "alfabetização"; "autismo" AND "letramento"
Âmbito da pesquisa	Delimitação do espaço de pesquisa: a base de dados escolhida foi o Portal de Periódicos da CAPES/MEC
Critérios de inclusão	1) Publicações relacionadas aos métodos e estratégias utilizados na alfabetização e letramento de crianças com TEA no contexto escolar. 2) Acesso ao link do arquivo completo do trabalho. 3) Artigos publicados em língua portuguesa. 4) Pesquisas realizadas entre 2020 e 2026
Critérios de exclusão	1) Artigos não publicados em língua portuguesa. 2) Publicações que não se enquadrem no tipo de recurso "artigo". 3) Pesquisas anteriores ao ano de 2020. 4) Pesquisas de revisão de literatura. 5) Artigos que abordem o tema em espaços não escolares. 6) Artigos que fujam ao tema proposto
Critério de validade metodológica	Registro de todas as etapas e passos realizados durante a pesquisa
Resultados encontrados	Aplicando as equações de pesquisa foram encontrados 67 artigos na base de dados. Dentre tais artigos, ao aplicarmos os critérios de inclusão ficaram 48 e com os critérios de exclusão restaram apenas 13 artigos relacionados ao objeto de pesquisa: Alves Ribeiro <i>et al.</i> (2023); Avelino <i>et al.</i> (2023); Cardoso Hage e Sousa (2024); Ferreira e Fonseca (2024); Frazão, Nascimento e Santos (2024); Gomes e Jadejiski (2025); Mello, Barbosa e Heidrich (2024); Muto e Postalli (2024); Praxedes e Carvalho (2021); Reis, Souza e Santos (2020); Rodrigues (2023); Santos, Teixeira e Porto (2021); Souza (2020)

Fonte: Elaborado pela autora com base na taxonomia de Raupp e Beuren (2006)

A partir da busca no Portal de Periódicos da Capes/MEC, observou-se que os artigos selecionados advinham das seguintes bases de dados: 1) Revista Linguística; 2) Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades; 3) Revista Caderno Pedagógico; 4) Revista Real Conhecer; 5) REP's - Revista Eventos Pedagógicos; 6) Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas; 7) Revista EDaPECI; 8) Revista Diálogos Interdisciplinares; 9) Revista Comunicação Universitária; 10) Revista Faculdade FAMEN; 11) Revista Eccos; 12) Revista Temas & Matizes; 13) Revista Avanços & Olhares.

Tal diversidade de periódicos possibilita uma variedade de olhares sobre o objeto de pesquisa aqui evidenciado, visto que cada revista reúne pesquisadores oriundos de diversas linhas de pesquisa na área da inclusão. Após a seleção e filtragem dos artigos conforme os critérios estabelecidos, foi realizado um mapeamento de acordo com os objetivos e a metodologia de cada estudo, disposto a seguir:

Quadro 3 – Mapeamento dos artigos para revisão

Fonte	Ano	Tipo de estudo	Objetivo
Alves Ribeiro <i>et al.</i>	2023	Pesquisa aplicada	Apresentar o game Ensino TEKA como estratégia para ampliar o repertório de linguagem/vocabulário de crianças com TEA, usando estímulos visuais e auditivos

Avelino <i>et al.</i>	2023	Pesquisa bibliográfica	Analisar a importância e os desafios das atividades coletivas/lúdicas na alfabetização de crianças com autismo, considerando adaptação, interação e inclusão
Cardoso Hage e Sousa	2024	Estudo de caso exploratório qualitativo	Investigar quais estratégias metodológicas de alfabetização foram utilizadas com estudantes com TEA durante o ensino remoto na pandemia
Ferreira e Fonseca	2024	Pesquisa bibliográfica	Discutir o autismo, as concepções de inclusão escolar e possibilidades de intervenções pedagógicas inclusivas na alfabetização e no letramento de crianças com TEA
Frazão, Nascimento e Santos	2024	Pesquisa aplicada	Integrar gamificação à alfabetização de crianças com TEA por meio do método TEACCH e do programa ABA, organizando o jogo AlfabTEA em níveis de letras, sílabas, palavras e frases
Gomes e Jadejiski	2025	Pesquisa-ação	Analisar uma intervenção pedagógica inclusiva com estudante com TEA em processo de alfabetização em escola multisseriada do campo
Mello, Barbosa e Heidrich	2024	Pesquisa aplicada	Analisar práticas educativas de alfabetização mediadas por tecnologias digitais com uma criança com TEA e estratégias interdisciplinares inclusivas.
Muto e Postalli	2024	Estudo experimental	Avaliar os efeitos da aplicação remota e síncrona de um programa informatizado de leitura e escrita com crianças em alfabetização, incluindo uma criança com TEA
Praxedes e Carvalho	2021	Pesquisa qualitativa exploratória	Compreender como ocorre o processo de alfabetização de crianças com TEA no ensino regular e como reagem às práticas alfabetizadoras
Reis, Souza e Santos	2020	Pesquisa bibliográfica	Investigar como a tecnologia assistiva em dispositivos móveis, associada ao TEACCH, pode auxiliar a alfabetização de crianças autistas na escola regular
Rodrigues	2023	Estudo de caso qualitativo	Investigar concepções e práticas docentes no processo de alfabetização de crianças com TEA, identificando fragilidades, potencialidades e o papel das atividades lúdicas
Santos, Teixeira e Porto	2021	Pesquisa bibliográfica	Analisar práticas pedagógicas no processo de alfabetização e letramento da criança autista, investigando características do TEA, níveis de gravidade, métodos de alfabetização e competências afetivas
Souza	2020	Pesquisa qualitativa	Compreender as práticas pedagógicas na alfabetização de crianças com TEA em escola pública, destacando a importância das adaptações

Fonte: elaborado pela autora

Por meio do mapeamento realizado, foi possível ter uma visão global dos trabalhos selecionados, possibilitando a observação sistemática dos conteúdos neles contidos. Para a análise dos artigos, foi adotada a leitura interpretativa como instrumento. Segundo Severino (2013, p. 59), esse tipo de análise propicia ao pesquisador “tomar posição própria a respeito das ideias enunciadas, superar a estrita mensagem do texto, ler nas entrelinhas e dialogar com o autor, explorando toda a fecundidade das ideias expostas e cotejando-as com outras”. Sob esse viés, busca-se compreender em profundidade as contribuições e limitações de cada estudo.

A investigação será conduzida em consonância com o referencial teórico construído, de modo que os dados analisados subsidiem o alcance dos objetivos específicos propostos nesta pesquisa. Nesse sentido, cada artigo foi lido e interpretado à luz dos três objetivos específicos delineados: 1) identificar os métodos pedagógicos utilizados no processo de alfabetização de crianças com TEA; 2) mapear as estratégias pedagógicas empregadas nas práticas de alfabetização e letramento no contexto do TEA; 3) analisar as contribuições e limitações dessas práticas para a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão escolar das crianças com TEA.

A partir desse movimento analítico e interpretativo, os resultados obtidos foram sistematizados e apresentados no capítulo seguinte, em articulação com as categorias de análise construídas ao longo da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Os métodos

A partir da análise dos artigos selecionados, foi possível identificar os principais métodos pedagógicos utilizados no processo de alfabetização de crianças com TEA, em consonância com o primeiro objetivo específico da pesquisa. Para um entendimento mais progressivo das ideias, foi feita uma sistematização dos trabalhos, organizando os métodos em três categorias mais predominantes: 1) comportamentais, 2) cognitivos/linguísticos e 3) híbridos/inclusivos, dispostos nos quadros a seguir:

Quadro 4 – Métodos pedagógicos identificados nos artigos selecionados

Fonte	Métodos identificados	Categoria
Alves Ribeiro <i>et al.</i> (2023)	Jogo ENSINO TEKA; estímulos visuais e auditivos	Métodos híbridos/inclusivos
Avelino <i>et al.</i> (2023)	Atividades coletivas e lúdicas; interação social; adaptação curricular	Métodos híbridos/inclusivos
Cardoso Hage e Sousa (2024)	Ferramentas tecnológicas; atividades impressas adaptadas	Métodos híbridos/inclusivos
Ferreira e Fonseca (2024)	Teoria da Equivalência de Estímulos; Emparelhamento Típico e Multimodelo; intervenções pedagógicas inclusivas	Métodos cognitivos/linguísticos
		Métodos híbridos/inclusivos
Frazão, Nascimento e Santos (2024)	ABA; TEACCH; Gamificação	Métodos comportamentais
		Métodos híbridos/inclusivos
Gomes e Jadejiski (2025)	Recursos visuais; rotinas estruturadas; escuta sensível; uso dos interesses do estudante como ponto de partida	Métodos híbridos/inclusivos
Mello, Barbosa e Heidrich (2024)	Tecnologias digitais; Espiral de Aprendizagem Criativa	Métodos híbridos/inclusivos
Muto e Postalli (2024)	Programa informatizado de leitura e escrita; ensino por equivalência de estímulos	Métodos cognitivos/linguísticos
Praxedes e Carvalho (2021)	Práticas alfabetizadoras adaptadas; mediação docente	Métodos híbridos/inclusivos
Reis, Souza e Santos (2020)	TEACCH; Tecnologia Assistiva em dispositivos móveis	Métodos comportamentais
Rodrigues (2023)	Atividades lúdicas; mediação docente; práticas docentes investigativas	Métodos híbridos/inclusivos

Santos, Teixeira e Porto (2021)	Método fônico/sintético; método global/analítico; método das 28 palavras; SPC; SAAC	Métodos cognitivos/linguísticos
		Métodos híbridos/inclusivos
Souza (2020)	Práticas pedagógicas adaptadas; mediação docente; atividades lúdicas	Métodos híbridos/inclusivos

Fonte: Elaborado pela autora

Legenda: Métodos comportamentais; Métodos cognitivos/linguísticos; Métodos híbridos/inclusivos

O mapeamento revelou uma diversidade de métodos, com predomínio das abordagens híbridas e inclusivas, confirmando que o ensino não deve se restringir a “um padrão fixo, mas contemplar múltiplas possibilidades de acesso, expressão e engajamento” (Pinto e Schlünzen Júnior, 2025, p. 17). Nesse sentido, poucos artigos trouxeram métodos puramente comportamentais.

Iniciando a análise a partir da pesquisa de Frazão, Nascimento e Santos (2024), os autores discutem os desafios da alfabetização de crianças com TEA e propõem o desenvolvimento do aplicativo “AlfabTEA” como alternativa pedagógica baseada na gamificação e em metodologias inclusivas. A abordagem da ferramenta é voltada “para a alfabetização desde os primeiros passos, que envolve o conhecer as letras e sílabas, aprender suas formas, conseguir identificá-las e entender como utilizá-las, desencadeando o processo de formação de palavras e frases” (Frazão, Nascimento e Santos, 2024, p. 8).

Para tanto, eles fundamentaram-se principalmente nas abordagens TEACCH e ABA que utilizam organização visual das atividades, uso de estímulos auditivos e previsibilidade das tarefas, bem como na repetição das atividades, nos reforços positivos e na divisão do aprendizado em pequenas etapas progressivas. Nessa direção, o aplicativo foi estruturado em quatro níveis de letras, sílabas, palavras e frases, valendo-se de “desafios que incluem desenhos e imagens com incentivos positivos sempre que as atividades forem concluídas com êxito [...] mantendo a motivação através de reforços adequados” (Frazão, Nascimento e Santos, 2024, p. 8).

Em relação aos resultados obtidos, os autores concluíram que a integração entre os métodos TEACCH e ABA e a gamificação tem potencial promissor no desenvolvimento cognitivo e comunicativo, sobretudo porque crianças autistas tendem a responder positivamente a estímulos visuais e auditivos integrados e bem estruturados na dinâmica lúdica do jogo. O estudo também destaca a importância da capacitação dos professores e o investimento em

tecnologias para um melhor manuseio dessa estratégia no processo de aprendizagem do estudante com TEA.

Tal orientação também pode ser observada na pesquisa de Reis, Souza e Santos (2020), que igualmente utiliza o método TEACCH articulado às TA no processo de alfabetização de crianças no espectro. As autoras buscaram investigar como aplicativos móveis podem contribuir para a aprendizagem e inclusão escolar desses estudantes, analisando especificamente os aplicativos Lina Educa e ABC Autismo, que trabalham a alfabetização por meio da aplicação de recursos visuais, rotinas estruturadas, previsibilidade das tarefas e progressão gradual das atividades.

No aplicativo Lina Educa, por exemplo, a criança aprende a fazer associações entre imagens, sons e palavras a partir de um grupo de três palavras, iniciando um novo grupo de palavras apenas quando a criança aprende o grupo anterior. A partir disso, “realiza-se um teste de identificação com sílabas recombinadas das palavras já praticadas e aprendidas” (Reis, Souza e Santos, 2020, p. 13). O processo no ABC Autismo ocorre de forma progressiva em 4 níveis de complexidade, por meio de atividades básicas de transposição/deslocamento de figuras, obedecendo à ordem estabelecida pelo programa TEACCH, esquerda-direita, bem como na realização de combinações envolvendo palavras, letras e sílabas.

Os autores argumentam que “conforme os níveis vão avançando, novos elementos TEACCH vão sendo inseridos” (Reis, Souza e Santos, 2020, p. 14), favorecendo o desenvolvimento gradual das habilidades cognitivas e linguísticas da criança autista. O estudo ressalta ainda que o processo deve contar com mediação docente e a interação com o objeto concreto, de modo que os aplicativos sirvam apenas de suporte para enriquecer as intervenções pedagógicas do processo de alfabetização.

Ribeiro *et al.* (2023) trazem ideia semelhante ao utilizar a gamificação como estratégia pedagógica alinhada a abordagem ABA. A pesquisa teve como objetivo investigar a eficácia do aplicativo Ensino TEKA na ampliação do repertório de linguagem e do vocabulário de crianças com TEA em processo de alfabetização. O sistema trabalha com diferentes fases de ensino e sondagem, incluindo momentos de ensino com dicas imediatas, dicas atrasadas e atividades sem auxílio, facilitando o avanço gradual da criança conforme seu desempenho.

A operacionalização envolve blocos de palavras organizados por famílias silábicas. Cada bloco reúne três palavras com características similares de escrita, como “BOIA”, “BEBÊ” e “BOI”, próprios à família silábica da letra B. A criança visualiza imagens e palavras e precisa associá-las corretamente por meio do sistema *drag and drop* (arrastar e soltar), relações entre representação visual, palavra escrita e significado. Os autores explicam que “os grupos de três

palavras formam blocos organizados” e que “aprender as palavras de um bloco facilita naturalmente a absorção das palavras do bloco seguinte” (Ribeiro *et al.*, 2023, p. 109).

Quanto aos resultados, observou-se aumento das taxas de acerto e redução do tempo de resposta nas atividades, indicando melhora na assimilação dos estímulos trabalhados pelo jogo. O estudo destaca ainda que a efetividade da intervenção está diretamente relacionada à individualização do ensino e ao acompanhamento pedagógico contínuo, apontando que a engrenagem da ABA pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas importantes para os processos de alfabetização e letramento de estudantes com TEA.

Ainda sobre o uso das tecnologias digitais, a pesquisa de Mello, Barbosa e Heidrich (2024) procurou analisar práticas educativas mediadas por recursos tecnológicos que favorecessem a alfabetização e, ao mesmo tempo, o amadurecimento de ações interdisciplinares inclusivas. Caracterizada como uma pesquisa-ação, esta aconteceu com uma estudante com TEA que ainda se encontrava em processo de alfabetização dentro de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental.

No tocante ao método pedagógico, o estudo não se baseia em abordagens comportamentais tradicionais, mas na Aprendizagem Criativa, proposta por Resnick (2020) e vinculada ao uso das tecnologias digitais. Conforme os postulados do autor, tal conceito busca uma reconfiguração da aprendizagem por meio da colocação de estudantes como protagonistas do processo. Essa atitude geralmente é marcada pelo incentivo a uma postura de aprendizagem que “coloca a “mão na massa” e, a partir disso, “há um foco importante nas ferramentas de produção desses modos de aprendizagem, dos brinquedos à computação” (Araújo, Schuster e Souza, 2025, p. 14)

Diante disso, a pesquisa organiza toda a intervenção a partir do que o autor denomina de Espiral da Aprendizagem Criativa¹¹, composta pelos movimentos de “imaginar, criar, brincar, compartilhar, refletir e imaginar novamente” (Mello, Barbosa e Heidrich, 2024, p. 5). Foram construídas atividades em torno da temática da robótica, escolhida a partir dos interesses da estudante com TEA, envolvendo produção de textos, registros digitais, jogos de alfabetização com pareamento e registro da palavra, construção de robôs, atividades coletivas e uso de plataformas digitais.

¹¹ [...] um esquema dinâmico que se alterna em um sentido contínuo entre imaginação, criação, brincadeira, compartilhamento e reflexão. Em outras palavras, a espiral representa uma proposta de atitude diante das práticas de aprendizagem, tendo como propósito criar um fluxo contínuo entre ação e reflexão (Araújo, Schuster e Souza, 2025, p. 15).

Em face dos resultados obtidos, as autoras constatarem a partir da sondagem da psicogênese da escrita que a estudante evoluiu do nível silábico com valor sonoro de vogais para o nível silábico com valor sonoro de vogais e consoantes, evidenciando progressos em suas hipóteses de escrita. Acrescentam-se também ganhos relacionados à interação social, participação nas atividades coletivas, protagonismo e compartilhamento de conhecimentos entre os estudantes, processos primordiais para crianças autistas.

Contribuindo com a discussão, o estudo de Ferreira e Fonseca (2024) procura entender intervenções pedagógicas baseadas na Teoria da Equivalência de Estímulos¹², que se vincula a Análise de Comportamento, valendo-se de procedimentos de Emparelhamento Típico e Emparelhamento Multimodelo no processo de alfabetização da pessoa com TEA. Nesse cenário, as autoras explicam que o ensino da leitura e escrita pode ser desenvolvido por meio do entendimento de habilidades prévias e relações cognitivas entre diferentes estímulos.

As relações de identidade¹³ podem ser consideradas um pré-requisito para a aquisição de relações mais complexas como a associação fala/representação escrita, sendo pareadas e divididas entre “típico (um modelo e três comparações) e multimodelo (três modelos e três comparações)” (Ferreira e Fonseca, 2024. p. 558). No típico a criança é levada a identificar, entre diferentes alternativas, o estímulo correspondente ao modelo apresentado, estabelecendo relações entre figuras, letras, sílabas e palavras impressas; enquanto que no multimodelo amplia-se o número de estímulos apresentados simultaneamente, exigindo maior elaboração cognitiva no reconhecimento das correspondências. A seguinte rota pode ser estabelecida:

o ensino de comportamentos que são requisitos (1) para o início das atividades relacionadas à leitura. Em seguida há dois caminhos que o educador pode escolher: ensinar habilidades rudimentares de leitura (2) e na sequência ensinar sílabas simples (3) ou pular o ensino de habilidades rudimentares (2) e seguir direto para o ensino de sílabas simples (3). Posteriormente o educador pode simultaneamente utilizar o programa informatizado (4), treinar a leitura oral (5) e explorar a interpretação de textos (Ferreira e Fonseca, 2024. p. 558).

Nesse sentido, o artigo conclui que o ensino vai acontecendo de forma gradativa e sistemática, respeitando as necessidades e o nível de desenvolvimento da criança autista. Ainda que a proposta apresente grande influência comportamental, em especial pela organização

¹² Conceito central da Análise do Comportamento, desenvolvido por Sidman (2000), que explica como os seres humanos aprendem a formar conceitos e compreender símbolos, como palavras faladas, escritas e figuras sem a necessidade de um ensino direto para cada relação.

¹³ Dentro da Teoria da Equivalência de Estímulos, as relações de identidade correspondem à capacidade de relacionar um estímulo a ele mesmo ($A=A$), como no reconhecimento de palavras, letras ou imagens idênticas (Cruz e Melo, 2018).

sistemática dos estímulos, repetição planejada e controle gradual das habilidades, infere-se que o método estimula a construção de relações simbólicas e compreensivas entre linguagem oral, escrita e representação visual.

Na mesma linha, Muto e Postalli (2024) investigam os efeitos da aplicação remota e síncrona do programa informatizado *Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos (ALEPP)* no processo de alfabetização de crianças durante a pandemia da Covid-19, entre elas uma criança com TEA. As autoras partem da compreensão de que os recursos tecnológicos poderiam funcionar como alternativas pedagógicas para garantir a continuidade do ensino de leitura e escrita em contexto remoto, sobretudo para crianças que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização.

Para tal, a pesquisa apoia-se também no paradigma da Equivalência de Estímulos, utilizando os procedimentos de emparelhamento com o modelo (*Matching to Sample – MTS*)¹⁴ e com o modelo com resposta construída (*Constructed Response Matching to Sample – CRMTS*)¹⁵. O programa utiliza atividades de associação entre palavra ditada, palavra impressa, figuras, sílabas e composição de letras, estimulando “a aquisição de leitura com compreensão por meio da formação de classes de estímulos equivalentes” (Muto e Postalli, 2024, p. 814). A aplicação foi dividida em dois módulos, compostos por seleção de palavras ensinadas diretamente e palavras de generalização; e leitura de palavra ditada e palavra impressa, respectivamente.

Muito embora o estudo tenha concluído que os participantes apresentaram melhora nos desempenhos relacionados à leitura de palavras, escrita por composição e escrita manuscrita, não há descrição de avanços no caso do aluno com TEA. Há apenas uma menção sinalizando o papel da mãe da referida criança no auxílio da sessão e condução da coleta. Portanto, evidencia-se uma lacuna nessa pesquisa em relação ao desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento que tal método aplicado ao programa poderia oferecer de forma concreta aos estudantes no espectro.

Santos, Teixeira e Porto (2021) realizam um apanhado acerca do processo de alfabetização e letramento de crianças com TEA, investigando as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e os métodos mais adequados para esse processo. Conforme esse objetivo, eles destringem as dificuldades na aquisição da linguagem oral e escrita desses

¹⁴ Nesse procedimento o indivíduo recebe um estímulo "modelo" e deve escolher, entre várias opções, qual delas corresponde ou se relaciona com aquele modelo (Coelho, 2021).

¹⁵ Esse procedimento exige que o aluno monte ou solete a resposta correta, de forma a construí-la a partir de opções disponíveis, em vez de apenas apontar para ela (Paixão e Assis, 2017).

indivíduos e discutem sobre a necessidade de uma construção conjunta entre professor, escola e criança.

A pesquisa é a que mais apresenta diferentes possibilidades utilizadas no trabalho com crianças com TEA, discorrendo sobre o método sintético ou fônico, o método global ou analítico, o método das 28 palavras, além dos métodos comportamentais TEACCH e ABA. Os autores argumentam que o professor deve ter a iniciativa para alcançar a criança por meio de diferentes métodos, pois “não existe uma fórmula ou um único caminho, porém há alternativas” (Santos, Teixeira e Porto, 2021, p. 321) de a beneficiar no processo de aquisição da leitura e da escrita.

O método sintético ou fônico conduz a criança a aprender a partir do ensino dos sons das letras e de suas combinações até a formação de palavras e frases. Já o método global ou analítico apresenta inicialmente a palavra em sua totalidade para que a criança a reconheça visualmente, sem a necessidade de soletração. Apesar da distinção em sua organização didática, ambos os métodos mobilizam habilidades relacionadas à CF, permitindo a reflexão da criança com TEA sobre os sons da fala e a manipulação da estrutura sonora das palavras (Sória e Filha, 2020).

Além desses, há também o método das 28 palavras que utiliza palavras previamente selecionadas, observa a imagem correspondente, escreve a palavra, identifica diferenças entre elas, separa sílabas e, posteriormente, forma novas palavras e frases. Apoiando-se na junção de imagem, palavra, sílaba e frase oportuniza a “aprendizagem da leitura e da escrita a partir de situações concretas e reais para os alunos” (Santos, Teixeira e Porto, 2021, p. 323). Desse modo, o método pode favorecer práticas de letramento, sobretudo porque trabalha a associação entre linguagem escrita, interpretação visual e produção de sentidos.

Em conclusão, os autores ressaltam que além de haver um conhecimento acerca da utilização dos métodos, estes devem vir ancorados em recursos visuais, sistemas alternativos de comunicação, reforços positivos, e também nas competências afetivas do professor. Contemplar todos esses aspectos ocupa posição central na inovação e busca de novas abordagens epistemológicas no caminho para a construção de práticas efetivas de alfabetização e letramento no contexto do TEA (Santos, Teixeira e Porto, 2021).

O estudo de Gomes e Jadejiski (2025) não apresenta um método pedagógico estruturado específico, mas analisa uma intervenção pedagógica desenvolvida com um estudante com TEA em processo de alfabetização em uma escola multisseriada do campo. Inspirada na pesquisa-ação, os autores buscaram compreender os limites e as possibilidades da alfabetização inclusiva em contextos rurais, sobretudo diante da ausência de Atendimento Educacional Especializado

(AEE). Para essa finalidade, utilizaram alguns instrumentos específicos para auxiliar nas habilidades de leitura e escrita, que são abordados na seção seguinte, junto às conclusões da pesquisa.

Utilizando observação participante e entrevista semiestruturada com uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental que atuava diretamente com um estudante com TEA, a pesquisa de Souza (2020) teve como objetivo analisar os desafios enfrentados pela docente a fim de compreender quais estratégias pedagógicas eram mobilizadas para favorecer a aprendizagem desse estudante no processo de alfabetização.

Seguindo o caminho de Gomes e Jadejiski (2025), o estudo não discute sobre uma abordagem específica para as práticas de leitura e escrita, todavia, o que emerge da prática observada é uma adaptação progressiva das atividades e individualização do ensino, onde a docente relata que: “começo fazendo alguma coisa que ele faz, que ele consiga executar, e eu vou colocando desafios nas próximas atividades graduais” (Souza, 2020, p. 323). Tal ótica consegue dialogar com as perspectivas construtivistas e a aprendizagem mediada, em razão de considerar os conhecimentos já consolidados pelo estudante para promover avanços sucessivos.

A pesquisa de Rodrigues (2023) traz uma análise sobre o papel das atividades lúdicas no desenvolvimento da leitura e da escrita. A ideia foi “investigar as ideias e práticas pedagógicas que permeiam o processo de alfabetização de crianças com TEA, identificando possíveis fragilidades e potencialidades desse processo” (Rodrigues, 2023, p. 2). Da mesma forma, a autora não foca em um método formal e segue argumentando sobre estratégias pedagógicas focadas na ludicidade em um estudo de caso com um estudante da rede pública.

Valendo-se do lúdico como estratégia pedagógica e empregando-o junto a abordagem ABA, o estudo de Avelino *et al.* (2023) discute sobre o uso de tais ferramentas em atividades coletivas no processo de alfabetização de crianças autistas. Os autores defendem que a adaptação das atividades deve levar em conta o repertório comportamental e as necessidades individuais do estudante, podendo ser organizada, inclusive, por meio do PEI, considerado um importante instrumento para orientar o processo de ensino e aprendizagem.

Os dois eixos entram em destaque: a ludicidade como um recurso potencializador no desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e comunicativas essenciais para a leitura e a escrita e a ABA como uma abordagem estruturada, individualizada e baseada em reforços positivos na qual a dimensão lúdica pode encontrar raízes para florescer (Avelino *et al.*, 2023). Em linhas gerais, os autores defendem que não existe uma técnica única que atenda a todas as crianças com TEA, sendo necessário associar diferentes métodos, atividades e estratégias de acordo com as características individuais de cada estudante.

Em última análise, a pesquisa de Hage e Sousa (2024) fez um percurso sobre o processo de alfabetização de estudantes com TEA durante o período da pandemia de Covid-19, investigando a atuação docente, as atividades educacionais aplicadas e a abordagem metodológica adotada no formato remoto. Diferente das pesquisas supracitadas, o estudo não identificou a utilização de métodos pedagógicos estruturados ou fundamentados em evidências científicas para a alfabetização desses estudantes.

Alguns relatos dos docentes mencionaram referências à metodologia montessoriana, ao pensamento de Paulo Freire e ao uso de materiais concretos, como sucatas, revistas e rótulos, contudo sem a adoção sistemática de um método específico voltado para o processo de alfabetização. As autoras destacaram que algumas das estratégias empregadas caracterizaram-se especialmente pela tentativa de adaptação das práticas já utilizadas no ensino presencial às condições impostas pelo contexto remoto.

Os resultados mostraram que o processo de alfabetização dos estudantes com TEA foi fortemente impactado pelas limitações impostas pelo ensino remoto, acarretando dificuldades de interação, atenção, concentração e mediação pedagógica contínua. Foi um momento que, conforme as autoras, não apresentou fundamentação científica comprovada para o trabalho com esse público, ressaltando um hiato importante na formação docente e na adoção de abordagens específicas para a alfabetização de estudantes com TEA.

Considerando o conjunto das análises, compreende-se que os métodos pedagógicos destinados à alfabetização de crianças no espectro não se organizam em blocos estanques. Embora ainda seja possível identificar abordagens majoritariamente comportamentais, estas vêm frequentemente articuladas a recursos lúdicos, tecnológicos, visuais e interativos. A literatura aponta, desse modo, para um caminho mais amplo no desenvolvimento da leitura e da escrita, afastando-se de modelos que valorizem apenas “treinos isolados de comportamento” (Orrú, 2012, p. 63).

Enquanto pesquisas como as de Frazão, Nascimento e Santos (2024), Reis, Souza e Santos (2020), Ribeiro *et al.* (2023), Ferreira e Fonseca (2024) e Muto e Postalli (2024) destacam métodos mais estruturados, organizados por sequências graduais de ensino, repetição planejada e reforçamento sistemático, outras investigações enfatizam a ludicidade, a aprendizagem criativa, a interação social e a integração com tecnologias como fatores-chave para a aprendizagem. Não por acaso, o professor emerge como figura basilar em praticamente todos os estudos analisados, sendo responsável por selecionar, adaptar e conduzir a ação pedagógica, o que reforça a compreensão de que nenhum método produz resultados na ausência de mediação intencional do educador, conforme defende Vygotsky (2007).

Tal entendimento aproxima-se da concepção de educação inclusiva discutida por Mantoan (2022), ao reconhecer que a escola deve organizar suas ações a partir das necessidades dos estudantes e não exigir que estes se adaptem a modelos estáticos. Nessa conjuntura, os estudos analisados corroboram a compreensão de que alfabetizar é um “processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências” (Soares, 2017, p. 27).

Não se pode ignorar, contudo, que a maior parte dos artigos analisados se concentra no reconhecimento de letras, sílabas, palavras, vocabulário e habilidades de decodificação, abordando de maneira incipiente a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita, conceito central de letramento, defendido por Soares (2020) e Street (2014). Sendo assim, os resultados assinalam a necessidade de ampliar as investigações sobre os instrumentos, recursos e estratégias oportunos para a promoção do letramento de crianças com TEA, aspecto que será aprofundado na seção seguinte.

4.2 As estratégias

Avançando na análise, o foco dessa discussão volta-se para as estratégias encontradas nos artigos selecionados, em atendimento ao segundo objetivo específico desta pesquisa. Para tanto, faz-se necessário compreender que o conceito de estratégias está empreendido como as formas de intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem, bem como os materiais e recursos concretos utilizados em sua prática pedagógica. No contexto da alfabetização e letramento de crianças com TEA, tanto o recurso quanto a forma de usá-lo são determinantes no desenvolvimento das habilidades (Nascimento, 2016).

Para uma melhor leitura dos achados, as estratégias foram organizadas em sete categorias analíticas, construídas a partir do referencial teórico apresentado. As estratégias identificadas em cada artigo foram sistematizadas por fonte e categoria, a fim de visualizar quais recursos cada estudo utilizou e como elas se articulam dentro de cada pesquisa, apresentados nos quadros a seguir:

Quadro 5 – Estratégias identificadas nos artigos selecionados

Fonte	Estratégias identificadas	Categoria
Alves Ribeiro <i>et al.</i> (2023)	Aplicativo ENSINO TEKA com estímulos visuais e auditivos; Blocos de palavras progressivos	Tecnologias assistivas
	Intervenção mediada por professores do AEE; Reforço positivo via ABA	Mediação docente

Avelino <i>et al.</i> (2023)	Jogos, brincadeiras coletivas, música, rimas, fantoches, dominó, quebra-cabeça	Jogos pedagógicos e ludicidade
	Uso do interesse da criança como ponto de partida para interação social	Interação social
	Adaptação curricular	Sequências didáticas adaptadas
Cardoso Hage e Sousa (2024)	Ferramentas tecnológicas e atividades impressas (sem base em evidências científicas)	Tecnologias assistivas
	Comunicação família-escola como estratégia de apoio	Mediação docente
Ferreira e Fonseca (2024)	Emparelhamento Típico e Multimodelo; Associação figura-palavra; Organização visual das palavras	Recursos visuais
	Símbolos pictográficos; Instrução visual estruturada para comunicação	Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)
	Aprendizagem cooperativa; Intervenções pedagógicas inclusivas centradas no sujeito	Interação social
Frazão, Nascimento e Santos (2024)	Aplicativo AlfabTEA com orientações visuais e auditivas integradas	Tecnologias assistivas
	Divisão do conteúdo em pequenas etapas progressivas por níveis	Sequências didáticas adaptadas
	Reforço positivo e negativo	Mediação docente
Gomes e Jadejiski (2025)	Materiais visuais com imagens do contexto do estudante; Imagens plastificadas; Cantinho da leitura	Recursos visuais
	Sequências didáticas acessibilizadas; Rotinas estruturadas	Sequências didáticas adaptadas
	Uso do hiperfoco como ponto de partida; Escuta sensível; Reorganização do espaço físico	Mediação docente
Mello, Barbosa e Heidrich (2024)	Chromebooks; Kit Explorador Kids; Robótica; Tapete pedagógico; Plataforma Padlet; Lousa interativa	Tecnologias assistivas
	Espiral de Aprendizagem Criativa; Literacia digital; Sondagem da psicogênese da escrita	Sequências didáticas adaptadas
	Atividades interdisciplinares colaborativas; Escuta acolhedora	Interação social
Muto e Postalli (2024)	<i>Software</i> ALEPP; Estímulos através do programa	Tecnologias assistivas
	Ensino por tentativas; Atividades sistematizadas e progressivas por módulos; Atendimento individualizado remoto síncrono	Sequências didáticas adaptadas
Praxedes e Carvalho (2021)	Mediação docente individualizada; Rotina diária de leitura; Uso do interesse como ponto de partida	Mediação docente
	Atividades com desafios graduais; Retirada progressiva do apoio conforme autonomia	Sequências didáticas adaptadas
Reis, Souza e Santos	Aplicativos Lina Educa e ABC Autismo baseados no TEACCH; Smartphones e tablets como tecnologia assistiva	Tecnologias assistivas

(2020)	Calendário visual de rotinas; Associação imagem-palavra-som; Estruturação visual das tarefas	Recursos visuais
	Atividades progressivas por grupos de palavras.	Sequências didáticas adaptadas
Rodrigues (2023)	Jogos estruturados e brincadeiras mediadas	Jogos pedagógicos e ludicidade
	Mediação docente com vínculo afetivo; Identificação das potencialidades da criança	Mediação docente
	Interação social estruturada pelo professor	Interação social
Santos, Teixeira e Porto (2021)	Comunicação por Ideogramas e Pictogramas (PIC); Sistemas de Comunicação Alternativa (SAAC); PECS	Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)
	Uso do interesse restrito como ponto de partida; Leitura vinculada à rotina diária	Mediação docente
	Calendários com imagens e palavras; Recursos de som e música	Recursos visuais
Souza (2020)	Atividades com desafios graduais; Adaptação contínua conforme respostas do aluno	Sequências didáticas adaptadas
	Interação social mediada pelo professor; Inclusão em atividades coletivas	Interação social
	Mediação docente afetiva	Mediação docente

Fonte: Elaborado pela autora

Legenda: Recursos visuais; Tecnologias assistivas; Jogos pedagógicos e ludicidade; Mediação docente; Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA); Sequências didáticas adaptadas; Interação social

A diversidade de estratégias mapeada confirma que, se os métodos definem a orientação pedagógica, são as estratégias concretas que determinam se essa orientação chega até o sujeito, e essa chegada depende sempre da qualidade da mediação e da sensibilidade ao perfil individual da criança. Oliveira (2024) destaca que assim como o diagnóstico é multifatorial, as estratégias pedagógicas precisam ser diversas para estar de acordo com o nível de suporte de cada sujeito. Sob esse viés, as discussões seguintes analisarão as categorias dentro dos contextos das pesquisas selecionadas.

Segundo a perspectiva vygotskiana, o desenvolvimento cognitivo se constitui por meio das relações mediadas entre o sujeito e o outro (Vygotsky, 2007). Nesse caminho, a mediação docente aparece de forma recorrente nos estudos analisados, demonstrando o valor de um parceiro mais experiente para que a criança com TEA avance além do que consegue realizar. Os estudos apresentados na sequência trazem essa categoria como eixo central de suas estratégias pedagógicas.

A pesquisa de Gomes e Jadejiski (2025) destacou que diante da ausência do AEE, a mediação foi construída a partir dos interesses da criança, buscando fortalecer as habilidades de leitura e escrita por meio de sequências didáticas acessibilizadas, uso de materiais visuais e lúdicos, leitura compartilhada e ampliação do vocabulário. Os autores ressaltam que “o desafio da alfabetização estava menos no conteúdo em si e mais na forma de acessá-lo” (Gomes e Jadejiski 2025, p. 8) e conforme os resultados, o estudante permaneceu mais tempo nas atividades, apresentou menor resistência às propostas pedagógicas, ampliou sua capacidade de associação entre imagem e palavra e demonstrou maior participação nas rotinas escolares.

Destaca-se também a forte presença da mediação docente individualizada no estudo de Praxedes e Carvalho (2021), uma vez que a professora entrevistada enfatizou a necessidade de conhecer profundamente o aluno, suas características e interesses para planejar as atividades. Segundo ela, o trabalho deve sempre considerá-los, estabelecendo uma rotina diária de leitura e procurando sempre temas que eles possam se identificar, destacando que a “forma de aprendizado dessas crianças é e sempre será o amor e a dedicação” (Praxedes e Carvalho, 2021, p. 150). Dessa forma, o trabalho reforça a importância de o professor pesquisar continuamente sobre o TEA e adaptar suas práticas às necessidades observadas.

O estudo de Souza (2020) concentrou-se principalmente na mediação docente afetiva por meio das sequências didáticas adaptadas como estratégias para o estudante com TEA. A professora entrevistada apontou ainda para a necessidade da retirada progressiva dos apoios pedagógicos à medida que o estudante for demonstrando maior autonomia, de modo a impulsionar sua independência no processo de alfabetização. Além disso, o estudo também ressalta a tentativa de interação social demonstrando esforços para promover aproximações entre o estudante e seus pares.

Aprofundando a investigação, os estudos seguintes trazem a ludicidade e os jogos pedagógicos como direção para a aprendizagem da alfabetização. A ludicidade é apresentada de forma transversal a outras categorias como interação social e mediação docente, constituindo, dessa forma, diversos mecanismos de “amadurecimento cognitivo, desenvolvimento psicomotor, linguístico e social” (Ferreira, 2024, p. 11). Tal mobilização auxilia nos processos de interação, interpretação e participação nas práticas sociais de leitura e escrita.

Em Rodrigues (2023) foi identificado o uso de jogos pedagógicos estruturados e organizados de forma a estimular a participação ativa da criança com TEA, juntamente com a mediação docente para “supervisionar o brincar livre da criança autista e mediar a interação com os demais participantes” (Rodrigues, 2023, p. 6). Os autores concluíram que as atividades

lúdicas mediadas promoveram avanços, pois o estudante respondeu positivamente, parecendo gostar do contato com os colegas e professores e até manifestando comportamentos como abraçar, sorrir e participar das brincadeiras coletivas. O vínculo afetivo estabelecido também é uma potente estratégia de ensino nesse contexto.

Também enfatizando o uso de jogos pedagógicos e atividades lúdicas, Avelino *et al.* (2023) traz as brincadeiras coletivas, música, rimas, fantoches, dominó e quebra-cabeça, agregando-as a partir dos interesses da criança para favorecer sua participação em situações coletivas. Também consideram que conteúdos, materiais e estratégias de ensino devem ser ajustados de acordo com as particularidades de cada estudante, podendo ser organizados por meio do PEI. Dessa forma, a combinação desses elementos desperta as práticas e habilidades em leitura e escrita dos estudantes autistas.

As estratégias baseadas no uso da CAA contemplam as dificuldades comunicativas do estudante com TEA, ao mesmo tempo que as inserem nas práticas sociais de linguagem. Tais recursos foram identificados no estudo de Santos, Teixeira e Porto (2021), que abordam a Comunicação por Ideogramas e Pictogramas (PIC), os Sistemas de Comunicação Alternativa (SAAC) e o PECS. Os autores também pontuam a utilização de recursos visuais, como calendários organizados com imagens e palavras para estabelecer “uma ligação das atividades de leitura com a rotina diária” (Santos, Teixeira e Porto, 2021, p. 328), além do uso de som e música para favorecer a comunicação. Nas conclusões, o estudo discorre sobre não existir uma única forma de estratégia assertiva para todas as crianças com TEA, pois a aprendizagem ocorre de forma bastante particular e idiossincrática.

A pesquisa de Ferreira e Fonseca (2024) versa sobre o uso de CAA através de símbolos pictográficos, instruções visuais estruturadas, figuras, fotografias, vídeos, objetos concretos, associação entre figuras e palavras impressas para desenvolver habilidades iniciais de leitura por meio do Emparelhamento Típico e Multimodelo. Destaca-se também a relevância da aprendizagem cooperativa, dos trabalhos em grupo e das atividades colaborativas para participação, a comunicação e a inclusão dos estudantes autistas no contexto cultural e social da escola. As autoras defendem ao final que o processo deve ocorrer por meio de atividades graduais, com instruções claras, organização visual e estratégias que promovam tanto a leitura oral quanto a compreensão textual.

O Relatório Global da Unesco (2014, p. 25) discute a concepção de que os alunos “devem ser incentivados a se ‘autoacomodar’ em relação as tecnologias”, ou seja, aprender sobre as tecnologias que melhor se aplicam às suas necessidades. Por meio da habilidade de personalizá-la, é possível desenvolver competências duradouras que auxiliem no seu

desenvolvimento no sistema educacional. A partir dessa perspectiva, os trabalhos subsequentes exploram as TA como estratégia articulada em maior ou menor grau com recursos visuais, interação social e sequências didáticas adaptadas, eixos que, conforme evidenciado nos estudos, funcionam de forma imbricada e complementar.

O estudo de Alves Ribeiro *et al.* (2023) avalia o aplicativo ENSINO TEKA como estratégia para ampliar o repertório linguístico por meio de atividades interativas com estímulos visuais e auditivos, seguindo também o sistema PECS e contando com a mediação docente realizada pelos professores do AEE. Os autores afirmam que “com o acompanhamento adequado é possível melhorar a capacidade de reconhecimento e associação de imagens e sons” (Alves Ribeiro *et al.*, 2023, p. 113), evidenciando que tecnologias digitais acessíveis, associadas à mediação docente especializada, podem constituir importantes estratégias de apoio à alfabetização e ao letramento de crianças com TEA.

De modo semelhante, Frazão, Nascimento e Santos (2024) estabelecem como estratégia o uso do aplicativo AlfabTEA como tecnologia assistiva, considerando orientações visuais e auditivas integradas, sequências didáticas adaptadas em níveis progressivos de aprendizagem e mediação comportamental por meio do emprego de reforços positivos e negativos. Os autores concluem que, como os estudantes com TEA “tendem a responder positivamente a estímulos visuais e auditivos bem estruturados” (Frazão, Nascimento e Santos, 2024, p. 22), a combinação entre gamificação, recursos multissensoriais e organização progressiva dos conteúdos fornece subsídios para o seu desenvolvimento linguístico e comunicativo.

Muto e Postalli (2024) destacaram o uso de tecnologias assistivas por meio do *software* ALEPP, que utiliza procedimentos informatizados de ensino da leitura e da escrita, além de sequências didáticas adaptadas organizadas em módulos progressivos de aprendizagem. Apesar disso, o estudo não demonstrou se essa estratégia funcionou com o estudante com TEA que participou, informando apenas a importância do acompanhamento familiar durante as sessões remotas a fim de auxiliar na organização do ambiente e no controle de comportamentos que poderiam interferir na aprendizagem. Tal resultado ressalta a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre o uso do *software* ALEPP com foco na alfabetização para as crianças com TEA.

Na pesquisa de Reis, Souza e Santos (2020) há também uma discussão sobre o potencial de dispositivos móveis no processo de alfabetização e linguagem, focando em aplicativos de tecnologia assistiva para utilização em smartphones e tablets. Os aplicativos utilizam atividades interativas e lúdicas, além do uso de calendários de rotina, agendas visuais, quadros organizadores e atividades que promovem a associação entre imagens, sons e palavras. Para os

autores, os aplicativos analisados abrem caminho para o desenvolvimento da autonomia, da organização e das habilidades relacionadas à leitura e à escrita no contexto do TEA.

Na mesma perspectiva das tecnologias assistivas, o trabalho de Mello, Barbosa e Heidrich (2024) foi desenvolvido por meio da Espiral da Aprendizagem Criativa através de etapas, utilizando Chromebooks, lousa digital, plataforma Padlet, kit Explorador Kids, recursos de robótica e jogos digitais voltados à alfabetização. Houve também atividades interdisciplinares colaborativas, envolvendo trabalhos em grupo, construção de projetos coletivos, oficinas de expressão corporal, brincadeiras mediadas, programação com tapete pedagógico e momentos de compartilhamento entre os estudantes. As autoras identificaram na conclusão que a aluna com TEA evoluiu do nível silábico com valor sonoro de vogais para o nível silábico com valor sonoro de vogais e consoantes, tornando perceptíveis os ganhos relacionados à integração das estratégias.

Diferentemente de outros estudos, o artigo de Cardoso Hage e Sousa (2024) conclui que não foram identificadas estratégias fundamentadas em evidências científicas específicas para a alfabetização de estudantes com TEA durante a pandemia da Covid-19. Houve apenas uma predominância do que já existia antes, como o uso de ferramentas tecnológicas de aplicativos de mensagens, aulas on-line e a utilização de materiais impressos, kits de atividades, recursos audiovisuais e livros didáticos como suporte ao processo de alfabetização. Os próprios autores destacam na conclusão a existência de uma lacuna em estratégias consistentes na alfabetização desses estudantes durante o ensino remoto. A falta de representatividade dessas estratégias ressalta a importância de novas investigações a fim de tornar “maior a capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções” (Mantoan, 2003, p. 13).

Diante da investigação empreendida, pode-se identificar que os recursos analisados raramente se limitam à codificação e decodificação; antes disso, tendem a contemplar dimensões mais amplas da linguagem. A presença constante de uma prática pedagógica adaptada e mediada nos estudos demonstra que, mesmo em algumas condições adversas evidenciadas, a criança com TEA possui capacidade para desenvolver letramentos e ampliar progressivamente suas competências de leitura e escrita.

Os artigos que apresentaram resultados mais expressivos são justamente os que combinaram múltiplos recursos e formas de intervenção. O desempenho pedagógico no contexto do TEA não se reduz a um método ou estratégia específica, mas à qualidade da articulação entre eles, ou seja, se manifesta na capacidade do professor de manter-se na “posição de alfabetizador pesquisador” (Serra, 2018, p. 35) direcionando ações efetivas para que o estudante no espectro possa acessar e consolidar os conteúdos da aprendizagem.

A literatura aponta, portanto, para um percurso que se relaciona a uma tendência da personalização pedagógica, tomando como referência a singularidade dos pontos fortes, interesses e habilidades em potencial do estudante no espectro. Depreende-se que além do domínio do código, é necessário transformar a experiência dos processos de alfabetização e letramento em pertencimento e reconhecimento do sujeito nos emaranhados da cultura escrita. A seção subsequente aprofundará as contribuições e limites desses achados a partir de uma análise crítica da literatura selecionada.

4.3 As contribuições e lacunas

Com base no corpus analisado, faz-se necessário entender as contribuições e lacunas que atravessaram as discussões empreendidas. Buscar uma compreensão juntamente as pesquisas é pertinente, pois “nos faz ombrear, lado a lado com eles, as questões fundamentais existentes, na atualidade, sobre nossa área de investigação” (Minayo, 2002, p. 20). Nessa direção, analisá-las criticamente não é reduzi-las a um julgamento, mas fazer uma leitura do que o campo ainda tem a oferecer e onde já avançou. Retomando a pergunta-problema que orientou a pesquisa: *o que fala a literatura acadêmica?* essa seção responde criticamente a esse “falar”.

A pesquisa possibilitou identificar que a maioria dos estudos analisados são datados entre os anos de 2023 e 2024, indicando um crescimento expressivo da produção acadêmica sobre o tema. Tal movimento acompanha a ampliação dos diagnósticos de TEA e a consolidação de marcos legais como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012)¹⁶, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a mais recente Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025), que impulsionam pesquisas e políticas na área e expandem o conceito de uma diversidade funcional. A seleção de estudos pós-2020 foi um dado revelado pela própria triagem bibliográfica.

Mesmo reconhecendo o crescimento, este vem com um paradoxo: o volume de pesquisas ainda é pequeno diante da complexidade do tema e da demanda escolar real. A investigação demonstrou que os estudos discutidos são em sua maioria exploratórios e descritivos, o que se configura como um ponto de partida necessário, porém insuficiente para

¹⁶ Conhecida como Lei Berenice Piana (12.764/12), ela determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde, acesso à educação e à proteção social, ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

orientar práticas pedagógicas de modo consistente. Considerando esse cenário, uma pedagogia “que não se curva às evidências da ciência se torna ideológica” (Oliveira, 2010, p. 704) e pode vir a não sustentar o caráter multidimensional que envolve o diagnóstico do TEA.

Entre as principais contribuições dos estudos analisados, destacam-se a integração de múltiplos recursos e estratégias como resposta positiva para a aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita, baseando-as em eixos de seus interesses, contextos e singularidades (Orrú, 2016). A combinação de abordagens pedagógicas caminha para “inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual” (Skliar, 1999, p. 18) em relação a aprendizagem de crianças autistas, orientando a escola sob uma nova perspectiva pedagógica da diferença.

Os estudos que convergem para uma crítica ao ensino padronizado, mostram que escutar as potencialidades e entender o ritmo de cada criança autista é o elemento norteador pedagógico mais fértil, assim como evidenciam, por exemplo, as pesquisas de Gomes e Jadejiski (2025), Avelino *et al.* (2023) e Santos, Teixeira e Porto (2021). Assim, o processo indissociável de alfabetização e letramento pode ser desenvolvido visando estimular operações cognitivas, sociais e linguísticas adaptadas ao sujeito, não ao método isolado.

A mediação docente aparece de forma transversal em quase todos os estudos analisados, independentemente da abordagem adotada, revelando que a qualidade da relação professor-aluno constitui um elemento estruturante para o sucesso do processo de aprendizagem da criança com TEA. Tal perspectiva dialoga diretamente com a concepção vygotskiana de desenvolvimento, segundo a qual a mediação orientada pelo professor em sua ZDP, possibilita que ele avance para além do que conseguiria alcançar de forma autônoma e amplia progressivamente suas possibilidades cognitivas e linguísticas (Vygotsky, 2007).

A predominância de estudos que utilizam sistemas de TA e CAA demonstra um crescimento de práticas pedagógicas apoiadas nas tecnologias, deslocando a concepção de alfabetização de um processo exclusivamente oral-fonológico para algo mais plural e acessível. Diante de um contexto no qual “a emergência das tecnologias de informação e comunicação traz implicações que podem tanto ampliar quanto aprofundar processos de exclusão, não apenas digital, mas social e cultural” (Porto e Fadanelli, 2020, p. 30), as pesquisas que fundamentaram suas intervenções em recursos tecnológicos apontam para uma perspectiva mais ampla de

literacia digital¹⁷, criando competências que permitem ao sujeito utilizar os meios digitais de forma crítica e autônoma ao longo da vida.

Outra contribuição pedagógica importante na literatura é a presença constante de jogos, brincadeiras, música e atividades coletivas que apontam para uma compreensão ampliada do letramento, sem se restringir a atividades focadas no domínio do código. Em suas concepções sobre letramento, Street (2014) discute sobre a importância de ler o mundo antes da palavra, e nesse sentido, a ludicidade entra como uma forma de fazê-lo e, mais que isso, modificá-lo na perspectiva da liberdade e da formação do sujeito. Dessa forma, o lúdico transfigura-se em um potente promotor de amadurecimento cognitivo e social no contexto do TEA.

Quanto às limitações identificadas na literatura, destacou-se uma lacuna substancial em estudos que investiguem os impactos da pandemia e do ensino remoto emergencial no processo de alfabetização e letramento de crianças autistas. Considerando a proporção que a pandemia teve no campo educacional como um todo, apenas o estudo de Cardoso Hage e Sousa (2024) abordou esse aspecto diretamente, concluindo que não foram identificadas estratégias baseadas em evidências durante esse período. Além das implicações pedagógicas decorrentes dessa ausência, as condições de acolhimento foram ainda mais comprometidas para essas crianças, distanciando-se do conceito de escola hospitaleira proposto por Mantoan (2022), que preconiza o acesso e a permanência incondicionais de cada aluno na escola, independentemente de suas singularidades.

Outra questão que merece atenção é o predomínio do foco na alfabetização, enquanto o letramento é pouco percorrido. A grande parte dos estudos do corpus trata dos sistemas de aquisição do código, decodificação, reconhecimento de palavras, mas raramente investigam o uso social da leitura e da escrita como prática de inserção cultural de forma efetiva. Tal constatação expõe uma visão ainda restritiva do que significa aprender a ler e escrever para uma criança com TEA, afastando o entendimento de que “cada aprendizagem depende das demais, como a aprendizagem do sistema de escrita para que se possa ler e escrever, usando a escrita nas situações culturais e sociais em que a escrita está presente” (Soares, 2020, p. 19), o que implica no conceito do alfabetizar letrando.

De igual modo, algumas das pesquisas propõem investigar métodos ou estratégias, mas acabam limitando-se a descrições genéricas sem aprofundamento analítico, ou seja, enumeram

¹⁷ [...] compreende um conjunto de competências básicas que incluem a utilização e produção de suportes digitais, processamento e recuperação de informação, participação em redes sociais para a criação e compartilhamento de conhecimento e uma ampla gama de habilidades profissionais de computação. [...] Também funciona como um catalisador porque permite a aquisição de outras habilidades importantes para a vida (Kárpáti, 2011, p. 1).

práticas sem discutir seus fundamentos teóricos, suas limitações ou os processos que levaram aos resultados. André (2001, p. 56) atenta para a questão de se manter o rigor acadêmico em pesquisas na área educacional evitando “um recorte excessivamente limitado e para as análises circunscritas aos aspectos aparentes dos problemas, deixando de lado as perguntas mais de fundo e de espectro mais amplo”. É necessário, portanto, aprofundar-se no tema em estudo com qualidade metodológica, a fim de se produzir uma literatura robusta, capaz de orientar práticas pedagógicas verdadeiramente fundamentadas.

Corroborando essa perspectiva, Muto e Postalli (2024) apresentaram o uso do *software* ALEPP com um estudante com TEA, mas não demonstraram se a estratégia funcionou, informando apenas sobre a necessidade de acompanhamento familiar durante as sessões. A ausência de descrição acerca da efetividade das ferramentas e metodologias empregadas não responde ao “como” do processo e compromete a possibilidade de que outros professores se apropriem criticamente desses achados. Nesse sentido, tornar-se um professor-pesquisador, tal como propõe Serra (2018), implica necessariamente a documentação rigorosa do processo como condição para a reflexão sobre o que pode ou não ser elucidado a partir da prática.

Outro problema de igual natureza reside na descrição limitada das intervenções nas pesquisas analisadas, resultando em uma escassez de avaliações sistemáticas sobre a efetividade dos métodos empregados. Tal realidade evidencia a necessidade de estudos que se aproximem de metodologias de intervenção mais rigorosas, como as propostas por Lear (2004), Cooper, Heron e Heward (2020) e Rogers e Dawson (2014), que, apesar dos desafios estruturais inerentes à sua aplicação no contexto brasileiro, oferecem modelos de investigação sistemática capazes de produzir evidências mais consistentes sobre o que funciona no processo de alfabetização e letramento de crianças autistas.

Embora alguns estudos reconheçam o papel da família na aprendizagem dentro do contexto do TEA, poucos trazem essa perspectiva de forma aprofundada como uma parceria pedagógica consistente para o processo. Da mesma forma, a comunidade escolar como gestores, professores de apoio, AEE e coordenadores também aparecem de forma marginal. Sob essa ótica, para que as abordagens sejam aplicadas de maneira efetiva, exige-se uma rede de suporte colaborativa que ultrapasse a díade professor-aluno (Cunha, 2015), tornando a interação entre escola e família altamente relevante e frutífera.

Os trabalhos analisados, em grande parte, replicam fundamentos epistemológicos tradicionais sem questionar quais concepções de sujeito e de linguagem estão sendo produzidas em suas investigações. Raramente interrogam o que a criança autista já sabe, comunica e significa antes mesmo de dominar o código escrito, tampouco questionam as estruturas que

determinam quem pode ou não ser considerado “letrado” em nossa sociedade. O letramento não é neutro, visto que carrega valores, hierarquias e relações de poder que definem quem é competente ou não, e as próprias exigências do que é “ser letrado” foram historicamente construídas para um sujeito neurotípico, o que, em si, já constitui uma forma de exclusão (Soares, 2009).

Nesse direcionamento, o sujeito já produz sentido e já interpreta a realidade antes de dominar a escrita convencional, uma dimensão que as pesquisas analisadas frequentemente desconsideram ao reduzir o letramento a um exercício de adequação a padrões externos. Partindo dessa premissa, uma educação verdadeiramente libertadora exige romper com modelos que posicionam o educando como objeto de intervenção, reconhecendo-o como protagonista ativo de sua própria aprendizagem (Freire e Macedo, 2011). As pesquisas futuras devem considerar partir do que a criança com TEA já é e já produz, escutá-la como sujeito do seu processo de letramento e interrogar criticamente se os parâmetros utilizados para medir seu desenvolvimento são, de fato, justos e inclusivos.

Cabe reconhecer que a presente pesquisa, por se constituir como uma revisão de literatura, também reflete, em certa medida, os limites do campo que analisa. Ao tomar como corpus estudos majoritariamente técnicos e instrumentais, a investigação encontrou dificuldades para escapar completamente de uma concepção tradicional de letramento, uma vez que o próprio material disponível pouco frequentemente oferecia perspectivas mais críticas e emancipatórias sobre o processo.

A escassez de referências consistentes que articulassem letramento, TEA e dimensão política da linguagem constituiu, portanto, uma limitação concreta na construção da escrita e do aprofundamento teórico. Ainda assim, nomear essa ausência é, em si, um movimento investigativo relevante e vai ao encontro do que Gil (2002, p. 162) postula ao afirmar que revisões de literatura devem propor “discussões críticas acerca do ‘estado atual da questão’ investigada”. Dessa forma, explorar o que o campo ainda não produziu orienta pesquisas futuras e demonstra que a revisão não se limitou à descrição do que existe, mas avançou para a problematização do que ainda precisa ser construído.

Para além dos limites identificados na literatura e na presente investigação, emerge uma condição estrutural sem a qual nenhum dos avanços mapeados se efetiva na prática escolar: a formação docente. Os próprios relatos do corpus indicam, ainda que não seja seu foco principal, que a qualidade das intervenções pedagógicas está diretamente relacionada ao quanto o professor conhece sobre o TEA, sobre os processos de alfabetização e letramento e sobre as singularidades do sujeito com quem trabalha. À vista disso, Cunha (2015, p. 13) é categórico

ao afirmar que “o autismo requer do professor estudo, preparação e dedicação”, sinalizando que o compromisso com a formação se converte em uma exigência ética do exercício docente inclusivo.

Além disso, como o campo de pesquisa sobre TEA, alfabetização e letramento ainda está em construção, a formação continuada torna-se ainda mais urgente. Os professores precisam atualizar-se “de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os mediante ação e reflexão teórico-prática” (Glat, Pletsch e Fontes, 2006, p. 2), uma vez que as evidências científicas estão sendo produzidas no presente, e aguardar que a formação inicial dê conta dessa complexidade é transferir ao aluno com TEA o ônus de uma lacuna que é, antes de tudo, institucional (Almeida, 2019).

Nessa mesma direção, o AEE aparece nos estudos analisados ora como potencializador dos resultados, ora como uma ausência sentida. Sua atuação amplia as possibilidades de aprendizagem da criança com TEA, funcionando como um espaço de complementação pedagógica que sustenta e qualifica o trabalho do professor regente. A esse suporte soma-se a equipe multidisciplinar, cuja atuação é imprescindível especialmente diante das demandas comunicativas que o TEA apresenta. Logo, a alfabetização de crianças com necessidades específicas deve ser pensada de “forma articulada entre o ensino comum e o especializado” (Brasil, 2012, p. 34), reconhecendo que nenhum desses espaços, isoladamente, é suficiente.

Como última consideração, a investigação empreendida nessa seção revela um campo em movimento, mas que ainda precisa aprofundar sua compreensão sobre o letramento como prática social, ampliar a robustez metodológica de suas intervenções e investir na formação de quem ensina. Soares (2020) nos lembra que toda criança pode aprender a ler e a escrever, e tal afirmação, no contexto do TEA, é ao mesmo tempo uma convicção pedagógica e um compromisso ético que exige a disposição de transformar o que ainda não está feito “com urgência e determinação, como objetivo primordial dos sistemas educativos” (Mantoan, 2003, p. 27).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu de uma pergunta concreta sobre o que a literatura acadêmica revela acerca dos métodos e estratégias para a alfabetização e letramento de crianças com TEA, e o percurso investigativo demonstrou que esse revelar carrega, ao mesmo tempo, avanços e convites. As pesquisas que fizeram parte desta revisão cumpriram o propósito mais verdadeiro da ciência da educação, que é o de se arriscar, experimentar práticas pedagógicas, sistematizar o que funciona e nomear o que ainda precisa ser feito. Tal esforço coletivo de pesquisadores e professores que se recusam a tratar a alfabetização de crianças com TEA como uma questão secundária é o que faz o campo avançar, e é também o que justifica a existência de trabalhos como este.

Nessa perspectiva, cada método identificado, cada estratégia mapeada, cada lacuna nomeada constitui um princípio norteador para investigações futuras. O TEA é um campo que ainda está sendo compreendido em suas múltiplas dimensões, e a educação não pode aguardar que essa compreensão esteja completa para agir. Logo, o que a literatura evidenciou é que uma prática pedagógica engajada, que abrace o sujeito autista em sua totalidade, sem fragmentá-lo em habilidades isoladas ou reduzi-lo ao seu diagnóstico, é possível e necessária, e construí-la é uma tarefa coletiva que pertence a pesquisadores, professores e instituições em igual medida.

Avançando nessa direção, é preciso atentar-se com especial cuidado para os processos de letramento, pois a criança com TEA tem o direito de se apropriar da leitura e da escrita como uma forma de habitar o mundo pela linguagem, de participar das práticas culturais e sociais que a escrita torna possíveis. Portanto, é um direito que exige da pesquisa e da escola uma disposição para ir além do código, para enxergar no sujeito com TEA alguém que já produz sentido e que merece encontrar nos processos de alfabetização e letramento um caminho que faça sentido para ele.

Construir esse caminho implica reconhecer os desafios estruturais que atravessam a educação inclusiva no Brasil. Ser professor de uma criança autista em processo de alfabetização exige um pensamento que articula ação e reflexão de forma permanente, que documenta, que revisa, que busca formação continuamente, que não se contenta com o que funcionou ontem quando o aluno de hoje apresenta demandas diferentes. Sendo assim, precisa ser cultivada uma cultura escolar que valorize o professor que pensa sobre a própria prática em vez de apenas executá-la.

Ainda assim, e esse é um dado que os próprios estudos deixam reconhecer nas entrelinhas, existe algo que persiste mesmo quando as condições estão aquém do necessário.

Há professores que criam condições, adaptam recursos e insistem onde seria mais fácil desistir, e isso é o que muitas vezes sustenta o processo da educação inclusiva. A vontade de fazer acontecer uma educação para a diversidade, de não deixar que a criança autista fique à margem dos processos de leitura e escrita, é uma força pedagógica efetiva que move práticas, transforma relações e produz aprendizagem onde tudo indicava que ela não seria possível.

No centro dessa força está a afetividade. Baseando-se no pensamento de hooks (2013), o amor pela profissão e pelos alunos não substitui a formação, os recursos ou as políticas, mas é o que os anima, o que lhes dá sentido e o que impede que se tornem procedimentos burocráticos esvaziados de humanidade. Desse modo, uma educação para a diversidade que se pretenda verdadeiramente inclusiva precisa dessa dimensão, de professores que vejam na criança com TEA um sujeito a ser encontrado com intencionalidade e afeto, pois é essa articulação entre rigor pedagógico e vínculo humano que os estudos, em conjunto, apontam como o caminho mais fértil.

Por fim, espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para esse conjunto de esforços, não com a pretensão de esgotar um campo que está, por natureza, em constante transformação, mas com o compromisso de analisar atentamente o que já foi produzido e de oferecer, a partir dessa leitura, uma contribuição ao campo como professora-pesquisadora. Diante dessas considerações, almeja-se que este trabalho sirva de apoio, inspire novas investigações, práticas e apostas pedagógicas no campo da alfabetização e letramento de crianças com TEA e que chegue, de alguma forma, ao chão da escola, onde tudo o que foi discutido aqui encontra, afinal, seu destino e sua razão de ser.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Izabel Cristina Araújo. **Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): concepções e práticas dos professores**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/892>. Acesso em: 22 maio 2026.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2014. 948 p. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso em: 12 maio 2026.

ANACLETO, Fernanda. **A linguagem visual como ferramenta pedagógica para a alfabetização e o letramento na educação infantil**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2025. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/6193>. Acesso em: 31 maio 2026.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jun. 2026.

ARAUJO, Willian Fernandes; SCHUSTER, Patrícia Regina; SOUZA, Camilo Darsie de. **Aprendizagem criativa: uma pesquisa bibliográfica sobre o conceito na produção científica brasileira**. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 35, n. 69, e04, 2025. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17401>. Acesso em: 29 maio 2026.

ASHINOFF, Brandon K.; ABU-AKEL, Ahmad. **Hyperfocus: the forgotten frontier of attention**. Psychological Research, v. 85, n. 1, p. 1–19, 2021. DOI: 10.1007/s00426-019-01245-8. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7851038/>. Acesso em: 30 abr. 2026.

AVELINO, Erica Fernanda Bastos; *et al.* **Atividades coletivas para alfabetização de crianças com autismo**. Revista Real Conhecer, v. 3, n. 12, p. 40-51, dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10344702>. Acesso em: 23 abr. 2026.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Brazilian Journal of Psychiatry, v. 28, n. suppl 1, p. s47-s53, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033668/lei-12764-12>. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva.** Brasília: MEC; SEB, 2012. 48 p. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/caderno-de-especial-a-alfabetizacao-de-criancas-com-deficiencia-uma-proposta-inclusiva/>. Acesso em: 3 jun. 2026.

BRITES, Luciana. **Consciência Fonológica no TEA.** [S. l.]: NeuroSaber, 24 jul. 2019. 1 vídeo (2:23:56). Publicado pelo canal NeuroSaber. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uvthoEi4dkE>. Acesso em: 5 maio 2026.

BRITTO, Tatiana Cristina Pimentel; PIZZOLATO, Elizabeth Barreto. **Gaia: uma proposta de um guia de recomendações de acessibilidade de interfaces web com foco em aspectos do autismo.** Revista Brasileira de Informática na Educação, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 102-126, 2018. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/7131>. Acesso em: 1 jun. 2026.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; SHIBUKAWA, Priscila Hikaru Sato; RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. **Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista.** Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 13, n. 2, p. 87-94, 2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309>. Acesso em: 28 abr. 2026.

CAMARGO, Maria Teresa de. **Inclusão educacional e social do aluno autista.** 2023. 145 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/17114>. Acesso em: 9 abr. 2026.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; RISPOLI, Mandy. **Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos.** Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 639-650, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994>. Acesso em: 28 abr. 2026.

CANDIDO, Flávia Ramos; SOUZA, Amaralina Miranda de. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID 2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em uma escola pública do Distrito Federal.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 18, n. 58, p. 839-865, jul./set. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2018000300839. Acesso em: 3 jun. 2026.

CARVALHO, Aline Aguiar de. **A contribuição de um trabalho personalizado ao processo de letramento e de alfabetização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA**. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9798249. Acesso em: 6 jun. 2026.

COELHO, Fábio. **Emparelhamento ao modelo, o que é e como fazer**. Youtube, 2021. 1 vídeo (01h01). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YBhlJJjAu1Y&t=69s>. Acesso em: 29 maio 2026.

COOPER, John O.; HERON, Timothy E.; HEWARD, William L. **Applied Behavior Analysis**. 3. ed. Harlow: Pearson Education, 2020. Disponível em: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781292341057_A39573391/preview-9781292341057_A39573391.pdf. Acesso em: 8 maio 2026.

CRUZ, Kelvis Rodrigo Sampaio da; MELO, Raquel Maria de. **Emparelhamento por identidade e TEA: efeito de pares de estímulos idênticos como consequência de pareamentos corretos**. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 26, n. 2, p. 669-685, jun, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2018000200006. Acesso em: 27 maio 2026.

CRUZ, Mona Liza Silva. *et al.* **Terapia cognitivo-comportamental e análise do comportamento aplicada: suas aplicações ao Transtorno do Espectro Autista**. Observatório de la Economía Latinoamericana, v. 22, n. 1, p. 4361-4371, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/3051>. Acesso em: 29 abr. 2026.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Proposta preliminar de alfabetização do ciclo básico**. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo: Cenp, 1988. p.11-46.

FERREIRA, Denilma de Oliveira; FONSECA, Janete Rosa da. **Intervenções inclusivas no processo de alfabetização e letramento da pessoa com autismo**. Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP, Aquidauana, v. 4, n. 16, p. 546-560, dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/geppfip.v4i16>. Acesso em 23 abr. 2026.

FERREIRA, Luciana Luz. **A ludicidade no processo de inclusão e aprendizagem de crianças autistas no ensino fundamental I**. Revista Escola de Governo de Alagoas, v. 1, 2. ed., 2024. Disponível em: <https://revista.escoladegoverno.al.gov.br/storage/artigos/8juj2Lr6NBnMOqaLlwILXP5ki4G4pALGG5NGSoAe.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2026.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FONSECA, João José Saraiva da. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. João José Saraiva da Fonseca, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 20 maio 2026.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e aprendo: fundamentos do programa TEACCH: o ensino estruturado para pessoas com autismo**. 1. ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2014.

FRAZÃO, Mariane Rafaela Coelho; NASCIMENTO, Vitória Sousa Santos; SANTOS, Estêvão Damasceno. **AlfabTEA: integrando a gamificação no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista utilizando o Método TEACCH e o Programa ABA**. Revista Caderno Pedagógico, Curitiba, v. 21, n. 13, p. 1-31, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-137>. Acesso em: 22 abr. 2026.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. Disponível em: <https://centromaker.com.br/wp-content/uploads/2022/12/Alfabetizacao-Leitura-do-Mundo-Leitura-da-Palavra-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 2 maio 2026.

FREITAS, Arthur Felipe Lima; SANTOS, Emanuelle Justino dos; VARELLA, Maria da Conceição Bezerra. **O uso do sistema SCALA como forma metodológica de inclusão escolar da criança com transtorno do espectro autista**. In: Congresso Nacional de Educação (CONEDU), Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47048>. Acesso em: 3 jun. 2026.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2062>. Acesso em: 30 maio 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 7 jun. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRALDELLO, Ademir Paulo. **Aspectos psicolinguísticos da leitura**. Unoesc & Ciência - ACHS, Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 23-30, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/10107>. Acesso em: 30 abr. 2026.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. **Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**. Educação, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 8 jun. 2026.

GOMES, Eliana Pereira; JADEJISKI, Rainei Rodrigues. **Alfabetização e Transtorno do Espectro do Autismo: intervenção pedagógica inclusiva**. Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (Rev. Pemo), Fortaleza, v. 7, e15859, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v7.e15859>. Acesso em: 22 abr. 2026.

GUARESCHI, Taís; NAUJORKS, Maria Inês. **A educação do garoto selvagem de Aveyron e a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 609-620, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23725>. Acesso em: 30 maio 2026.

HAGE, Barbarela Karina Cardoso; SOUSA, Ana Telma Monteiro de. **Alfabetização de estudantes com transtorno do espectro do autismo durante o período da pandemia de coronavírus.** Revista Comunicação Universitária, Belém, v. 4, p. 1-19, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.69675/RCU.2763-7646.9601>. Acesso em: 8 jun. 2026.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovitch Vygotsky.** Organização de Edgar Pereira Coelho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 140 p.

JÚNIOR, José Paulo Alexandre De Barros; ALVES, Myrna Andreza Da Silva; CARNEIRO, Thaynã Emanoela Guedes. **A importância acerca inclusão da criança com transtorno do espectro autista (TEA) na educação básica: uma revisão de literatura.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, [s. l.]. E-book VII CONEDU 2021 – Vol. 01. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82023>. Acesso em: 11 maio 2026.

KAMINSKI, Tassiana Isabel. **Relações entre consciência fonológica e vocabulário expressivo em crianças com desvio fonológico.** 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Orientadora: Helena Bolli Mota. Coorientadora: Carla Aparecida Cielo. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6468/KAMINSKI%2c%20TASSIANA%20ISA-BEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 maio 2026.

KÁRPÁTI, Andrea. **Digital literacy: content, structure and development of a life skill.** In: DIGITAL LITERACY IN EDUCATION. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education (IITE), 2011. p. 1-12. (Policy Brief). Disponível em: https://iite.unesco.org/files/policy_briefs/pdf/en/digital_literacy.pdf. Acesso em: 7 jun. 2026.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 1999.

LEÃO, Deusmaura Vieira. **Aquisição da linguagem escrita: efeitos significantes.** 2008. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert-%20Deusmaura.pdf>. Acesso em: 25 maio 2026.

LEAR, Kathy. **Ajude-nos a aprender. Um programa de treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) em ritmo auto estabelecido.** 2ª ed. Toronto, 2004. Disponível em:

<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/livros/pdf/MetodoABAParaTratamentoDoAutismo.pdf>. Acesso em: 27 maio 2026.

LIMA, Gláucia da Conceição; SOUSA, Glauber Santana de. **Tipos de pesquisa**. In: Introdução à Pesquisa em Educação: aula 2. Aracaju: CESAD/UFS, 2012. p. 18-24. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/16533216022012Introducao_a_Pesquisa_e_m_Educacao_aula_2.pdf. Acesso em: 31 maio 2026.

LINDENMEYER, Simone; SCHMIDT, Madebe; MATIAS, Flávia; BEZ, Maria Rosangela. **“Se é para um é para todos!”: as potencialidades de um aluno evidenciadas através da comunicação alternativa com a utilização dos softwares Arasaac e Scala**. Revista Vínculos, Bogotá, v. 13, n. 2, p. 40-52, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9020207>. Acesso em: 3 jun. 2026.

LOVAAS, Ole Ivar. **Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children**. Journal of Consulting and Clinical Psychology, v. 55, n. 1, p. 3-9, 1987. Disponível em: <http://dev.bl Autism.com/wp-content/uploads/2019/09/lovaas-1987.pdf>. Acesso em: 15 maio 2026.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Reimp. São Paulo: E.P.U., 2012. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cpmenu/4191/M_todos_de_coleta_de_dados_observ_a_o_entrevista_e_an_lise_documental_1668975327614_4191.pdf. Acesso em: 15 maio 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Uma escola hospitaleira**. Revista Estudos Aplicados em Educação, São Caetano do Sul, SP, v. 7, n. 13, p. 5-14, 2022. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/pt_BR/article/view/8589/3760. Acesso em: 7 jun. 2026.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio. **Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/OXVDXNVRVJVS.pdf. Acesso em: 02 jun. 2026.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos, PIRES, Gláucia Nascimento da Luz, MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (Org.) **Inclusão: compartilhando Saberes**. 2. ed. Petrópolis. R.J.: Vozes, 2006.

MELLO, Tatiana de Souza; BARBOSA, Débora Nice Ferrari; HEIDRICH, Regina de Oliveira. **Tecnologias digitais como mediação para o processo de alfabetização inclusiva de uma criança com TEA**. Temas & Matizes, Cascavel, v. 18, n. 32, p. 1-28, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/rtm.v17i28.30863>. Acesso em: 23 abr. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2026.

MIRANDA, Beatriz De Melo *et al.* **Desafios no processo de ensino/aprendizagem na alfabetização de uma criança com tea**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59825>. Acesso em: 27 abr. 2026.

MUTO, Jéssica Harume Dias; POSTALLI, Lidia Maria Marson. **Ensino informatizado de leitura e escrita para alunos em alfabetização no formato remoto e síncrono**. Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 25, n. 4, p. 813-823, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2024v25n4p813-823>. Acesso em: 22 abr. 2026.

NASCIMENTO, Gisele Soares Rodrigues do. **Método de Alfabetização para Alunos Autistas (MAPA): alternativa da clínica-escola do autista**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: <http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-GiseleSoaresRodriguesdoNascimento.pdf>. Acesso em: 7 maio 2026.

NOVAIS, Rosangela Maria Matos de. **Rigidez cognitiva no autismo: caminhos para a inclusão e a flexibilidade pedagógica**. 2025. 42 f. Monografia (Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Itabirito, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/a83017eb-403f-4db3-9f51-4ac9f8d1da38/content>. Acesso em: 31 maio 2026.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. **Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GwGTF5VwzrfQSqbVWgYsNSc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 jun. 2026.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Educação Especial/Inclusiva no Brasil: demandas contemporâneas**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 23, n. Especial, p. 152-160, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6207>. Acesso em: 26 abr. 2026.

OLIVEIRA, Janaíra Pereira da Silva. **Recursos tecnológicos para a alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista**. 2024. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/30559>. Acesso em: 5 junho 2026.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do código alfabético**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 669-709, out./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/gCwQBwLM7jzJM6SvBvQRskg/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2026.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012. Disponível em: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=356691&key=271adf003fc6ed479960b5c56d58f6ed>. Acesso em: 5 maio 2026.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PAIXÃO, Glenda Miranda da; ASSIS, Grauben José Alves de. **Uso do procedimento de Constructed Response Matching to Sample: uma revisão da literatura**. Perspectivas em Análise do Comportamento, Belém, v. 8, n. 1, p. 47-60, 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482017000100005. Acesso em: 29 maio 2026.

PASSERINO, Lilian Maria; BEZ, Maria Rosângela (org.). **Comunicação alternativa: mediação para uma inclusão social a partir do Scala**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/251840/001009193.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 maio 2026.

PEREIRA, Júlia Victoria Casalinho. **Plano educacional individualizado e suas contribuições para a alfabetização e letramento de alunos com autismo**. In: Congresso Internacional De Educação Inclusiva (CINTEDI), 5., 2024. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://2025.sinageo.org.br/artigo/visualizar/108432>. Acesso em: 3 junho 2026.

PIAGET, Jean. **Lógica e conhecimento científico**. Tradução de S. Dias e F. Araújo. Porto: Civilização, 1980. 2 v. Tradução de: Logique et connaissance scientifique. Paris: Gallimard, 1967.

PINTO, Patrícia de Siqueira; SCHLÜNZEN JÚNIOR, Klaus. **As práticas do design universal para aprendizagem na inclusão de estudantes com TEA**. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro (REMUNOM), v. 5, n. 1, 2025. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/index.php/multidisciplinar/article/view/3666>. Acesso em: 28 maio 2026.

PORTO, Ana Paula Teixeira; FADANELLI, Ebersson Luiz. **Cibercultura, Tecnologias e Exclusão Digital**. Revista Literatura em Debate, [S. l.], v. 14, n. 26, p. 33–44, 2020. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/2407>. Acesso em: 7 jun. 2026.

PRAXEDES, Leila Cristiane; CARVALHO, Antonia Dalva França. **O processo de alfabetização de criança com espectro autista no ensino regular: um estudo exploratório**. Revista Faculdade FAMEN – REFFEN, v. 2, n. 2, p. 140-153, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36470/famen.2021.r2a25>. Acesso em: 22 abr. 2026.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais**. In: BEUREN, Ilse Maria (org.). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 76-97. Disponível em:

https://www.geocities.ws/cienciascontabeisfecea/estagio/Cap_3_Como_Elaborar.pdf. Acesso em: 13 maio 2026.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SOUZA, Carla Salomé Margarida de; SANTOS, Lilian Cristina dos. **Tecnologia assistiva em dispositivos móveis: aplicativos baseados no TEACCH como auxílio no processo de alfabetização com crianças autistas**. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 55, p. 1-17, e10652, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.10652>. Acesso em: 23 abr. 2026.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda: Por uma Aprendizagem Criativa, mão na massa e relevante para todos**. 1. ed. Rio Grande do Sul: Penso, 2020.

RIBEIRO, Francisco Adelson Alves; *et al.* **Ensino TEKA: contribuindo para o aumento do vocabulário de crianças autistas**. Revista EDaPECI, São Cristóvão, v. 23, n. 3, p. 103-116, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.29276/redapeci.2023.23.319346.103-116>. Acesso em: 22 abr. 2026.

RIBEIRO, Maria Carolina França; COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **Processo de inclusão escolar de estudantes com TEA: em perspectiva o desenho universal para aprendizagem**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 18, n. 40, p. 99-115, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1682/1234>. Acesso em: 3 jun. 2026.

ROGERS, Sally Jo; DAWSON, Geraldine. **Intervenção precoce em crianças com autismo: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização**. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, 2014.

RODRIGUES, Maria Coelho. **Atividades lúdicas em contexto inclusivo: uma contribuição no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente na área da leitura e escrita**. Avanços & Olhares, Barra do Garças, n. 9, p. 1-11, 2023. Disponível em: <https://periodicos.institutoiesa.com/index.php/avancoseolhares/article/view/65>. Acesso em: 23 abr. 2026.

SANTOS, Cristiane Vieira Borges. **Uma concepção de mediação pedagógica utilizada como ferramenta para o ensino da escrita**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18410>. Acesso em: 3 jun. 2026.

SANTOS, Simone Martins dos; TEIXEIRA, Zenaide Dias; PORTO, Marcelo Duarte. **Alfabetização e letramento: um olhar para o processo de aprendizagem de crianças com o transtorno do espectro autista (TEA)**. Linguística, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 316-332, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31513/linguistica.2021.v17n2a42788>. Acesso em: 21 abr. 2026.

SCAMATI, Vagner, CANTORANI, José Roberto Herrera, PICININ, Claudia Tania. **Os desafios na aprendizagem de indivíduos com transtorno de espectro autista (TEA): uma revisão**. Educ., Rio de Janeiro, v.33, n.126, p. 1-23, jan./mar. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/y9npmhcjddVQVVLyGhPsynC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2026.

SERRA, Dayse. **Alfabetização de alunos com TEA**. Rio de Janeiro: NUPPES, 2018.

SERRA, Dayse Carla Genero. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares**. 2008. 124 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://ppg.psi.puc-rio.br/uploads/uploads/1969-1231/2008_1d3cfdfe60e6abc49213ff6d8f6c6ee0.pdf. Acesso em: 31 maio 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 17 maio 2026.

SIDMAN, Murray. **Equivalence relations and the reinforcement contingency**. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, Hoboken, v. 74, n. 1, p. 127-146, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1901/jeab.2000.74-127>. Acesso em: 27 maio 2026.

SILVA, Denise Viana. **A consciência fonológica em escolares com defasagem/atraso escolar nos anos iniciais de educação formal: avaliação do software Legere**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <https://repositorio.cepelin.org/index.php/repositorioppglintesesdissertaco/article/view/167/1>. Acesso em: 5 maio 2026.

SILVA, Maria Carolina Leal; SOUZA, Stéphanie Lara Monteiro Correia de; TEIXEIRA, Lucas Martins. **O uso do Picture Exchange Communication System (PECS) na promoção da comunicação inclusiva de crianças com autismo: uma revisão integrativa**. Brazilian Medical Students Journal, v. 5, n. 8, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.53843/bms.v5i8.193>. Acesso em: 3 jun. 2026.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade**. Educação e Realidade, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/55373/33644>. Acesso em: 01 jun. 2026.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SÓRIA, Dinúcia Andréa Araújo Dias; FILHA, Rivanda Maria Chaves Chagas. **A consciência fonológica na intervenção psicopedagógica em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Salvador, BA: Universidade Católica do Salvador, 2020. Disponível em: <https://ri.ucsal.br/server/api/core/bitstreams/dcdb863e-d5f8-4f88-8ef6-0aeabe32ef80/content>. Acesso em: 27 maio 2026.

SOUZA, Audrey Pietrobelli de; ROSSO, Ademir José. **Mediação e zona de desenvolvimento proximal (ZDP): entre pensamentos e práticas docentes**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2011, Curitiba. Curitiba: PUC-PR, 2011. Disponível em: <http://www.educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/06/ZDP.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2026.

SOUZA, Mayara dos Santos de. **Autista e alfabetização**. Revista Even. Pedagog., Sinop, v. 11, n. 2 (29. ed.), p. 317-326, ago./dez. 2020. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/4117/2791>. Acesso em: 23 abr. 2026.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo: guia dos pais para o tratamento completo**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2018.

UNESCO. **Relatório global UNESCO: abrindo novos caminhos para o empoderamento: TIC no acesso à informação e ao conhecimento para as pessoas com deficiência**. Tradução DB Comunicação. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Livro eletrônico. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228320>. Acesso em: 6 junho 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos da defectologia**. Obras completas. Tomo V. Tradução: Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. **Convivendo com o autismo e síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais**. São Paulo: M. Books, 2008.