



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)  
Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação  
Inclusiva em Rede Nacional (Profei) Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Campus- Presidente Prudente/SP



LIGIA AZEVEDO PEREIRA DE PAULA

**PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ORIENTAR O PROFESSOR ALFABETIZADOR  
DE TURMAS COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Presidente Prudente - SP  
2026

LIGIA AZEVEDO PEREIRA DE PAULA

**PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ORIENTAR O PROFESSOR ALFABETIZADOR  
DE TURMAS COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Temática de investigação: Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

## FICHA CATALOGRÁFICA

P324p	<p>Paula, Ligia Azevedo Pereira de</p> <p>Práticas Inclusivas para orientar o professor Alfabetizador de turmas com alunos com Transtorno do Espectro Autista / Ligia Azevedo Pereira de Paula.</p> <p>-- Presidente Prudente, 2026</p> <p>72 p. : il., tabs. + objeto educacional</p> <p>Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientadora: Maewa Martina Gomes da Silva e Souza</p> <p>1. Educação Inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Alfabetização. 4. Formação docente. 5. Práticas Pedagógicas Inclusivas. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).



## UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

### Câmpus de Presidente Prudente


ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LIGIA AZEVEDO PEREIRA DE PAULA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 10 de fevereiro de 2026, às 19h30min, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LIGIA AZEVEDO PEREIRA DE PAULA, intitulada "PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ORIENTAR O PROFESSOR ALFABETIZADOR DE TURMA COM ALUNO COM TRANSTORNO DO

ESPECTRO AUTISTA". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

Profa. Dra. MAEWA MARTINA GOMES DA SILVA E SOUZA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva- (Profei) / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa. Dra. ALINE DE NOVAES CONCEIÇÃO (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - (Profei) / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa. Dra. CAROLINA CANGEMI GREGORUTTI (Participação Virtual) do(a) Pós-Graduação em Acessibilidade Cultural Departamento: Terapia Ocupacional / Universidade de Brasília - UnB / Faculdade de Ciências e Tecnologias em Saúde - FCTS,

Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente  
 MAEWA MARTINA GOMES DA SILVA E SOUZA  
Data: 10/02/2026 21:54:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. MAEWA MARTINA GOMES DA SILVA E SOUZA

*Dedico esta dissertação à memória dos meus pais, Jovita Aparecida de Azevedo Pereira e Salomão Pereira; ao meu excelentíssimo marido, Alexandre de Paula; às minhas amadas filhas, Lívia Azevedo de Paula e Paolla Azevedo de Paula; e à minha querida orientadora, Maewa Martina Gomes da Silva e Souza, por ter me acolhido e me direcionado de forma esplêndida nesta trajetória.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me conceder força, sabedoria, saúde e perseverança para que, mesmo diante de inúmeros desafios, eu concluísse esta etapa da minha trajetória acadêmica.

Sou imensamente grata à minha querida orientadora, professora Dra. Maewa Martina Gomes da Silva e Souza, que, mesmo começando a me orientar no meio do caminho, o fez brilhantemente, com dedicação, humildade e afetuosidade, segurando em minha mão e me direcionando a cada passo, incentivando-me a cada conquista e mostrando que eu seria capaz de conseguir.

Agradeço ao meu marido, Alexandre de Paula, que compreendeu que, em alguns momentos, eu precisava ficar um pouco distante para realizar a pesquisa. E, principalmente, às minhas filhas, Lívia Azevedo de Paula e Paolla Azevedo de Paula, que contribuíram muito para que eu me familiarizasse com algumas novas tecnologias, em especial à Paolla, que me auxiliou na criação dos personagens do Recurso Educacional; sua paciência foi essencial nesse processo.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), pelo compromisso e dedicação, proporcionando-nos tanto aprendizado.

A todos os colegas da Turma 4 do mestrado, que compartilharam seus estudos e práticas ao longo das aulas, em especial às queridas Bárbara Thomaz dos Santos e Maira Cristina Itaboraí, pois uma sempre ajudava a outra nessa caminhada tão cheia de desafios.

Às minhas queridas amigas Ana Paula da Silva Firmino e Juliana Fermino Pinto, que acreditaram em mim mesmo quando eu mesma duvidava e me incentivaram a, ao menos, tentar entrar no mestrado, continuando a me apoiar para seguir firme e forte. Agradeço aos participantes desta pesquisa pela disposição e pela contribuição com informações preciosas para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Aos meus amados e queridos pais, Salomão Pereira e Jovita Aparecida de Azevedo Pereira, que já partiram deste mundo, mas permanecem vivos em minha memória e em meu coração; eles, que sempre me incentivaram a estudar, mesmo não tendo tido essa oportunidade.

A todos que contribuíram de alguma forma para que esta pesquisa se realizasse, por meio de estímulos, palavras de apoio e incentivo, pois cada gesto foi muito importante para que eu alcançasse este objetivo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Educação Básica (PROEB), pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 27).

## RESUMO

As práticas inclusivas que orientam o professor alfabetizador em salas de aula que atendem alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são fundamentais para o bom desempenho dessas crianças no ambiente escolar. O objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar se o professor alfabetizador está preparado para atuar em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano, que incluem estudantes com TEA. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e contou com a participação de sete professores alfabetizadores que possuíam, em suas salas de aula, alunos com TEA. O instrumento utilizado para a produção dos dados foi um questionário composto por onze perguntas, aplicado com a finalidade de orientar entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com cada participante. Os dados coletados foram transcritos e submetidos à Análise de Conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (2011). Como Recurso Educacional, foi elaborado um jogo denominado “Stop das Vogais”, com o objetivo de contribuir para as práticas inclusivas em sala de aula, configurando-se como uma proposta de apoio à prática docente. Os resultados apontaram que algumas das principais dificuldades relatadas pelas participantes foram a falta de informações sobre os alunos com TEA antes do início das aulas, o que dificultava o conhecimento prévio do perfil de cada estudante e, quando necessário, a realização de ajustes no planejamento pedagógico. Evidenciou-se, ainda, a insuficiência de formação em serviço no que se refere à Educação Especial e Inclusiva. Conclui-se que se faz necessário investir na formação docente por meio de ações que fortaleçam estratégias didáticas voltadas ao desenvolvimento dos alunos, de modo a promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas e contribuir para a consolidação de uma educação inclusiva e de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Alfabetização; Formação docente; Práticas Pedagógicas Inclusivas.

## ABSTRACT

Inclusive practices that guide literacy teachers in classrooms serving students with Autism Spectrum Disorder (ASD) are fundamental to these children's academic performance in the school environment. The general objective of this study was to analyze whether literacy teachers are prepared to work in early years of elementary education, from the 1st to the 3rd grade, in classes that include students with ASD. The research adopted a qualitative approach and involved the participation of seven literacy teachers who had students with ASD in their classrooms. The instrument used for data production was a questionnaire consisting of eleven questions, applied with the purpose of guiding semi-structured interviews conducted individually with each participant. The collected data were transcribed and subjected to Content Analysis, according to the assumptions proposed by Bardin (2011). As an Educational Resource, a game entitled "*Stop das Vogais*" was developed, aiming to contribute to inclusive classroom practices by providing a form of support for teaching practice. The results indicated that some of the main difficulties reported by the participants were the lack of information about students with ASD prior to the beginning of classes, which hindered prior knowledge of each student's profile and, when necessary, the adjustment of pedagogical planning. Insufficient in-service training in Special and Inclusive Education was also evidenced. It is concluded that investment in teacher education is necessary through actions that strengthen didactic strategies focused on students' development, in order to promote significant changes in pedagogical practices and contribute to the consolidation of inclusive and high-quality education.

**Keywords:** Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Literacy; Teacher Education; Inclusive Pedagogical Practices.

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Identificação das participantes com dados sociodemográficos e profissionais.....	29
<b>Quadro 2</b> – Tempo de experiência das professoras alfabetizadoras.....	33
<b>Quadro 3</b> – Ações pedagógicas por segmento.....	50

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Exemplo de página do Recurso Educacional – vogal A.....	58
<b>Figura 2</b> – Exemplo de página do Recurso Educacional – vogal E.....	58
<b>Figura 3</b> – Exemplo de página do Recurso Educacional – vogal I.....	59
<b>Figura 4</b> – Exemplo de página do Recurso Educacional – vogal O.....	59
<b>Figura 5</b> – Exemplo de página do Recurso Educacional – vogal U.....	60

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABA** – Análise do Comportamento Aplicada
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APA** – *American Psychological Association*
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAA** – Comunicação Aumentativa e Alternativa
- CAAE** – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CIPTEA** – Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
- DSM** – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- EF** – Ensino Fundamental
- EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil
- FE** – Funções Executivas
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão
- LDB**– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS**– Língua Brasileira de Sinais
- NCC** – Necessidades Complexas de Comunicação
- ONU**– Organização das Nações Unidas
- PECS** – *Picture Exchange Communication System*
- PEE** – Público da Educação Especial
- PEI** – Plano Educacional Individualizado
- PROFEI**– Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
- SME** – Secretaria Municipal de Educação
- TDAH** – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
- TDIC** – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- TEA**– Transtorno do Espectro Autista
- TCLE**– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TOD** – Transtorno Opositor Desafiador
- UENP** – Universidade Estadual do Norte do Paraná
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNESP**– Universidade Estadual Paulista

## APRESENTAÇÃO<sup>1</sup>

Apresentar minha trajetória acadêmica me faz refletir sobre como cada momento da minha caminhada foi, e continua sendo, fundamental. É como se cada passo, desde a infância, tivesse me conduzido a ser quem sou hoje.

Sou filha de pais analfabetos e trabalhadores rurais, que saíam de madrugada para trabalhar e me deixavam sob os cuidados de minha avó, uma mulher amorosa, também analfabeta, que encantava meus dias com seus “causos” e saberes populares.

Quando fui alfabetizada na escola do bairro, próxima à casa da minha avó, passei a frequentar a biblioteca local. Lá, havia uma bibliotecária maravilhosa que nos recebia com muito carinho e permitia que lêssemos no local ou levássemos livros para casa. Eu lia orgulhosamente para minha avó, como uma forma de retribuir todo o amor e cuidado que ela sempre me dedicou. Ah, quantas memórias afetivas guardo desses tempos!

Nada foi fácil. Comecei a trabalhar ainda na adolescência e, durante o Ensino Médio, chegava exausta à escola. Ainda assim, sempre amei estudar. Mesmo sem estar entre as melhores alunas, sempre me esforcei ao máximo em tudo o que me propus a fazer. Ao concluir o Ensino Médio, prestei vestibular para a antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho-PR – FAFIJA (atual Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP), para o curso de Pedagogia. Não passei nas duas primeiras tentativas, mas fui aprovada na terceira. Nesse mesmo ano, conquistei uma bolsa integral pelo PROUNI para o curso de Administração, mas, movida pelo desejo de ensinar e aprender, optei por cursar Pedagogia, iniciando minha graduação em 2006.

No segundo ano do curso, participei de um processo seletivo para atuar em um projeto de extensão universitária vinculado ao programa Universidade Sem Fronteiras, especificamente no projeto ALFALETRA. Nesse projeto, atendíamos crianças com dificuldades de aprendizagem, utilizando estratégias lúdicas para promover aprendizagens significativas. Essa experiência foi extremamente enriquecedora e já me preparava para lidar com os desafios que encontraria como educadora.

---

<sup>1</sup> Por se tratar de um relato pessoal, apenas a presente seção apresenta redação estruturada na narrativa em primeira pessoa do singular, com o objetivo de salientar as experiências vivenciadas pela pesquisadora.

Minha trajetória profissional começou em 2010, na Escola Municipal Lâmia Sahade, em Ipaussu-SP, onde atuei na Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos. Em 2011, iniciei minha atuação em Ourinhos-SP, após aprovação em processo seletivo. Trabalhei como professora de Educação Especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Georgina Amaral Santos Lopes. No ano seguinte, em 2012, fui cedida para a APAE de Ourinhos, onde atuei com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual e outras deficiências. Essa experiência despertou meu interesse pela Educação Inclusiva, que hoje é o foco central da minha formação acadêmica.

Em 2013, lecionei para o 2º ano do Ensino Fundamental como professora polivalente. No ano seguinte, fui efetivada como servidora estatutária da rede municipal de ensino e retornei à Escola Municipal de Ensino Fundamental Georgina Amaral Santos Lopes, onde atuo até hoje como professora alfabetizadora.

Em 2021, saí temporariamente da sala de aula para exercer a função de coordenadora pedagógica na mesma escola. No final daquele ano, fui convidada para assumir a direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Josefa Navarro Lemos, cargo que ocupei por nove meses. Essa vivência na gestão escolar também contribuiu significativamente para meu crescimento profissional.

Minha formação acadêmica inclui a graduação em Pedagogia, com habilitação em Educação Inclusiva (UENP, 2009), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UENP, 2011) e outra especialização em Alfabetização e Letramento (2012). Em 2014, concluí a graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP), o que me possibilitou atuar como professora de Arte nos anos de 2018 e 2019. Em 2016, finalizei minha terceira graduação, Letras – Português e Inglês, o que me permitiu, em 2022, lecionar Inglês para o 1º, 4º e 5º anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Francisco Dias Negrão.

Finalmente, em 2023, inscrevi-me no processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da UNESP – câmpus de Presidente Prudente. Tive a alegria de ser aprovada e iniciei minha jornada como mestranda em março de 2024. A partir desse momento, iniciamos uma caminhada de estudos, leituras, encontros de orientação e construção de conhecimentos, fundamentais para o progresso da pesquisa. Concomitantemente, cursei as disciplinas obrigatórias, as eletivas e participei de diversos cursos extracurriculares, igualmente fundamentais para o cumprimento das atividades complementares exigidas.

Porém, no desenrolar do percurso, minha orientadora precisou se desligar do programa por questões de saúde. O ocorrido certamente gerou preocupação e insegurança. Entretanto, fiel à sua competência e comprometimento, garantiu que eu fosse direcionada a uma nova orientação igualmente qualificada. E, de fato, ao conhecer minha nova orientadora, toda a apreensão se desfez, e o processo segue de forma muito positiva e desafiadora, com intensa troca de aprendizagens e motivação.

Sigo com o propósito de me dedicar à construção de uma escola inclusiva, acolhedora e significativa, na qual todas as crianças possam se sentir respeitadas, valorizadas e pertencentes, aprendendo de forma prazerosa e significativa, além de socializarem suas vivências como parte integrante da comunidade escolar.

**SUMÁRIO**

<b>1- INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2- BREVE HISTÓRICO SOBRE O AUTISMO .....</b>	<b>22</b>
<b>3- MÉTODO .....</b>	<b>28</b>
3.1 Participantes .....	28
3.2 Instrumento de coleta de dados .....	30
3.3 Procedimentos de coleta de dados .....	31
3.4 Procedimentos de análise de dados.....	32
3.5 Aspectos éticos .....	32
<b>4- RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>33</b>
4.1 Percepções do Transtorno do Espectro Autista .....	34
4.2 Formação Continuada .....	40
4.3 Processo de alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista .....	44
<b>5- RECURSO EDUCACIONAL.....</b>	<b>55</b>
<b>6- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>61</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>64</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>69</b>
Apêndice A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	69
Apêndice B- Questionário Sociodemográfico e Roteiro de Entrevista .....	71

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem ganhado espaço como tema de discussão e pesquisa, estando presente nos currículos e nas legislações vigentes desde a Declaração de Salamanca, de 1994 (Unesco, 1994).

Esse marco internacional definiu diretrizes destinadas a inspirar ações governamentais em nível global, fundamentadas em princípios e práticas voltadas às necessidades educacionais especiais, conforme estabelecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao propor uma educação para todos.

Nesse mesmo sentido, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em 2015 (Brasil, 2015), assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. A educação é tratada, nessa legislação, como um componente essencial desses direitos, reafirmando o direito à educação inclusiva e a necessidade de um ensino pautado na equidade.

De acordo com o Censo Escolar de 2023 (Brasil, 2024), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aproximadamente 1,6 milhão de estudantes da Educação Especial estão matriculados em classes comuns. Esse dado reforça a importância de garantir escolas inclusivas, considerando as particularidades do Público da Educação Especial (PEE), composto por pessoas com deficiência, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Nesse contexto, torna-se fundamental assegurar que os ambientes escolares e a comunidade educativa estejam devidamente preparados para atender às necessidades de todos os estudantes.

É importante destacar, conforme aponta Costa (2022), que a alfabetização de crianças com TEA exige abordagens diversificadas, uma vez que essas crianças, em sua maioria, apresentam dificuldades de interação social e comunicacional, frequentemente associadas a alterações sensoriais, comportamentos estereotipados e interesses restritos, com manifestações que variam de um indivíduo para outro (APA, 2014).

Além disso, cabe destacar algumas abordagens utilizadas no atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentam Necessidades

Complexas de Comunicação (NCC), como a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e o Picture Exchange Communication System (PECS). Tais recursos, amplamente descritos no estudo de Rodrigues (2024), configuram-se como estratégias comunicativas alternativas que contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades de comunicação dos alunos que delas necessitam. Nesse mesmo sentido, também existem aplicativos de apoio, como o “Matraquinha”, de Yamuto (2025), disponíveis para dispositivos móveis, que auxiliam na ampliação das possibilidades de expressão e interação desses estudantes.

Diante dessas reflexões, a escolha do presente tema emergiu da percepção construída ao longo de minha trajetória como professora alfabetizadora acerca da necessidade de orientações mais específicas para lidar com as práticas inclusivas de alfabetização no contexto escolar. Essa inquietação pessoal motivou a elaboração deste estudo, com o propósito de contribuir para a discussão e o planejamento de ações pedagógicas que favoreçam a alfabetização de crianças com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de maneira inclusiva e respeitosa às suas singularidades.

Considerando que o desenvolvimento de práticas voltadas à promoção das capacidades de interação e aprendizagem de crianças entre 6 e 8 anos se constrói por meio das interações sociais, dentro e fora da escola, compreende-se que essas experiências constituem a base para uma aprendizagem significativa e para a consolidação dos conhecimentos nas etapas seguintes do processo de alfabetização.

Como destaca Soares (2016, p. 46),

aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras — escrita — , ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala — leitura. Essa ‘conversão’ de sons em letras, de letras em sons, é a essência de uma escrita alfabética.

Ainda segundo Soares (2016, p. 125), “a criança, antes de tudo, precisa perceber que a escrita representa a fala”. Nesse sentido, observa-se a relevância da oralidade no processo de leitura e escrita da criança, pois é a partir da fala, quando estimulada e mediada pedagogicamente, que ela passa a refletir sobre a escrita e a compreender sua função social e simbólica.

A partir desses fundamentos teóricos, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar se o professor alfabetizador se encontra preparado para atuar em salas

de aula que incluem alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano.

De forma articulada a esse propósito, definiram-se os seguintes objetivos específicos: 1) identificar o conhecimento dos docentes sobre o conceito de TEA; 2) verificar a formação inicial e continuada dos professores; 3) compreender as ações e práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores em turmas que contam com alunos com TEA.

No cotidiano escolar, é comum encontrar professores que enfrentam desafios diante da diversidade presente em sala de aula. Assim, pensar a alfabetização sob uma perspectiva inclusiva representa um desafio que, com fundamentação teórica adequada, pode ser enfrentado com mais segurança e eficácia.

Nesse contexto, torna-se fundamental abordar a importância da formação inicial e da formação continuada dos professores da sala comum, responsáveis pelo atendimento de alunos com TEA nas escolas regulares.

Esse tema tem sido amplamente discutido na literatura acadêmica por meio de artigos, pesquisas, dissertações e teses. Conforme destacam Oliveira, Fonseca e Reis (2018, p. 37):

[...] a formação inicial seria pela perspectiva de educar na diferença; já a formação continuada seria assumida como parte integrante do desenvolvimento da carreira docente e produziria, em parceria com as redes de ensino, uma formação de caráter contínuo.

Nessa mesma direção, Ferreira (2024) reforça, em artigo recente, a relevância da formação continuada como um dos principais mecanismos para garantir equidade na aprendizagem no contexto da Educação Especial e Inclusiva.

Diante desse cenário, o problema central desta pesquisa reside na urgência de se debruçar sobre a temática do TEA e, por intermédio da formação continuada, indicar orientações aos professores no que se refere ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam o atendimento adequado a alunos com essa condição.

Portanto, esta pesquisa busca evidenciar a importância tanto da formação inicial quanto da formação continuada dos docentes, considerando que ser professor exige atualização constante para atender às demandas de todos os alunos, com ou sem deficiência, de forma inclusiva, equitativa e colaborativa.

Para tanto, a pesquisa também aborda um breve histórico sobre o TEA e suas especificidades, uma vez que, na maioria dos casos, o espectro está associado a outros diagnósticos. Por esse motivo, trata-se de um transtorno marcado por múltiplas manifestações, não sendo possível delimitar sintomas específicos. Existem condições coexistentes e, dessa maneira, compreende-se que cada indivíduo apresenta particularidades próprias.

Além disso, realiza-se a análise de dados oriundos de entrevistas com professores alfabetizadores que atuam em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas regulares que contam com alunos com TEA, cujo intuito foi, como mencionado anteriormente, analisar como os docentes têm inserido práticas inclusivas no cotidiano escolar e, a partir desse levantamento, oferecer subsídios que possam orientar outros profissionais em sua trajetória na Educação Inclusiva.

## 2. BREVE HISTÓRICO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Muito tem se discutido sobre o autismo, e a Educação Inclusiva tem ganhado espaço, estando presente nos currículos e nas legislações vigentes desde a Declaração de Salamanca, de 1994. Ainda assim, observa-se que, no cotidiano escolar, muitos professores não estão familiarizados com essas mudanças. Diante disso, questiona-se: o que é relevante o professor alfabetizador saber para compreender melhor seu aluno com TEA?

Primeiramente, é importante destacar que a nomenclatura TEA não é tão antiga. Anteriormente, crianças com características do espectro autista eram consideradas esquizofrênicas.

Como aponta Picollo (2025, p. 26), “[...] a associação entre comportamento autista e esquizofrenia se mostrou uma constante desde a década de 1940, sendo que somente nos anos de 1980 observamos uma cisão entre essas categorias”. O termo “autista” foi utilizado pela primeira vez em 1908 por Eugene Bleuler (1857–1939), ao se referir a pacientes que se retiravam do mundo real para um cenário fantasioso (Picollo, 2025).

Além disso, de acordo com Picollo (2025, p. 25):

Qualquer análise projetiva partirá do texto clássico de Kanner e de sua ideia de solidão autista, manifestada desde o início da vida em determinadas crianças, as quais também apresentavam um “desejo ansiosamente obsessivo pela manutenção da mesmice.

Podemos, portanto, afirmar que a mudança de nomenclatura de "esquizofrenia infantil" para "autismo" ocorreu oficialmente em 1980, com a publicação da terceira edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-III), pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, apud Picollo, 2025, p. 47). Essa alteração ocorreu em razão das diferentes características observadas por Leo Kanner (1894 - 1981), psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, que publicou diversos estudos sobre o autismo.

Outro termo, posteriormente utilizado, foi síndrome de Asperger, introduzido para diferenciar crianças e adultos com cognição preservada, mas que apresentavam dificuldades na socialização, na comunicação e na coordenação motora. A

denominação foi difundida por Lorna Wing (1928 - 2014), que contribuiu significativamente para os estudos sobre o espectro autista ao propor uma representação esquemática do autismo, destacando déficits persistentes nas habilidades sociais de dar e receber atenção, na comunicação recíproca e na capacidade de participar de brincadeiras de imaginação social. Suas observações incluíram relatos sobre o caso de sua própria filha (Picollo, 2025, p. 64).

De maneira geral, até que se chegasse à atual forma de diagnóstico do TEA, houve importantes reformulações nos manuais de classificação, passando pelo DSM-III, DSM-IV e, atualmente, o DSM-5, além da atualização da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), que descreve, conforme a APA (2014, p. 42):

Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados.

Cabe lembrar que, no DSM-5, estão registrados os códigos utilizados para a caracterização e identificação do Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como a descrição de suas peculiaridades. Essa classificação é fundamental, pois reconhece-se que cada indivíduo é único e apresenta especificidades próprias. O manual também informa se o transtorno do neurodesenvolvimento é de natureza mental ou comportamental, além de especificar o nível de suporte necessário, apoio muito substancial, apoio substancial ou apoio, e a presença de outras condições coexistentes, indicando quais são elas.

Vale ressaltar que, atualmente, a legislação brasileira conta com dispositivos legais que asseguram o direito à educação dos estudantes com TEA. Entre eles, destaca-se a Lei Federal nº 12.764/2012, mais conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua efetivação. Essa lei reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, além de descrever comportamentos e necessidades específicas desse público. Conforme se observa, trata-se de um marco legal que equipara a pessoa autista às demais pessoas

com deficiência no que se refere à garantia de direitos, ainda que o TEA seja classificado como um transtorno.

Outra legislação relevante é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei Federal nº 13.146/2015. Conforme o Art. 1º, essa lei “é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, Art. 1º). Isso inclui o acesso a uma educação inclusiva de qualidade, em escola regular, que promova a socialização, a equidade e a inclusão.

Mais recentemente, foi sancionada a Lei Romeo Mion, Lei Federal nº 13.977/2020, que institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), com o objetivo de “garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social” (Brasil, 2020, Art. 3º-A). <sup>2</sup>A identificação pode ser feita também pelo uso do cordão de girassóis, recurso que contribui para que as pessoas ao redor reconheçam a existência de uma deficiência.

Nesse contexto, esta pesquisa trata, especialmente, da alfabetização em uma perspectiva inclusiva. Isto é por meio de práticas inclusivas e lúdicas, em busca de oferecer o conhecimento de maneira a que todos os alunos sejam, de fato, inseridos. Segundo Santos, para isso é primordial:

Identificar os interesses dos alunos autistas, o que lhes chama a atenção, servirá bastante para que o professor possa planejar as suas intervenções pedagógicas. Pois, é preciso relacionar os afetos dos alunos com as estratégias utilizadas nos planos de aula, para que a aprendizagem possa ser construída com sucesso (Santos, 2018, p. 346).

---

<sup>2</sup>Vale ressaltar que, ao longo do desenvolvimento desta dissertação, especificamente em 20 de outubro de 2025, foi promulgado o Decreto nº 12.686, que reafirma o direito à educação de estudantes com deficiência, autismo e altas habilidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Optou-se, contudo, por não discorrer sobre esse decreto neste estudo, uma vez que o referido documento foi considerado polêmico e gerou uma série de embates sociais, políticos e acadêmicos, além de apresentar a possibilidade de revogação. Entretanto, registra-se sua promulgação para fins de contextualização histórica, considerando o impacto que esse decreto pode representar para o público da Educação Especial, especialmente, no contexto deste trabalho, para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ademais, Soares (2020, p. 37) afirma que “como em um quebra-cabeça, as peças são diferentes, com cada peça tendo uma forma que se encaixa à forma específica de outra”. A autora destaca que, no processo de alfabetização e letramento, existem habilidades, conhecimentos e competências específicas, e que os processos de aprendizagem são diferenciados. Sendo assim, torna-se necessário que os procedimentos de ensino também sejam diversificados.

Vale destacar, ainda, que algumas pesquisas recentes na área da alfabetização e do Transtorno do Espectro Autista (TEA) reforçam a relevância deste estudo. Fernandes (2017), em pesquisa cujo tema foi *Práticas docentes e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista em escolas do município de Alegrete/RS*, teve como objetivo principal oportunizar espaços de reflexão sobre o processo de inclusão de alunos com TEA, por meio de encontros de partilha de saberes com professores da rede municipal.

Os principais resultados do estudo de Fernandes (2017) apontam que a formação docente e a criação de espaços de discussão sobre a educação inclusiva são fundamentais no contexto educacional. Além disso, evidenciou-se que os recursos pedagógicos produzidos contribuem significativamente para os avanços das crianças com TEA, tanto na escola quanto em sua vida social.

Matsuno (2019), por sua vez, em seu estudo *Práticas para Educação Inclusiva: as possibilidades de ação para professores da Educação Básica*, investigou as percepções dos professores acerca da participação em cursos de extensão, como *Inclusão e o Ensino de Matemática* e o curso de Libras, oferecidos pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP), em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo. A pesquisa também analisou as implicações desses cursos na prática docente, considerando a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Em tempos de inclusão escolar, questiona-se como os professores da Educação Básica estão adequando suas práticas para atender alunos com deficiência. Nesse contexto, a inclusão escolar tem sido amplamente discutida no âmbito educacional, sendo a educação dos alunos com deficiência compreendida como um direito. Seu processo de inclusão reforça a necessidade da construção de escolas que contemplem as diversas formas de deficiência, oferecendo estruturas físicas, atitudinais e pedagógicas, bem como materiais e instrumentos adequados às necessidades desses estudantes. Os resultados do estudo de Matsuno (2019)

apontaram que os cursos analisados contribuíram positivamente para a formação docente, apresentaram possibilidades de ação para a prática pedagógica e evidenciaram a necessidade de continuidade desses processos formativos.

Prosseguindo nessa perspectiva de análise, Cuba (2022), em seu estudo, teve como objetivo investigar os desafios e as possibilidades de adaptações curriculares apontados por professores de alunos com TEA, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede municipal, nos anos de 2018 e 2019, em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. Os resultados de seu estudo indicaram que a formação docente contribui de maneira efetiva para o processo de adaptação curricular desses alunos. Entre as possibilidades destacadas, estão o estabelecimento de rotinas, o uso da tecnologia, a música e a aproximação com o aluno. Contudo, o estudo também revelou que o principal desafio reside na falta de formação específica e de apoio no momento da adaptação curricular.

Em consonância com esses achados, Farias (2023), por sua vez, teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas relatadas por professores que atuam com alunos no espectro autista em salas de aula regulares, utilizando o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como ferramenta analítica. Como principal resultado, o estudo apontou a falta de conhecimento sobre o DUA, seja por desconhecimento dos seus princípios, seja pela ausência de formação adequada para sua implementação. Além disso, foram identificadas outras dificuldades, como restrições de tempo e de currículo, medo de perder o controle da sala de aula, escassez de recursos adequados, número elevado de alunos por turma e especificidades das áreas de atuação, uma vez que cada disciplina possui características próprias que influenciam a aplicação do DUA e a adaptação das estratégias pedagógicas.

Diante desse conjunto de pesquisas, as dissertações mencionadas, são atuais, apresentam semelhanças com este estudo, ao abordarem as práticas inclusivas de alfabetização voltadas aos alunos com TEA. Esses trabalhos evidenciam a relevância do tema nas pesquisas atuais e reforçam a importância da formação docente, tanto inicial quanto continuada, para a melhor compreensão dos alunos com TEA e de seus processos de aprendizagem.

Considerando esse panorama, tendo em vista os estudos apresentados, destaca-se que, recentemente, o ano-base para a conclusão da alfabetização foi alterado para o 2º ano do Ensino Fundamental, conforme estabelece o Decreto nº 11.556/2023 (Brasil, 2023). No entanto, esta pesquisa considerou professoras

alfabetizadoras que atuam do 1º ao 3º ano, reconhecendo que, a depender das necessidades de cada criança, a consolidação da alfabetização pode ocorrer do 3º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e não apenas até o 2º ano, como previsto no decreto.

Indubitavelmente, todos os seres humanos são diferentes e, considerando essa diversidade, compreende-se que cada indivíduo aprende à sua maneira. No processo de alfabetização, essa realidade não é diferente. Diante disso, na seção “Resultados e Discussão”, serão abordadas as práticas inclusivas de alfabetização desenvolvidas por professoras de salas comuns entrevistadas nesta pesquisa.

Encerrando esta seção, destaca-se, portanto, a importância de compreender os fundamentos históricos, legais e conceituais do Transtorno do Espectro Autista e sua interface com a alfabetização. Esse conhecimento é essencial para que os educadores possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, capazes de reconhecer as singularidades dos alunos e promover um ensino equitativo e respeitoso. A partir de um olhar sensível e fundamentado, torna-se possível construir caminhos mais efetivos para a inclusão no processo de alfabetização, valorizando as múltiplas formas de aprender.

### 3. MÉTODO

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da presente dissertação. Descrevem-se a abordagem de pesquisa, o tipo de estudo, o contexto investigado, os participantes, bem como os instrumentos e técnicas utilizados para a coleta e análise dos dados. A explicitação desses elementos visa assegurar a clareza, a coerência e o rigor científico do percurso investigativo, possibilitando a compreensão dos caminhos metodológicos trilhados para o alcance dos objetivos propostos.

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de compreender de forma aprofundada o contexto investigado. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório. Segundo Gil (2008, p. 27), as pesquisas exploratórias “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

Nesse sentido, nesta seção são apresentados o local da pesquisa e a caracterização dos participantes, bem como o contexto investigado. Além disso, descrevem-se os recursos e instrumentos de coleta de dados utilizados, que consistiram em entrevistas. Os relatos obtidos estão posteriormente analisados, a fim de subsidiar a proposição de sugestões voltadas à prática da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

#### 3.1 Participantes

A pesquisa contou com a participação de sete professoras alfabetizadoras, que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental em salas comuns de escola regular e possuem, em suas turmas, alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O critério de inclusão das participantes foi a atuação em sala de aula regular com a presença de alunos com TEA matriculados. Como critério de exclusão, consideraram-se os docentes que não atuavam com alunos com TEA em suas turmas, uma vez que a pesquisa foi desenvolvida exclusivamente com professoras que tinham experiência direta com esse público.

Além disso, optou-se por convidar apenas professores que atendessem a esses critérios e que atuassem no período da tarde, considerando que esse período coincidia com o horário de atuação docente da pesquisadora, por uma questão de conveniência e ser a instituição em que a pesquisadora esta vinculada.

Com o intuito de preservar a identidade das professoras entrevistadas, foi realizada a codificação dos participantes, visando facilitar sua identificação ao longo do estudo. Utilizou-se a letra “P”, seguida da ordem de apresentação das respostas. Dessa forma, P1 e P2 referem-se às professoras do 1º ano; P3 e P4 identificam as professoras do 2º ano; e P5, P6 e P7 correspondem às professoras do 3º ano do Ensino Fundamental.

A seguir, apresenta-se um quadro com as características das participantes da pesquisa.

**Quadro 1** - Identificação das participantes com dados sociodemográficos e profissionais

Código	Idade	Tempo de serviço	Ano em que atua	Nº de alunos com TEA	Formação inicial	Especialização	Mestrado ou Doutorado (área)
P1	38	14 anos	1º ano	1	Pedagogia	Libras, Braille e Psicopedagogia	Não Possui
P2	45	25 anos	1º ano	1	Magistério	Educação Inclusiva, Psicopedagogia	Mestrado em Letras
P3	43	10 anos	2º ano	1	Pedagogia	Educação Especial, Leitura e Ensino	Não possui
P4	36	12 anos	2º ano	1	Letras/Pedagogia	Alfabetização e Letramento, Educação Inclusiva e Psicopedagogia	Mestrado Letras Doutorado Letras
P5	53	24 anos	3º ano	1	Magistério	Educação Inclusiva	Não Possui
P6	42	10 anos	3º ano	1	Pedagogia	Educação Especial e Leitura e Literatura	Mestranda Educação Inclusiva
P7	45	15 anos	3º ano	1	Arte/ Pedagogia	Alfabetização e Letramento	Não possui.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Como pode ser observado, as participantes da pesquisa são professoras alfabetizadoras, todas com formação em nível de pós-graduação. Dentre elas, 29% possuem especialização em Alfabetização e Letramento, e 86% já concluíram uma especialização em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva. Destaca-se, ainda, que 14% das participantes possuem ambas as especializações.

Nesse contexto, os dados vão ao encontro dos pressupostos de Glat e Pletsch (2013, p. 140) que afirmam que, por meio da formação continuada, é possível “[...] conhecer e estudar as características comuns aos alunos com autismo e, sobretudo, as particularidades do aluno atendido pelo professor em formação, o que é imprescindível para que o trabalho de inclusão seja delineado”.

Sendo assim, nota-se, que na prática, as professoras buscam ao menos uma especialização, dando continuidade na formação. Nesse sentido, compreende-se que a aprendizagem contínua tende a trazer benefícios tanto para os alunos quanto para os professores, que passam a se sentir mais preparados para o atendimento educacional inclusivo.

### 3.2 Instrumento de coleta de dados

Para a realização desta pesquisa, a coleta de dados foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas. Conforme salienta Vieira (2009), esse tipo de entrevista permite que o entrevistador utilize um roteiro, para ter uma direção e intenção, e, ao mesmo tempo, deixe o respondente livre para falar, permitindo sua narrativa para além do controle de perguntas fechadas. Nesse sentido, esse instrumento mostrou-se adequado aos objetivos do estudo, por sua capacidade de produzir dados qualitativos, razão pela qual foi escolhido.

De acordo com Gil (2008), a entrevista permite ao pesquisador acessar uma variedade de informações de grande relevância para o contexto investigado, configurando-se, portanto, como uma das técnicas essenciais de coleta de dados em pesquisas qualitativas.

O instrumento utilizado encontra-se no Apêndice B e é composto por 11 perguntas centradas na formação docente e nas práticas inclusivas voltadas ao atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula.

Com o objetivo de garantir a qualidade do instrumento, após sua elaboração, o mesmo foi submetido à análise de dois juízes especialistas na área, integrantes de

um Grupo de Pesquisa, sendo uma doutoranda e uma mestre em Educação Especial. Inicialmente, o instrumento continha 14 questões. Após o processo de validação, houve a junção de três perguntas, resultando em um total de 11. Além disso, foram realizadas alterações na ordem das questões, visando melhorar a fluidez e a organização do questionário. Finalmente, todas as perguntas originais foram mantidas, com ajustes pontuais de natureza ortográfica.

### 3.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados teve início com a solicitação de autorização para a realização da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação do município selecionado. Após a obtenção dessa autorização, a coleta foi iniciada em uma escola municipal de Ensino Fundamental I, localizada no interior do estado de São Paulo. Trata-se de uma das maiores instituições da rede municipal, com um total de 719 alunos matriculados do 1º ao 5º ano, sendo 360 no período da manhã e 359 no período vespertino.

Em contato com a coordenação pedagógica da escola, buscou-se identificar os professores que atuavam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, no período vespertino, e que possuíam, em suas salas de aula, alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A coordenação informou que, dentro desse perfil, havia quatro turmas de 1º ano, seis de 2º ano e oito de 3º ano. No entanto, apenas duas turmas de 1º ano, duas de 2º ano e três de 3º ano contavam com alunos com TEA, totalizando sete professoras.

Todas as docentes que atendiam a esses critérios foram convidadas, de forma oral, a participar da pesquisa e aceitaram prontamente o convite. Após o aceite, foi apresentado e explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice A desta pesquisa, o qual foi devidamente assinado por todas as participantes.

Na sequência, realizou-se a entrevista semiestruturada com as professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuavam em salas regulares com alunos com TEA. A entrevista, composta por onze perguntas, foi realizada individualmente, em uma sala disponível no momento da entrevista, na própria unidade escolar, durante o horário de estudo das docentes, respeitando sua jornada de trabalho.

Para o registro das entrevistas, utilizou-se um aparelho smartphone com a função de gravação de áudio, a fim de viabilizar sua posterior transcrição.

### 3.4 Procedimentos de análise de dados

Para a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, as respostas foram inicialmente transcritas na íntegra. Em seguida, realizou-se a organização e a categorização do conteúdo, com o objetivo de facilitar a interpretação dos dados.

A definição das categorias de análise foi inspirada nos procedimentos da Análise de Conteúdo propostos por Bardin (2011). Após uma leitura exploratória do material, foram identificadas recorrências e padrões nas falas das participantes, o que possibilitou a construção das categorias analíticas.

O roteiro de entrevista utilizado permitiu a realização de análises de natureza qualitativa, uma vez que as respostas foram examinadas de forma descritiva, sem atribuição numérica. Esse procedimento permitiu o agrupamento das informações a partir da similaridade temática, favorecendo a compreensão dos sentidos e significados presentes nas falas das participantes.

Com base nessa organização, foram definidos os seguintes eixos norteadores como categorias de análise, que estão aprofundados na seção “Resultados e Discussão”: (1) percepções sobre o Transtorno do Espectro Autista; (2) formação continuada; e (3) processo de alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

### 3.5 Aspectos éticos

Ressalta-se que a presente pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Presidente Prudente. A aprovação foi concedida por meio do Parecer Consubstanciado de Ética nº 7.448.365, assegurando que todos os procedimentos adotados estão em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os resultados obtidos a partir da análise das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, bem como sua discussão à luz do referencial teórico que fundamenta este estudo. A organização dos dados seguiu os eixos analíticos definidos na metodologia, possibilitando a interpretação das percepções, experiências e práticas docentes relacionadas ao processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A articulação entre os achados empíricos e a literatura especializada permite compreender os desafios, as possibilidades e as estratégias adotadas no contexto da educação inclusiva, contribuindo para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais equitativas e eficazes.

No quadro 2 está apresentada uma variável adicional referente ao início da entrevista, a qual se configura como um dado relevante. Antes de expor os resultados das respostas das participantes, categorizados a seguir, apresenta-se o tempo de atuação das professoras como alfabetizadoras:

**Quadro 2 – Tempo de experiência das professoras alfabetizadoras**

<b>CÓDIGO</b>	<b>IDADE</b>	<b>TEMPO DE SERVIÇO</b>	<b>ANO QUE ENSINA</b>	<b>TEMPO DE ALFABETIZADORA</b>	<b>EXPERIENCIA ANTERIOR COM ALUNOS COM TEA</b>
P1	38	14 anos	1º ano	14 anos	3 anos
P2	45	25 anos	1º ano	25 anos	3 anos
P3	43	10 anos	2º ano	10 anos	5 anos
P4	36	12 anos	2º ano	10 anos	6 anos
P5	53	24 anos	3º ano	24 anos	Não
P6	42	10 anos	3º ano	8 anos	1 ano
P7	45	15 anos	3º ano	8 anos	3 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Como se observa no quadro, esse grupo possui, em média, 10 anos de experiência na função, variando entre 8 e 25 anos de exercício profissional.

Além disso, é importante destacar, conforme apresentado no quadro, que a maioria das professoras participantes já teve experiências anteriores com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com exceção de uma delas. Esse dado evidencia que as docentes possuem vivências prévias no atendimento a esse público no contexto da sala de aula regular,

embora não seja possível afirmar, a partir dessas informações, o nível de preparo ou formação específica para o trabalho na perspectiva da educação inclusiva.

De acordo com Schlünzen e Rinaldi (2014, p. 1000):

[...] partimos da premissa de que uma educação inclusiva pode garantir a toda e qualquer pessoa os seus direitos de estudar e, acima de tudo, de aprender. Mas para isso, é necessário que a escola atente para o fato de que todos têm o direito de nela estudar e, assim se abra as possibilidades de parcerias para que tal direito não se constitua em um peso ou tarefa impossível de ser executada, mas que se caracterize como uma oportunidade de aprendizagem para todos.

Ainda, para destacar que não basta apenas uma boa formação e preparação para ser um bom professor, pois é necessário um pouco mais, amparamo-nos em Souza (2017, p. 753) que afirma que:

O papel dos professores não se resume a transferir conhecimentos a novas gerações, mas busca, por intermédio de contato direto com seus alunos, construir e proporcionar vivências e experiências fundamentais para a formação integral destes. Esse processo de ensino e aprendizagem ocorre basicamente por meio de relações interpessoais diretas ou mediadas, entre o professor e cada um de seus alunos e entre os próprios alunos. O professor é o grande regente desse complexo.

A partir das considerações de Souza (2017), passa-se a apresentar os resultados das entrevistas. Vale considerar que, para tal, as perguntas foram separadas em três eixos norteadores para as discussões, sendo eles: 1) Percepções sobre o Transtorno do Espectro Autista; 2) Formação continuada; e 3) Processo de alfabetização do aluno Transtorno do Espectro Autista.

#### 4.1 Percepções sobre o Transtorno do Espectro Autista

Neste primeiro eixo, estão discutidos os dados apresentados nas questões 4, 5 e 9, relativas às percepções sobre o TEA. A princípio, destaca-se a questão 4, na qual se perguntou se a gestão escolar, antes do início das aulas, ofereceu alguma orientação à professora sobre o aluno com TEA que ela iria receber, bem como quais foram essas orientações.

Das sete professoras entrevistadas apenas 14% sendo a P1 informou que:

Como era aluno do primeiro ano, a gestão também não tinha muita informação sobre o aluno, mas foi passado o que a outra escola repassou sobre ele. Depois, a psicóloga que o atende veio à sala para conversar, assim como, acredito, a fonoaudióloga, que realiza atendimento particular da família. Eles foram à escola para explicar, de forma geral, como era o atendimento dele. Normalmente, a escola realiza esse procedimento inicial e repassa as informações do aluno, mas, como era primeiro ano, eles não tinham muito o que informar.

No entanto, uma das professoras do terceiro ano, representando 14% das entrevistadas, a P6, respondeu que:

Por parte do atendimento da psicopedagoga, algumas informações são repassadas, mas é o professor quem busca dados com o docente do ano anterior, com o Atendimento Educacional Especializado do ano anterior e com os pais. Trata-se de uma iniciativa mais do professor do que da gestão em informar.

As demais entrevistadas, sendo 72%, disseram que, infelizmente, não receberam nenhuma informação prévia de seus alunos como podemos observar na resposta da P5:

Não, no momento da atribuição e nem antes disso. Só a partir do primeiro dia de aula foi que eu fiquei sabendo que teria um aluno com TEA. Foi no primeiro dia de aula que conheci a AEE, a professora que iria acompanhar esse aluno durante todo o ano, mas não foi passada nenhuma orientação sobre o que eu precisava saber a respeito dele. Quanto a isso, não houve nenhuma instrução; tive realmente que conhecer o aluno por minha própria observação e convivência.

A partir da alta frequência da falta de informação apresentada pelas participantes, percebe-se a necessidade de maior orientação e a importância de os professores receberem, previamente, informações sobre seus novos alunos, de modo que possam elaborar um planejamento capaz de contribuir, de forma eficaz, para o melhor desenvolvimento do estudante.

Além disso, cabe mencionar o Plano Educacional Individualizado (PEI), que pode ser um importante aliado nesse processo de planejamento, como podemos observar nas palavras de Pletsch, Oliveira e Campos (2018, p. 146-147):

Neste sentido, favorecendo a elaboração de estratégias e propostas de ensino como o PEI que auxilia o professor da sala comum a

planejar de forma colaborativa com o professor da sala de AEE os conteúdos de forma contextualizada com o currículo escolar focando o que, como e por quê ensiná-los. Lembrando que o PEI não é uma proposta elaborada de forma isolada, sem conexão com os objetivos e o currículo da instituição. Pelo contrário, ele é uma proposta de intervenção específica e individualizada do contexto coletivo e cultural de sala de aula em que o sujeito está inserido.

Vale ressaltar que, até o momento, essa rede de ensino não conta com o PEI; contudo, segundo as legislações consultadas e os pressupostos teóricos estudados, esse documento seria de extrema importância desde a Educação Infantil. Atualmente, dispomos apenas de relatórios e/ou prontuários, enquanto, com o PEI, o acompanhamento seria mais completo, registrando toda a evolução do estudante, contribuindo para a passagem de informações ano a ano, possibilitando aproveitar ao máximo seu potencial e seu processo de aprendizagem.

Na sequência, a questão cinco é complemento da pergunta anterior e refere-se a como ocorreu o planejamento da aula após as orientações dadas pela gestão. Como vimos, apenas 28% das respondentes disseram ter tido informações prévias, segue a resposta delas. A entrevistada P1 disse que:

Então, deu para ter uma noção inicial sobre ele, mas foi bem superficial por ser primeiro ano. Ainda assim, ajudou. Todo aluno, não apenas o aluno público-alvo da educação especial, precisa passar pela sondagem inicial para que possamos ter uma noção do que será trabalhado ou não. Inclusive, algumas informações do relatório não condizem com a realidade, portanto, precisamos da base da sondagem inicial para verificar o que será incluído no planejamento.

Nesse sentido, acrescentou a P6 que

Conforme a orientação da psicopedagoga, não houve mudança, porque o planejamento já é elaborado para a diversidade, visando atender as crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outras especificidades dentro da sala de aula. A gestão nos dá apoio, sim, mas, quanto a informar corretamente, no início do ano, todos os dados sobre o aluno com TEA, nós não recebemos essas informações.

Por consequência, temos ainda 72%, sendo P2, P3, P4, P5 e P7 que afirmaram não terem recebido nenhuma orientação sobre o aluno, dessa forma sem mudanças no planejamento inicial.

Ainda que, muitas vezes, como vimos nas respostas das professoras

anteriormente, não recebamos orientações ou informações sobre os alunos com TEA com os quais iremos trabalhar, é necessário um olhar diferenciado, como aponta Piccolo (2025, p. 73):

Um olhar que não busque a normalidade métrica em termos de comportamentos e que valorize a riqueza das variadas formas de expressão e existência da humanidade. Um olhar que permita que aqueles que necessitem de suporte tenham todos os mecanismos adicionais necessários para seu desenvolvimento, quer clínicos, financeiros, educacionais, arquitetônicos, comunicativos, pessoais ou legais. Um olhar que não deixe ninguém à deriva. Um olhar comprometido com a promoção da justiça social e redução das desigualdades. Esse mesmo olhar deve diferenciar direito de privilégio e entender que a massificação indevida de um quadro nosológico produz efeitos perversos para todos, reduzindo as possibilidades de desenvolvimento de uns por escassez de recursos e de outros por intervenção indesejada e excessiva.

Indubitavelmente, existem muitos professores que lutam para que seus alunos sejam atendidos da melhor forma possível, mesmo diante das dificuldades enfrentadas no dia a dia, para que isso ocorra eles precisam estar em constante movimento de aprendizagem para oportunizar formas diferentes de ensinar em sala de aula. Segundo Oliveira e Oliveira (2018, p. 15):

Faz-se necessário que a escola desmistifique essa falsa ideia e perceba *a priori* que os caminhos são diversos, porque diversas são as marcas que os escolares trazem à escola e, assim sendo, os caminhos para aprender também devem ser múltiplos, a fim de se entender a multiplicidade de necessidades presentes na história de cada um.

Por isso, um dos requisitos para que a inclusão escolar possa acontecer na escola, é que todas as informações possíveis e detalhadas com as especificidades desse aluno sejam repassadas para os professores. Essas informações são importantes para que ele seja bem recebido, atendido e acolhido; são informações necessárias desde a sua matrícula na escola e precisam ser repassadas aos profissionais que irão atendê-los.

Na mesma temática, na questão nove, perguntamos se as professoras haviam passado por alguma dificuldade específica devido à presença do aluno com TEA e solicitamos que citassem até cinco delas. Das professoras entrevistadas, 58%, sendo elas P1, P2, P6 e P7, afirmaram que seus alunos com TEA não apresentaram

problemas em sala de aula, mas relataram que, às vezes, o barulho dos outros alunos os incomodava.

Dando continuidade, duas professoras (28%), P3 e P4, citaram algumas dificuldades e as estratégias utilizadas para contornar as situações: “É que ele algumas vezes ficava alterado com o barulho e a professora conseguia fazer com que ele se acalmasse, saía da sala e às vezes entregava alguma coisa que ele queria pra acalmar, né (P3)”. Nesse caso, a professora citada na fala de P3 trata-se da professora do AEE.

Por sua vez, P4 relatou que:

Acredito que as dificuldades, no caso do aluno com TEA que tenho este ano, estejam relacionadas a lidar com as situações de interação social entre os colegas, que, para ele, às vezes, são percebidas como situações de normalidade e não o afetam, como, por exemplo, querer ficar sempre junto do mesmo colega, querer brincar apenas com esse colega. Contudo, os demais não interpretam da mesma forma e acabam se cansando e se esgotando. Assim, ele apresenta essa rigidez [...]. Além disso, ele já demonstrou outras questões que foram superadas. Ele tinha dificuldade em lidar com a frustração, chorava, e também apresentava dificuldade em lidar com a quebra de rotina. Quando havia algum evento na escola, isso o desequilibrava e desregulava, levando-o ao choro e ao nervosismo. Mas, aos poucos, com o apoio da professora do Atendimento Educacional Especializado, fomos trabalhando com ele estratégias e dinâmicas para que conseguisse se autorregular nesses momentos de estresse, ansiedade, frustração e alteração da rotina. No momento, estamos trabalhando a questão da rigidez nas interações sociais, referentes ao fato de ele querer sempre as mesmas brincadeiras, com os mesmos colegas e da mesma forma, pois, para as outras crianças, isso às vezes se torna cansativo e desgastante, e precisamos lidar com essas reclamações.

Entretanto, P5, representando 14% das entrevistadas, relatou passar por muita dificuldade com seu aluno TEA em sala de aula, veremos alguns trechos de sua resposta:

Então, é aquilo que a gente conversou: depende de como o aluno chega à escola. Às vezes ele chega cumprimentando, falando “oi, professora” e conversando com os colegas, e, às vezes, não. Ele simplesmente entra pela porta e já vai se jogar no armário do fundo, e então precisamos parar a turma. Dando continuidade, é necessário estar conversando com eles. Às vezes você pensa: “nossa, perdi um tempão”, mas, na verdade, não. Você está agregando à sua aula para que a do dia seguinte seja melhor, porque um dia ele vai chegar bem, no outro, ao entrar pela porta, já vai chegar agitado, ou seja, se

jogando; no outro dia, lá do portão, já vem arrastado, dizendo que não quer entrar. E, quando chega, se o pai for levá-lo embora, ele chora porque quer voltar, é isso que ele queria. Em um momento ele está na sala, no outro ele quer sair.

A mesma professora relatou que em sua sala, juntamente com o aluno TEA, também tinha um aluno com Transtorno Opositor Desafiador (TOD), pois em algumas salas de aula são feitos agrupamentos de alunos e que não estava nada fácil.

Assim, ao concluirmos esse eixo sobre a percepção sobre o TEA, podemos observar que as orientações para um desempenho satisfatório em sala de aula não dependem apenas do professor, sendo necessário oferecer informações mais precisas a cada profissional que trabalhará com esse aluno, pois cada um tem sua especificidade e, quando a equipe gestora recebe esse aluno e sua família de forma inclusiva, respectivamente, o trabalho tende a ser melhor planejado.

Dessa forma, ainda cabe ressaltar sobre a importância de os alunos da sala conhecerem um pouco sobre as características e como interagir com um colega que seja TEA, pois observamos em um trecho citado anteriormente sobre os desafios enfrentados na sala de aula, em que a professora relata a necessidade de parar tudo que está fazendo em sala, pra acalmar os alunos, após um momento de crise do seu aluno com TEA. Observamos nesse momento a necessidade dos estudantes compreenderem um pouco mais sobre a interação social e inclusiva, como vemos em Rodrigues e Souza (2025, p.114) que nos diz que:

Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo e social alcançada ao longo do tempo, favorece não apenas o entendimento sobre o autismo, mas também uma análise mais empática sobre as diferenças, potencializando o convívio escolar inclusivo. Isso reflete a importância de intervenções educacionais desde a Educação Infantil para que a sensibilização e o conhecimento sobre o autismo sejam disseminados desde cedo, reduzindo preconceitos e promovendo uma cultura escolar inclusiva.

Em suma, a primeira seção de análise evidencia que para que haja um convívio escolar inclusivo, é necessária uma formação continuada e de qualidade, que oportunize aos professores melhor compreensão sobre o conceito do TEA, bem como estratégias e ações capazes de tornar a alfabetização possível a todos os estudantes.

## 4.2 Formação Continuada

Neste segundo eixo, estão discutidos os dados apresentados nas questões 1, 2, 3 e 10, relativas à formação continuada das participantes, a começar pela pergunta na qual se questiona sobre como as docentes adquiriram o conhecimento sobre o TEA. Nessa questão, 14%, sendo a participante P3, alegou ter tido esse conhecimento apenas a partir da prática, sendo em uma Escola Especial, como pode ser observado em sua fala: “esse conhecimento tive através da APAE da cidade do nosso município, onde eu trabalhei por 5 anos”. 57 % (sendo P1, P2, P4 e P6), afirmaram terem realizado cursos para se prepararem para tal, assim como mencionado na fala de P4:

Antes de trabalhar com TEA, só tive conhecimento de forma superficial na formação inicial em Pedagogia e, posteriormente, porque busquei uma pós-graduação em Educação Especial. Em determinado momento dessa formação, havia um foco em discutir os transtornos de aprendizagem, incluindo o TEA.

Por fim, sobre essa questão, 29% (sendo P5 e P7) afirmaram não terem tido curso, só passaram a ter contato em escolas de ensino regular, como mencionado pela participante 5:

Então, antes, eu não tive contato, nunca tinha tido aluno com o transtorno. O aprendizado ocorreu dentro da sala de aula, observando o aluno, identificando as necessidades dele e compreendendo de que forma eu poderia aproximar o conteúdo para que ele conseguisse aprender junto.

Dando continuidade à segunda pergunta, sobre se há oferta de formação continuada, ou em serviço, por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME), para o atendimento de alunos com TEA aos professores de sala comum, observamos que as professoras afirmaram, de forma unânime, que não há um direcionamento específico da educação voltado a elas. No entanto, a SME oferece, aproximadamente duas vezes ao ano, seminários com cursos diversificados, nos quais os professores polivalentes têm a possibilidade de escolher, entre eles, o curso sobre o tema TEA, quando este é disponibilizado. Fora isso, não há nenhuma outra orientação a respeito.

Em outros momentos, ao longo do ano, ofertam-se palestras e cursos específicos de formação continuada com foco na educação especial, porém

destinados apenas aos professores do AEE.

Como relata a P6:

Existem alguns seminários anuais que tratam de diversos temas, mas, especificamente sobre o TEA, não há muito conhecimento disponível. Esses eventos são voltados principalmente para os professores do Atendimento Educacional Especializado, e não para os professores de sala comum, como é o meu caso.

Na sequência, a terceira questão aplicada foi a respeito da participação em cursos de formação continuada externos ou pagos para atuar com alunos com TEA, bem como a análise que as professoras fizeram sobre essas formações.

Sobre essa questão, 57% (sendo P1, P2, P3 e P4) das professoras afirmaram já ter participado de cursos pagos considerados “muito bons”. Uma das participantes, P2, relatou que, à época em que realizou sua graduação, ainda era oferecido o curso de Educação Especial como formação específica, o qual deixou de existir a partir de 2009, em decorrência da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Em seu depoimento, a professora também mencionou a instituição em que se formou, reforçando esse contexto histórico de sua formação inicial.

Diante dessa mudança na organização dos cursos de licenciatura, a formação em Educação Especial passou a ocorrer, predominantemente, por meio de cursos de especialização e outras formações complementares. Assim, professores que não buscam esse aprofundamento ao longo de sua trajetória profissional tendem a enfrentar maiores dificuldades no exercício da docência, especialmente considerando que, atualmente, praticamente todas as salas de aula contam com alunos que apresentam diferentes especificidades educacionais, conforme destaca Omote (2025, p. 6):

Com a proposta de inclusão (talvez um tanto equivocadamente compreendida), os estudantes com deficiência passaram a frequentar classes de ensino comum, sob a regência de professores que não receberam formação para o atendimento educacional desse alunato nem para lidar com eventuais problemas interacionais que podem surgir na sala de aula com a presença de colegas com deficiência. A formação de algum profissional especializado era necessária, o que passou a ocorrer de um modo precário, com pouca carga horária e destinada a todas as deficiências.

Nesse sentido, uma das professoras, representando 14% (P5), relatou que

também realizou um curso pago, mas afirmou que o que realmente a auxiliou na prática foi a leitura de materiais específicos, que abordavam, por exemplo, quais recursos utilizar e como trabalhar diretamente com o aluno.

Apenas 29% das professoras (P6 e P7) relataram não ter realizado cursos pagos de formação continuada. Dentre elas, a participante P6 esclareceu que sua formação se restringe a seu mestrado em andamento, sem a realização de cursos de curta duração ou formações específicas adicionais, conforme relata:

Somente na especialização mesmo. O curso abrange diversas áreas da educação especial inclusiva, mas não foca apenas em uma deficiência. Como temos muitos alunos com TEA, vejo a necessidade de fazer uma pós-graduação ou, talvez, que a própria Secretaria de Educação ofereça cursos gratuitos para os professores.

A participante 4, por sua vez, relatou que:

Sim, são sempre formações continuadas que dependem de busca ativa, porque não encontramos essa oferta diretamente na Secretaria da Educação. Na maioria das vezes, trata-se de eventos do meio acadêmico que se popularizam e se disseminam. Os cursos são sempre muito relevantes, muito bons, e pautados na ideia de uma escola inclusiva, entendida como uma escola que atende a toda a diversidade. Assim, uma escola inclusiva é aquela que consegue acolher alunos neurodiversos, mas também todos aqueles que, em algum momento, apresentem alguma dificuldade, sendo capaz de estimular todas as potencialidades. No entanto, esses cursos são sempre buscados de forma individual e, na maioria das vezes, oferecidos pelo meio acadêmico, distantes da prática profissional e das ações da Secretaria da Educação.

Ainda a respeito de formação, na décima questão foi perguntado o que consideravam ser importante após sua experiência com os alunos com TEA na perspectiva da inclusão. Todas as entrevistadas contribuíram com seus relatos; contudo, neste momento, serão apresentadas apenas duas respostas, por serem mais representativas e sintetizarem aspectos recorrentes observados nas falas das demais participantes.

A participante 5 respondeu que:

Após essa experiência, acredito que o professor precise estar em sala de aula ainda na fase de estágio, na faculdade. Você recebe toda a base teórica, mas é necessário vivenciar a prática: fazer o estágio, entrar na sala que tem esse aluno, conhecer as características desse

estudante e compreender como é a rotina de uma sala de aula.

Em complemento às reflexões sobre a formação inicial, a professora P4 traz considerações relevantes acerca dos docentes já formados e em exercício profissional. Segundo a participante, “[...] a gente pode fazer o melhor curso, pontualmente, mas isso não significa, necessariamente, que nossas práticas vão mudar. Então, a escola precisa vivenciar essa ideia de inclusão na prática, no dia a dia; ela deve ser algo de fato contínuo”.

A partir da fala anterior, adicionamos as reflexões de Oliveira e Oliveira (2018, p.15) que afirmam que:

Não é possível fazer meros ajustes, mas pensar em modificações substanciais na forma de ensinar, considerando-se, certamente, que para ensinar bem são necessárias condições adequadas para que o professor possa exercer uma didática que rompa com a ideia padronizada de aprendizagem e estabeleça, para tanto, formas mais ousadas e diferenciadas de ensino.

Diante do exposto, é possível afirmar que a formação continuada precisa ser, de fato, contínua, progressiva e contextualizada, de modo a favorecer a transformação das concepções e das práticas pedagógicas dos professores. Nessa perspectiva, Omote e Pereira Junior (2011) destacam que a mudança de atitudes sociais ocorre como um processo dialógico, construído ao longo do tempo e profundamente integrado às experiências vividas pelo educador em seu contexto de atuação.

Assim, a formação continuada não deve ser compreendida como um evento pontual ou meramente certificador, mas como um percurso formativo que possibilita reflexões constantes sobre a prática, contribuindo, ainda que de forma gradual, para mudanças significativas no modo como o professor compreende e atua frente à diversidade presente na sala de aula. Contudo, para que esse processo se concretize, é imprescindível que haja um movimento inicial por parte do próprio professor, marcado pela disposição para rever concepções, buscar novos conhecimentos e se engajar em práticas pedagógicas inclusivas.

Corroborando essa compreensão, Augusto e Oliveira (2025, p. 86) ressaltam a relevância da formação continuada em serviço ao afirmarem que:

Para tanto, a formação continuada é compreendida como um caminho fundamental para uma educação na perspectiva inclusiva. Partimos da

premissa de que é na escola que ela deva acontecer, proporcionando conhecimentos e condições necessárias de transformação, construção de concepções e práticas pedagógicas inclusivas. Entretanto, ressaltamos que cabe, também, a cada agente escolar, assumir a responsabilidade com sua própria formação na busca de estudar, atualizar e preencher lacunas existentes em seu próprio processo formativo por meio de leituras, estudos, cursos, pesquisas e trocas de experiências. Uma vez que, para que a educação inclusiva aconteça, é primordial o envolvimento e dedicação de todos, seja pela via da formação em serviço, como do movimento de cada um na direção de maior aprimoramento formativo para o seu exercício profissional.

É importante ressaltar que este eixo, referente à formação continuada, evidencia, a partir das entrevistas realizadas, o quanto é imprescindível que a Secretaria Municipal de Educação (SME) reveja sua postura em relação às professoras da sala comum, garantindo sua inclusão efetiva nas formações continuadas e em serviço voltadas à educação inclusiva.

No entanto, a responsabilidade pela oferta dessas formações não deve recair exclusivamente sobre a SME. É fundamental considerar a atuação de outros órgãos, como o próprio Ministério da Educação, em articulação com as universidades, ampliando as possibilidades de acesso a processos formativos de qualidade. Além disso, conforme já destacado, torna-se indispensável a busca constante, por parte das próprias professoras, por aprofundamento teórico e prático, de modo a fortalecer suas ações pedagógicas no atendimento à diversidade presente na sala de aula.

#### 4.3 Processo de alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista

Neste terceiro eixo, estão discutidos os dados apresentados nas questões 6, 7 e 8, relativas ao processo de alfabetização do aluno com TEA, bem como as práticas pedagógicas utilizadas pelas docentes para tal processo.

Nesse contexto, iniciaremos pela questão 6 que trata de comentar, em linhas gerais, como cada professora conduz o processo de alfabetização considerando a presença de um aluno com TEA em sua turma.

Conforme as respostas das participantes, são utilizadas diversas atividades e recursos voltados à alfabetização, tais como: atividades de consciência fonológica, rimas, roda de leitura, músicas, silabação, estratégias de cooperação, uso do alfabeto ilustrado, lista com os nomes dos colegas da turma, atividades adaptadas,

desenhos, jogos, práticas inclusivas para atender à diversidade dos alunos, retomada de conteúdos sempre que necessário, ênfase na oralidade, estabelecimento de vínculo afetivo como facilitador da aprendizagem, sequências didáticas, atividades de recorte, uso de material concreto, alfabeto móvel, entre outros.

Segundo a P1, representando o primeiro ano:

Bom, eu trabalho com eles a questão do aprendizado do alfabeto, o som das letras, essa consciência fonológica. Trabalho com rimas. Eu tenho uma dificuldade muito grande com o Bernardo porque ele não aceita realizar as atividades. Eu gosto de trabalhar bastante leitura com eles e realizo leitura diariamente[...].

Além disso, no segundo ano, as professoras fizeram sua contribuição a respeito do processo de alfabetização. Segundo a P3:

As atividades foram direcionadas de acordo com os alunos e, para o aluno com TEA, foram feitas adaptações para favorecer o seu aprendizado. O aluno realizava algumas das atividades propostas sem adaptação, e, nas demais, as adaptações eram feitas por meio de desenhos e jogos que a professora auxiliar elaborava e aplicava com ele.

Ademais, com o mesmo segmento, a P4 relatou que:

Independentemente da presença do Joaquim, a minha perspectiva é de alfabetização inclusiva, ou seja, baseada em práticas e recursos que facilitem a aprendizagem de todos os alunos. Acredito que, nessa perspectiva, o Joaquim, ou qualquer outro estudante com TEA, outro transtorno de aprendizagem, ou mesmo uma dificuldade que não esteja relacionada a avaliação, diagnóstico, componente biológico ou psicológico, pode ser atendido, porque as práticas já são pensadas para contemplar essa diversidade e essas particularidades de maneira geral. Isso acaba facilitando também a inclusão do aluno com TEA, mas as ações não são planejadas apenas para ele, e sim para incluir todos os alunos.

A P4 menciona a possibilidade de refletir sobre práticas já pensadas para todos, com adaptações curriculares, nessa perspectiva, segundo Heredero (2010, p.200):

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não é um novo currículo, mas

sim um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

Em direção semelhante, P7, que atua no terceiro ano, respondeu que:

As atividades em sala para alfabetização elas ocorrem através de sequências didáticas e adaptadas para o aluno com TEA, conforme a necessidade do aluno, com quantidade, recorte, como posso dizer, esqueci o nome, material concreto, alfabeto móvel, entre outras coisas.

Vale ressaltar, aqui, as características da sequência didática:

A sequência didática consiste em propostas de atividades com uma temática em comum, que possibilitam a contextualização e o trabalho sequenciado, com começo, meio e fim. Sendo assim, envolve um planejamento realizado com intenções e sistematizações específicas (Melgarejo; Conceição, 2025, p.37).

É possível compreender que o uso da sequência didática no processo de alfabetização do aluno com TEA trata-se de uma estratégia pedagógica relevante, pois favorece a organização, a previsibilidade e a progressão das aprendizagens. Ao estruturar as atividades de forma planejada e contextualizada, com objetivos claros e etapas bem definidas, a sequência didática contribui para a construção do conhecimento de maneira gradual, respeitando o ritmo e as particularidades do aluno com TEA.

Além disso, ao adotar essa metodologia, a professora garante a realização de adaptações curriculares e o uso de diferentes recursos pedagógicos, promovendo práticas inclusivas que beneficiam não apenas o estudante com TEA, mas toda a turma, ao garantir um ensino mais significativo, acessível e equitativo.

Na sequência dos questionamentos da entrevista, passamos para a pergunta sete, na qual foi questionado às entrevistadas se recebem o apoio do professor de AEE na condução do processo de alfabetização do aluno com TEA e, em caso positivo, que especificassem esse apoio.

De forma unânime, 100% das entrevistadas afirmaram receber o apoio de um professor de AEE que realiza a adaptação das atividades propostas ao aluno, sempre que necessário. Por exemplo, caso o aluno precise de letra ampliada para enxergar melhor, o professor do AEE providencia. Quando o aluno aprecia um personagem específico, ele é inserido na atividade, para que a criança se sinta mais motivada.

Quando o aluno apresenta maior facilidade na aprendizagem e não requer adaptações, as professoras regentes direcionam sua atuação a outros estudantes que apresentam dificuldades.

Esse dado ocorre porque conforme o *Estatuto do Magistério Municipal* da cidade, *Lei Complementar nº 911*, de 5 de outubro de 2015 compete ao professor de AEE exercer as seguintes funções:

### 3.3. Na Educação Especial e/ou Atendimento Educacional Especializado (AEE)

3.3.1. Descrição sintética: Compreende os cargos docentes, cujo provimento exige competências para identificar as necessidades educacionais especiais, com o objetivo de definir, implementar, liderar e apoiar a implantação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

#### 3.3.2. Atribuições:

- a) Participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.
- b) Elaborar plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou na região, atendidas as novas diretrizes de Educação Especial a ser objeto de oportuna divulgação.
- c) Integrar os conselhos de classes/ciclos/séries e participar dos horários de trabalhos pedagógicos coletivos e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola.
- d) Orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns.
- e) Oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns.
- f) Fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade.
- g) Desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.
- h) Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva.
- i) Adaptar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem.
- j) Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais.
- k) Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.
- l) Atuar nas salas de recurso multifuncional, utilizando os equipamentos e materiais próprios para cada necessidade educacional constatada.
- m) Executar outras atribuições afins.

Vale ressaltar que, no ano de 2025, o município em questão contava com a atuação de 332 professores na Educação Especial, sendo 102 professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) efetivos e 230 contratados. Nesse mesmo período, havia aproximadamente 330 alunos com laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na rede municipal, dos quais cerca de 110 estavam na Educação Infantil e aproximadamente 220 no Ensino Fundamental I e II.

O município conta com 45 escolas na rede municipal, distribuídas da seguinte forma: 31 unidades de Educação Infantil (entre NEIs e EMEIs), 12 escolas de Ensino Fundamental I, sendo uma delas de Ensino Fundamental I e II, e 3 escolas de Ensino Fundamental II. Essas informações foram fornecidas pela gerente de Educação Inclusiva do município, atuante no ano de 2025 via *whatsapp*.

Em cada sala de aula que possui aluno com TEA, devidamente laudado, há a atuação de um professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dependendo do nível de suporte necessário, são realizados agrupamentos de alunos que também podem demandar o apoio desse profissional.

Uma das participantes relatou que tanto ela quanto a professora de AEE desenvolvem o ensino colaborativo, atuando a partir de uma perspectiva inclusiva, conforme será apresentado no relato a seguir:

Sim, no caso do meu aluno deste ano com TEA, ele é um estudante que apresenta facilidade para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e para a consciência fonológica. Ele já é um aluno leitor fluente. Mesmo assim, estamos sempre pensando juntas, em colaboração. Ela também colabora com toda a sala, porque, como trabalhamos nessa perspectiva inclusiva, acabamos tendo um olhar particular para todos os outros alunos, para além do aluno com TEA (P4).

Assim como observamos no relato da P4, alguns professores estabelecem formas de colaboração mesmo sem terem a devida formação para isso. Muitas vezes, essa prática nem pode ser efetivamente chamada de ensino colaborativo, mas sim de uma parceria construída a partir das possibilidades de cada docente, na tentativa de melhor atender seus alunos. Como afirmam Capellini e Rinaldo (2025, p. 45):

[...] a parceria entre o professor da educação especial e o professor do ensino comum é essencial para a implementação eficaz do ensino colaborativo e para a promoção de uma educação inclusiva. A prática colaborativa não só melhora a experiência educativa desses estudantes, mas também contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Ainda com o propósito de difundir a colaboração entre os professores vemos em Marin e Braun (2013, p.53) que:

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem.

Dessa forma, podemos compreender o quanto é importante a união entre os professores com o intuito de contribuir efetivamente para o desenvolvimento dos alunos, por meio de uma atuação colaborativa.

Sendo assim, em seguida, na questão oito, foi solicitado que as participantes compartilhassem suas experiências e citassem até cinco ações pedagógicas que podem ser desenvolvidas com alunos com ou sem TEA. Diversas ações foram mencionadas e estão apresentadas no quadro a seguir:

**Quadro 3- Ações pedagógicas por segmento**

Professoras	Ano de atuação	Ações Pedagógicas
P1	1º	Coordenação motora fina; atividades pontilhadas; recorte; movimento de pinça; ligar traçados; ligar vogais.
P2	1º	Parlenda em frase (texto de memória); separar palavras; Alfabeto móvel.
P3	2º	Atividade lúdica; Atividade extraclasse; Vídeos; Slides.
P4	2º	Jogos; brincadeiras; músicas; práticas de exposição oral, leituras; trocas de experiências; Simulação de socialização; ensino colaborativo, toque.
P5	3º	Vídeo; filme; música; jogos.
P6	3º	Dramatização; escrever na lousa; desenhos; atividade em grupo.
P7	3º	Sequências didáticas; atividades concretas; materiais diversificados; material didático do livro; histórias com fantoches, teatro; músicas e cantigas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Em suas respostas, 28% das entrevistadas (P3 e P5) mencionaram o vídeo como um recurso pedagógico e não como uma ação pedagógica, embora seja amplamente utilizado no ambiente escolar, juntamente com *slides*. Diante disso, vale destacar que, nos dias atuais, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm sido amplamente empregadas nas práticas educativas. Dessa forma, cabe citar que segundo Rocha *et al.* (2018, p. 673-694):

[...] uso dos recursos tecnológicos quando bem planejados, possibilitam que a prática pedagógica do professor se torne mais atrativas. Em virtude disso, o educador precisa sensibilizar-se de que suas práticas pedagógicas estejam voltadas para às mudanças existentes na sociedade tecnológica, que criam novas necessidades e possibilidades no processo de ensino, sendo assim, o docente somente estará desempenhando um bom papel ao se ajustar a ação e as novas formas de pensar, para que assim possam buscar melhores meios de se obter uma aprendizagem de qualidade.

Com o intuito de aprimorar a prática pedagógica em sala de aula, as professoras destacaram o uso de recursos tecnológicos, como vídeos, notebooks e televisores, os quais vêm sendo incorporados de forma gradual, sobretudo em razão da resistência de alguns docentes que ainda não se sentem familiarizados com o uso

das tecnologias. Esses recursos possibilitam o desenvolvimento de ações pedagógicas diversificadas, por meio de músicas, cantigas, poemas, jogos digitais, entre outras estratégias que favorecem a aprendizagem.

A entrevistada P1, do primeiro ano, manifestou-se da seguinte forma:

Eu até gosto desse modo que você falou, porque muitas pessoas dizem: “Qual atividade para TEA?” Mas não existe atividade para TEA. Precisamos verificar qual é o conhecimento do aluno e trabalhar a partir dele. Pode ser TEA, pode ser uma criança com um pouco mais de dificuldade e que precise dessa adaptação. Como comentei, ele não possui coordenação motora fina, então trabalhamos com pontilhado, recorte, movimento de pinça, pegar objetos pequenos, ligar traçados, ligar palavras. Consideramos também a sua capacidade. Agora, ele está começando a associar as vogais, porque antes ainda não as associava. Por isso, estamos trabalhando em completar palavras e identificar o som, principalmente das vogais.

Além disso, a P3 relatou que utiliza “atividades lúdicas, atividades extraclasse, além de vídeos e slides, com o objetivo de tornar a aula mais dinâmica”.

Ainda no que se refere às ações pedagógicas, representando as demais 72% das respostas, destaca-se a fala da P7, professora do 3º ano, que acrescentou que as ações desenvolvidas por ela incluem “[...] sequências didáticas, atividades concretas, materiais diversificados, que não se restringem apenas ao material didático do livro, além do trabalho com histórias, fantoches, teatro, músicas e cantigas”.

Para concluir este eixo, observam-se as falas das professoras acerca do processo de alfabetização de alunos com TEA, evidenciando a colaboração entre os docentes da sala de aula comum e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio de um trabalho colaborativo, com o objetivo de atender de forma mais adequada às necessidades desses estudantes.

As participantes também foram questionadas sobre as ações pedagógicas que contribuem para a equidade no desenvolvimento dos alunos. Nesse contexto, verificou-se que a maioria das entrevistadas mencionou recursos pedagógicos, e não propriamente ações pedagógicas, o que revela certa falta de clareza conceitual em suas respostas. Tal constatação suscita a seguinte reflexão: as participantes conseguem, de fato, definir com clareza o que se entende por ação pedagógica?

Houve ainda uma questão que não foi enquadrada em nenhum dos eixos, pois teve como objetivo possibilitar respostas espontâneas por parte das participantes. Essa pergunta permitiu que as professoras expressassem livremente suas

contribuições. Algumas agradeceram a realização da pesquisa, ressaltando a importância de discutir o que ocorre, de fato, em sala de aula e as principais demandas enfrentadas no cotidiano escolar. Outras destacaram a necessidade de uma melhor formação inicial e continuada dos professores, considerando a diversidade presente nas turmas. Uma das docentes enfatizou que, diante do aumento no número de matrículas de alunos com TEA, torna-se fundamental oferecer formação específica a todos os professores, inclusive àqueles que atuam em salas regulares.

Dessa forma, a questão 11 buscou verificar se as entrevistadas gostariam de acrescentar algo às perguntas realizadas. Nesse sentido, a participante P4 contribuiu afirmando que:

Ah, eu gostaria de acrescentar que acredito que um dos aspectos que colaboram e nos aproximam dessa ideia, desse ideal de escola inclusiva, é esse tipo de pesquisa como a sua. São pesquisas que se dedicam a olhar o que, de fato, acontece na prática, a investigar o que realmente as pessoas pensam, porque só conhecendo o que elas pensam e o que orienta suas ações é que podemos compreender as práticas que, por vezes, são contraditórias ou ausentes, e que não nos conduzem na direção de uma escola inclusiva. Acho importante investigarmos o problema que temos e encará-lo, para, só então, conseguirmos pensar no que de fato pode colaborar com uma transformação, para que a escola inclusiva seja uma escola de transformação verdadeira.

Desse modo, a contribuição da P5 reforçou sobre:

Preparem-se, porque hoje é muito difícil haver uma sala que não tenha um aluno, mesmo que, às vezes, ele ainda não tenha um laudo. E, em muitos casos, você estará sozinha até que esse aluno seja diagnosticado. Então, prepare-se. Venha com calma, mas prepare-se: muita leitura, muitos cursos, muito estágio e bastante experiência prática em sala de aula. É isso.

Para reforçar o que foi mencionado pela P5, observa-se em Oliveira, Fonseca e Reis (2018, p. 21) que “nesse sentido, concordamos que os estágios devem ser concebidos como tempo e espaço para a apropriação dos aspectos da realidade escolar, bem como uma oportunidade ímpar de analisar a indissociabilidade entre as dimensões teórica e prática”.

Ainda em resposta à questão aberta, a P7 acrescentou que:

O ideal seria que a formação fosse direcionada a todos os professores, especialmente ao professor de sala de aula, devido ao aumento do

número de alunos com TEA. Seria interessante que todos os docentes passassem por uma formação para sabermos lidar com os alunos, considerando os diferentes graus de necessidade que apresentam. Acredito que isso seria muito positivo.

Conforme apontado pela P7, torna-se realmente fundamental a oferta de uma formação continuada em serviço, que articule conteúdos teóricos à prática docente, contribuindo de maneira eficaz para o aprimoramento do trabalho pedagógico e podendo ser ajustada de modo a atender aos interesses e às necessidades dos professores. Essa perspectiva é corroborada por Tardif (2002, p. 53), ao afirmar que:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os docentes retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que se pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Nessa direção, somos levados a refletir sobre a importância de cada professor buscar especializações que considere relevantes para o aprimoramento de sua prática, especialmente quando as formações necessárias não são ofertadas em seu ambiente de trabalho. Essa iniciativa pessoal torna-se fundamental para enfrentar os desafios cotidianos e promover uma educação mais inclusiva, qualificada e sensível às necessidades dos alunos.

Destaca-se que alguns resultados foram evidenciados a partir desta análise. No primeiro eixo, referente às percepções sobre o TEA, observou-se que, para que haja um convívio escolar verdadeiramente inclusivo, é imprescindível uma formação continuada, consistente e de qualidade, capaz de oferecer aos professores estratégias e ações que tornem a alfabetização acessível a todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA.

No segundo eixo, voltado à formação continuada, foram discutidos aspectos relevantes, e as entrevistas evidenciaram a necessidade de que a Secretaria Municipal de Educação e os órgãos competentes revisitem sua postura em relação às professoras da sala comum, assegurando sua participação nas formações continuadas e/ou nas formações em serviço voltadas à inclusão. Conforme já mencionado, o envolvimento dessas profissionais é imprescindível para o desenvolvimento educacional dos alunos com necessidades específicas. Embora os professores demonstrem empenho, seus esforços ainda se mostram insuficientes

diante da grande diversidade presente nas salas de aula, como já alertava Nóvoa (1995, p. 12): “Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais, exige-se-lhes quase tudo.”

No terceiro eixo, abordou-se o processo de alfabetização de estudantes com TEA, discutindo-se de que forma os professores conduzem esse processo considerando a presença desses alunos em suas turmas. Na sequência, as entrevistadas relataram se recebem apoio do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nessa condução e especificaram como esse suporte ocorre. Para finalizar o eixo, solicitou-se que compartilhassem suas experiências e indicassem até cinco ações pedagógicas passíveis de serem desenvolvidas com alunos com ou sem TEA.

Esse último eixo mostrou-se extremamente relevante para refletirmos, de maneira concreta, sobre os caminhos que vêm sendo percorridos para alcançar, com intencionalidade e sensibilidade, o desenvolvimento e a aprendizagem significativa de todos os alunos. Ao observar o último quadro, que apresenta aquilo que as participantes consideraram como ações pedagógicas, surge a seguinte indagação: estamos avançando nesse processo ou apenas evidenciando mais dificuldades, diante da mescla de descrições apresentadas?

Em síntese, todos os eixos analisados se articulam em torno de um propósito comum: promover uma inclusão efetiva, na qual cada estudante se sinta acolhido, respeitado e tenha seus direitos de aprendizagem plenamente assegurados no contexto escolar.

## 5. RECURSO EDUCACIONAL

Considerando as informações obtidas após a entrevista com as sete professoras alfabetizadoras que trabalham com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciou-se a necessidade de repensar as ações pedagógicas. A partir disso, surgiu a ideia de desenvolver um recurso pedagógico que pudesse aprofundar essas práticas, contemplando não apenas alunos com TEA, mas todos os alunos. Além disso, o relato das professoras sobre a importância do lúdico no processo de alfabetização motivou a criação de um jogo educativo.

Dessa forma, apresentamos como resultado desta pesquisa o jogo *Stop das Vogais*, como uma devolutiva à sociedade, especialmente voltado aos professores alfabetizadores. A proposta central do jogo é favorecer a exploração das vogais em um contexto de significado, contribuindo para o desenvolvimento do repertório lexical e da criatividade na produção de palavras. Como afirma Magda Soares (2005, p. 53): “[...]o aprendizado das relações entre as letras e os sons é uma condição para o uso da linguagem escrita, esse uso também é uma condição para a alfabetização, o aprendizado das relações entre as letras e os sons da língua”.

Nessa perspectiva, o jogo não trabalha as vogais de forma isolada ou descontextualizada; ao contrário, utiliza-as como ponto de partida para a exploração de palavras, ampliando o vocabulário e favorecendo a construção de sentido. Assim, a proposta inicial do jogo em sua intencionalidade pedagógica está alinhada à concepção defendida por Soares (2020), segundo a qual letras e sons devem ser ensinados sempre em contextos significativos, integrados a atividades e jogos que mobilizem o léxico, a leitura e a escrita de maneira funcional e contextualizada.

Em um segundo momento, é introduzida a dinâmica do Stop, que apresenta categorias simples como “alimento”, “animal” e “nome” associadas à vogal em foco, além de uma carta com ponto de interrogação, que permite ao professor explorar ainda mais os conhecimentos dos alunos. Complementando essa proposta, as instruções do recurso educacional trazem exemplos de aplicação em sala de aula, bem como sugestões musicais, com o intuito de potencializar o desenvolvimento das

atividades propostas pelas cartas. Além disso, o jogo incorpora movimentos corporais, com o objetivo de estimular, de forma lúdica, as Funções Executivas<sup>3</sup>.

Dessa forma, a aplicação do jogo busca organizar intencionalmente a aprendizagem de normas, valores e conteúdos específicos, promovendo a integração das dimensões cognitiva, física e social. Nesse sentido, Gritti, Souza e Souza (2022, p. 151) destacam que:

É um recurso importante para a assimilação e consolidação da aprendizagem, pois através dele podemos promover e incrementar a integração das habilidades cognitivas (analisar e enfrentar desafios e problemas com a construção de respostas adequadas à solução deles), físicas e sociais das crianças (ampliação do espaço social, em função da interação, convivência e laços estabelecidos), facilitando posterior adesão às regras e conteúdo do dia a dia escolar. A aplicação desse jogo permite organizar intencionalmente a aprendizagem de normas, valores e conteúdo específicos, ressaltando seu valor educativo.

A concepção do jogo surgiu a partir de diálogos entre a orientadora e a autora, iniciando-se com a criação da personagem Gigi, inspirada na própria autora. Em seguida, para enriquecer o processo criativo, foi utilizada a ferramenta *ChatGPT*, inserindo todas as descrições que foram, cuidadosamente, elaboradas, criando dessa forma, personagens envolventes, os quais passaram a integrar a proposta do jogo. Dessa maneira, o recurso contribui de significativamente para o processo de alfabetização das crianças, permitindo, por meio da ludicidade, a identificação de conhecimentos prévios e estratégias cognitivas, inicialmente na oralidade e, em etapas posteriores, na linguagem escrita.

Como vemos em Soares (2020 p. 51):

---

<sup>3</sup>A respeito desse conceito, Souza e Saravali (2025, p. 129) explicam que: “As Funções Executivas (FE) correspondem a funcionamentos integrados de processos cognitivos tais como planejar, organizar e regular o comportamento humano.” Optamos por descrever os três principais componentes da FE. Como vemos em Souza e Saravali (2025, p. 134) “A memória de trabalho, que envolve o armazenamento temporário e a manipulação de informações, pode ser estimulada por meio de estratégias que valorizem a retenção ativa.” Podemos observar sobre controle inibitório, que unido a capacidade de regular os comportamentos, pensamentos e emoções, podem ser desenvolvidos em atividades que necessitem de autocontrole e atenção às regras (Garcia, 2017). Assim como “A flexibilidade cognitiva, ou a capacidade de mudar de estratégia e adaptar-se a novas situações, pode ser desenvolvida com atividades que desafiem os alunos a pensarem de forma criativa e a resolverem problemas sob diferentes perspectivas”. (Souza e Saravali 2025, p. 136).

Imersa em ambientes socioculturais em que a leitura e a escrita têm papel e função centrais, como acontece em nossas sociedades grafocêntricas, a criança, antes mesmo de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala. A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. Mas é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras apropriadas, então, do princípio alfabético.

Complementando essa perspectiva, o *Stop das Vogais* inclui cinco personagens infantis, cada um representando diferentes características e diversidades, o que o alinha à realidade inclusiva das salas de aula, marcadas pela heterogeneidade. Além disso, a proposta pedagógica busca promover interações significativas e estimular múltiplas habilidades, contemplando todos os alunos, e não apenas aqueles com TEA.

O recurso é composto por 25 cartas, sendo cinco para cada vogal (A, E, I, O, U), e cada carta apresenta um movimento corporal distinto. Para fundamentar o desenvolvimento das Funções Executivas, optou-se por destacar três componentes principais: memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva.

Em síntese, o *Stop das Vogais* configura-se como um recurso pedagógico inovador e inclusivo, capaz de integrar aspectos lúdicos, cognitivos e sociais no processo de alfabetização. Ao utilizar as vogais como ponto de partida para explorar o repertório lexical e a criatividade dos alunos, o jogo alia significado à aprendizagem, alinhando-se às orientações de Magda Soares sobre o ensino contextualizado da linguagem.

Além disso, ao incorporar movimentos corporais e estimular as Funções Executivas, o recurso promove habilidades cognitivas essenciais, como memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Assim, o jogo oferece uma abordagem pedagógica significativa e envolvente, capaz de contemplar a diversidade das salas de aula contemporâneas e favorecer a aprendizagem de todos os alunos, contribuindo para a construção de conhecimento de forma interativa e prazerosa.

**Figura 1-** Exemplo de página do Recurso Educacional – vogal A.



Fonte: elaborado pela autora com o auxílio do *ChatGPT* (2025).

Esta figura representa a personagem Aninha, uma menina de origem nipônica, com pele clara, cabelos lisos e negros, associada à letra A.

**Figura 2-** Exemplo de página do Recurso Educacional – vogal E.



Fonte: elaborado pela autora com o auxílio do *ChatGPT* (2025).

Esta figura representa o personagem Edu, um menino com TEA, de pele clara,

cabelos castanhos, que utiliza um cordão com o símbolo do quebra-cabeça, representação do autismo, e está associado à letra E.

**Figura 3-** Exemplo de página do Recurso Educacional – vogal I.



Fonte: elaborado pela autora com o auxílio do *ChatGPT* (2025).

Esta figura representa a personagem Gigi, uma menina negra, de cabelos crespos castanhos, que utiliza óculos e está associada à letra I.

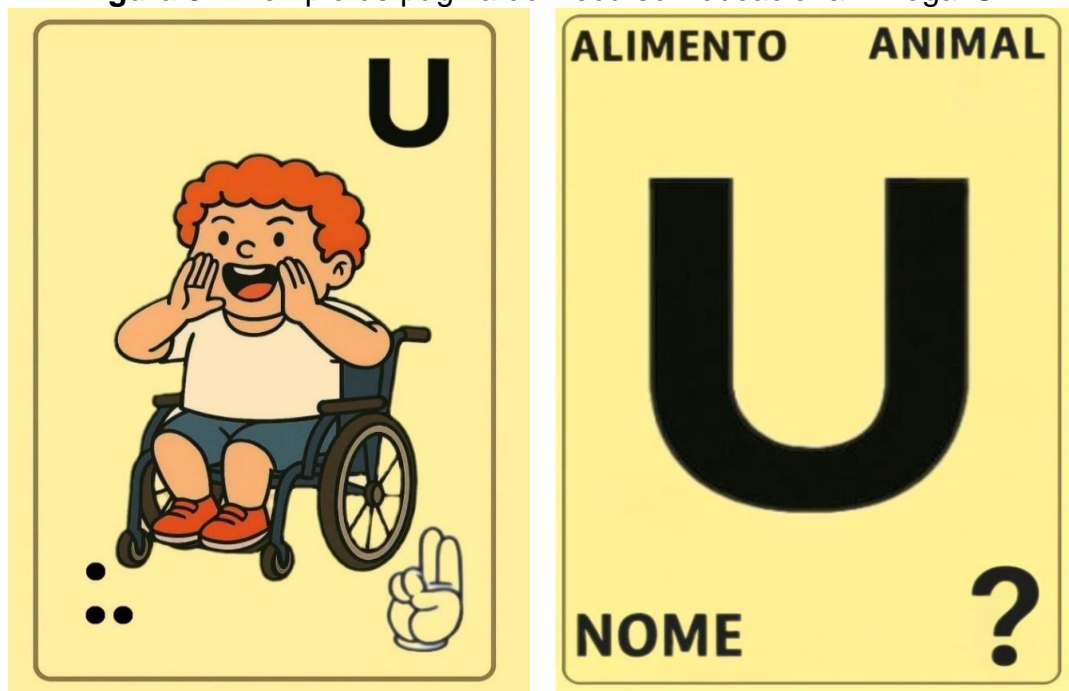
**Figura 4-** Exemplo de página do Recurso Educacional – vogal O..



Fonte: elaborado pela autora com o auxílio do *Chat GPT* (2025).

Esta figura representa o personagem Otávio, um menino de corpo maior, pele clara, cabelos loiros e associado à letra O.

**Figura 5-** Exemplo de página do Recurso Educacional – vogal U



Fonte: elaborado pela autora com o auxílio do *ChatGPT* (2025).

Esta figura representa o personagem Ugo, um menino com deficiência física que utiliza cadeira de rodas, de pele clara, cabelos ruivos, associado à letra U. Todas as cartas apresentadas possuem, em suas laterais, representações das vogais no sistema de escrita convencional, em LIBRAS e em Braille, com o objetivo de tornar o jogo acessível e inclusivo, mostrando a diversidade, para que as crianças sintam-se representadas através dos personagens.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou contribuir para a discussão e o planejamento de ações pedagógicas que favorecessem a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de maneira inclusiva e respeitosa às suas singularidades.

Diante disso, percorremos caminhos que nos levaram a reflexões sobre as percepções do TEA segundo uma amostra de professoras alfabetizadoras entrevistadas, que, em sua maioria, demonstraram já vir se preparando, por meio de cursos, para aprender um pouco mais sobre o TEA. Também relataram que, na cidade em que atuam (na qual a pesquisa foi desenvolvida), contam com o apoio de professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que realiza adaptações quando necessário, para que esses alunos possam acompanhar a turma em sala de aula.

Com o intuito de contribuir para as práticas inclusivas de alfabetização, foi elaborado um jogo educativo que possibilita a articulação entre ludicidade e alfabetização, favorecendo a interação social, aspecto essencial para a inclusão dos alunos. Espera-se que esse recurso contribua para o fortalecimento das práticas pedagógicas e incentive o desenvolvimento de novas pesquisas acadêmicas voltadas à alfabetização, uma vez que a integração entre ludicidade e aprendizagem tende a ampliar o interesse e o engajamento das crianças.

No âmbito desta pesquisa, uma das principais dificuldades relatadas pelas professoras entrevistadas refere-se à falta de informações prévias sobre os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) antes do início das aulas. Tal ausência compromete o conhecimento antecipado do perfil dos estudantes e dificulta a realização de ajustes necessários no planejamento pedagógico.

Além disso, destacou-se a escassez de oferta de formação continuada na área da Educação Especial e/ou inclusiva por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME). Conforme relatado por uma das participantes, mesmo diante da ausência de oportunidades de atualização profissional, as docentes têm recebido em suas salas de aula uma ampla diversidade de alunos, não apenas com TEA, mas também com condições coexistentes e outras especificidades, para as quais, muitas vezes, não se sentem devidamente preparadas.

A discussão acerca do TEA ainda se apresenta como um desafio, uma vez que se trata de um fenômeno em constante construção, sobre o qual o conhecimento

permanece em processo de desenvolvimento. Trata-se de um tema complexo, inclusive para pesquisadores da área, o que evidencia a necessidade de aprofundamento contínuo das reflexões teóricas e práticas.

No campo da literatura, especificamente no que se refere à alfabetização de alunos com TEA, observa-se a existência de um número reduzido de estudos voltados à análise de estratégias pedagógicas efetivas de apoio a esse público. A maior parte das pesquisas concentra-se em estudantes classificados no nível de suporte 1, perfil que, em grande medida, corresponde aos alunos mencionados pelas professoras participantes desta investigação. Em contrapartida, os níveis de suporte 2 e 3 permanecem pouco explorados ou, em muitos casos, sequer mencionados, evidenciando uma lacuna significativa na produção científica da área.

Diante desse cenário, torna-se necessário um chamado à comunidade acadêmica para a ampliação da visibilidade e do investimento em pesquisas voltadas à alfabetização de estudantes com TEA, especialmente daqueles que demandam maiores níveis de suporte. Tal ampliação possibilita não apenas o aprofundamento das reflexões sobre as práticas pedagógicas, mas também o desenvolvimento de recursos e estratégias que contribuam de maneira mais efetiva para a atuação do professor alfabetizador. É nessa perspectiva que se insere a presente pesquisa, materializada na elaboração do recurso educacional *Jogo Stop das Vogais*, concebido como uma proposta concreta de apoio à prática docente.

Nesse sentido, ressalta-se a importância do mestrado profissional como um espaço privilegiado de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Essa modalidade de formação possibilita ao professor-pesquisador investigar o cotidiano escolar, identificar desafios reais e construir, de forma fundamentada, caminhos para o aprimoramento contínuo do ensino.

Por fim, destaca-se uma das dificuldades enfrentadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa: a morosidade no processo de aprovação pelo Comitê de Ética, especialmente nos casos em que se faz necessária a realização de ajustes no projeto. Ainda assim, é fundamental reconhecer que a participação em pesquisas extrapola os limites da escola, ao promover reflexões sobre as práticas pedagógicas e sobre os desafios inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, compartilhar os conhecimentos produzidos torna-se essencial, de modo que, ainda que de forma gradual, seja possível promover mudanças significativas nas práticas

educacionais, contribuindo para a consolidação de uma educação inclusiva e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

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

AUGUSTO, A. P. de O.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Formação de professores na perspectiva inclusiva: revelando desafios atuais e possibilidades. In: PEDRO, K. M.; CONCEIÇÃO, A. de N.; SOUZA, M. M. G. da S. e (org.). *Recalculando a rota: temas emergentes em Educação Especial*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. P. 85-102.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 20 nov. 2025.

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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2023/decreto-11556-12-junho-2023-794286-publicacaooriginal-168047-pe.html>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RINALDO, S. C. de O. Ensaio teórico sobre ensino colaborativo: estratégias metodológicas e atitudinais. In: PEDRO, K. M.; CONCEIÇÃO, A. de N.; SOUZA, M. M. G. da S. e (org.). *Recalculando a rota: temas emergentes em Educação Especial*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 37-48.

COSTA, S. R. de F. O plano de ensino individualizado (PEI) e suas contribuições para a alfabetização de estudantes com autismo. *Revista do Seminário Nacional de Educação Especial*, v. 4, n. 4, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/40620>. Acesso em: 19 jun. 2024.

CUBA, M. V. *Adequação curricular para alunos no espectro autista: práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2022. 198 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2022. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2022/Marcos-Vinicio-Cuba.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

FARIAS, L. G. de O. *Mapeando práticas docentes de professores para a inclusão de alunos com o transtorno do espectro autista nas salas de aulas regulares*. 2023. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/9699>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FERNANDES, A. de O. *Práticas docentes e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em escolas do município de Alegrete, RS*. 2017. 81 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2017. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riiu/2456/1/AuristeladeOliveiraFernandes2017.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FERREIRA, A. M.; BRITO, A. S.; BISPO, P. da S.; SILVA, S. O.; ASSIS, T. R. dos R. de. Formação continuada para professores na educação especial e inclusiva: um caminho para a equidade na aprendizagem. *Revista Foco*, v. 17, n. 7, p. e5478, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n7-059. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5478>. Acesso em: 2 maio 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, F. A. *O uso dos jogos digitais para o aprimoramento do controle inibitório: um estudo com crianças do atendimento educacional especializado*. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185541>. Acesso em: 23 jul. 2025.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GRITTI, Alice; SOUZA G., G. de; SOUZA, J. C. de. *O uso do jogo Adedonha como ferramenta de auxílio à aprendizagem*. Revista Educação em Foco, Edição nº 14, ano 2022, p. 150–161. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2022/09/O-USO-DO-JOGO-ADEDONHA-COMO-FERRAMENTA-DE-AUX%C3%8DLIO-%C3%80-APRENDIZAGEM-P%C3%A1g-150-a-161.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

HEREDERO, E. S. *A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares*. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193–208, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125135>. Acesso em: 03 nov. 2025.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49–64.

MATSUNO, Irene. *Práticas para educação inclusiva: as possibilidades de ação para professores da Educação Básica*. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/dissertacoes/mpe/a/Irene-Matsuno.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MELGAREJO, H. M. N. de A.; CONCEIÇÃO, A. de N. Modalidade organizativa do trabalho docente na educação infantil inclusiva: sequência didática. In: VIEIRA, C. M.; SOUZA, M. M. G. da S. e; MIGUEL, P. C.; CONCEIÇÃO, A. de N. (org.). *Educação especial em ação: pesquisas e experiências inspiradoras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 35–50.

NÓVOA, A. M. S. da S. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vida de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, A. A. S. de; FONSECA, K. de A.; REIS, M. R. dos. *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. de; OLIVEIRA, J. P. de. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; FONSECA, K. de A.; REIS, M. R. dos (org.). *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. p. 13–28.

OMOTE, S. Educação especial na Universidade Estadual Paulista, campus de Marília: uma história a ser contada e lembrada. *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 12, n. 1, e025015, 2025. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/15865>. Acesso em: 16 jun. 2025.

OMOTE, S; PEREIRA JUNIOR, A. A. Atitudes sociais de professoras em relação à inclusão. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, Uberaba, v. 6, n. 1, p. 63–75, 2011. Disponível em: <https://novoportal.ufsj.edu.br/portal2->

[repositorio/File/revistalapip/volume6\\_n1/Omote & Pereira Junior.pdf](#). Acesso em: 7 ago. 2025.

OURINHOS (SP). Lei Complementar nº 911, de 5 de outubro de 2015. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Ourinhos e dá outras providências. Ourinhos, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-ourinhos-sp>. Acesso em: 1 dez. 2025.

PICOLLO, G. M. *Se todo mundo é deficiente, ninguém é deficiente: o complexo biológico, cultural, econômico e político do autismo*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2025. 245 p. ISBN 978-65-250-7262-3.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de; CAMPOS, E. C. V. Z. A avaliação mediada como pressuposto para o planejamento educacional individualizado (PEI) para alunos com deficiência. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; FONSECA, K. de A.; REIS, M. R. dos (org.). *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. p. 137–152.

ROCHA, J. D. T.; NOGUEIRA, C. da R. M.; SOUSA, J. L. dos S.; SOUSA, G. R. de. Práticas pedagógicas curriculares: uso das tecnologias na contemporaneidade. *Revista Observatório*, Palmas, v. 4, n. 5, p. 673–694, 2018. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4659>. Acesso em: 20 jun. 2025.

RODRIGUES, L. F.; SOUZA, M. M. G. da S. e. Percepções de estudantes do ensino fundamental sobre conceitos, causas e dificuldades de estudantes com transtorno do espectro autista na escola. *Revista Formação*, v. 1, n. 1, p. 114–130, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/formacao/article/view/10141>. Acesso em: 19 jun. 2025.

RODRIGUES, V. *A comunicação aumentativa e alternativa para estudantes da educação infantil com transtorno do espectro autista: uso do PECS associado à modelação em vídeo*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024.

SANTOS, A. T. S. S. et al. Possibilidades e desafios da alfabetização: relato de experiência de uma docente dos anos iniciais do ensino fundamental. In: *Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias – CINTEDI*. 2018. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO\\_EV110\\_MD1\\_SA16\\_ID1930\\_250720181013](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA16_ID1930_250720181013). Acesso em: 13 maio 2025.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; RINALDI, R. P. *Formação de educadores: compromisso com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. São Carlos: ABPEE; Marquezine & Manzini, 2014. 190 p. ISBN 978-85-99643-36-5.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

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

SOARES, M. B. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

SOUZA, M. M. G. da S. e. Atitudes sociais em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado na formação de especialistas em educação especial. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 59, p. 751–762, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X28431>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SOUZA, M. M. G. da S. e; SARAVALI, E. G. Práticas e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das funções executivas. In: VIEIRA, C. M.; SOUZA, M.M.G. da Silva e; MIGUEL, P. C.; CONCEIÇÃO, A. de N. (org.). *Educação especial em ação: pesquisas e experiências inspiradoras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 129-143.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2025.

VIEIRA, C. M.; SOUZA, M. M. G. da S. e; MIGUEL, P. C.; CONCEIÇÃO, A. de N. (org.). *Educação especial em ação: pesquisas e experiências inspiradoras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 257 p.

VIEIRA, S. *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas, 2009.

YAMUTO, W. *Matraquinha – Comunicação Alternativa*. 2018. Jogo eletrônico. Disponível em: <https://www.matraquinha.com.br/>. Acesso em: 27 out. 2025.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### **Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores**

**Título da Pesquisa:** “Práticas Inclusivas para nortear o professor alfabetizador em sala de aula: Recebi um aluno Autista e agora?”

Nome da Pesquisadora: Ligia Azevedo Pereira de Paula

Nome da Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira

**Natureza da pesquisa:** o Sra. (Sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade refletir a sua prática e atuação como professor alfabetizador de sala comum que tenha aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista) em sua sala de aula.

- 1- **Participantes da pesquisa:** participarão da pesquisa 12 professores alfabetizadores do período vespertino do 1<sup>o</sup> ao 3<sup>o</sup> ano de uma escola Municipal na cidade de OurinhosSP.
- 2- **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra. (sr) permitirá que a pesquisadora Ligia Azevedo Pereira de Paula utilize dados coletados para o estudo que desenvolve. A sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do Comitê de Ética em pesquisa, que é o órgão que avaliasse não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
- 3- **Sobre as entrevistas:** Os participantes serão convidados a participar de uma entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro, com perguntas mistas, o tempo de duração previsto para a entrevista será de aproximadamente trinta minutos. O objetivo da entrevista será de possibilitar um discurso mais livre por parte do sujeito pesquisado, incitado por proposição e não imposição. As questões de tal procedimento serão abertas e fechadas, garantindo o início e a condução da situação de comunicação, mantendo o foco nos objetivos que se deseja alcançar por meio dessa, de maneira a estar livre de possíveis constrangimentos.
- 4- **Riscos e desconfortos:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, havendo, por isso, riscos e desconfortos mínimos, como cansaço e aborrecimento ao responder as questões; constrangimento ao se expor na execução da; desconforto; constrangimento ou alterações de comportamento; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização a respeito do tema tratado; alterações da visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre o tema proposto. No caso de eventuais acontecimentos desta natureza, a pesquisadora interromperá a pesquisa, retirará da pesquisa o participante e estará a disposição para prestar assistência através do seu contato sempre que for necessário. Por fim, os procedimentos adotados na pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e oferecem riscos mínimos a sua dignidade.
- 5- **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão

conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados da pesquisa.

- 6- **Benefícios:** ao participar o senhor terá oportunidade de contribuir com suas experiências de professor alfabetizador para o desenvolvimento de estudos que objetivam conhecer melhor o cotidiano escolar, de maneira a compartilhar reflexão e compreensão para outros docentes.

Esperamos que o estudo traga informações importantes sobre as representações docentes a respeito da prática dos professores alfabetizadores do ensino comum com alunos com TEA, de forma que o conhecimento que será construído a partir da pesquisa possa revelar a relação de tais representações com as práticas adotadas, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

- 7- **Pagamento:** a sra. O (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

**Obs: Não assine este termo se ainda tiver dúvida a respeito.**

### DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

**Pesquisadora:** Ligia Azevedo Pereira de Paula

**Orientadora:** Anna Augusta Sampaio de Oliveira

**CEP/UNESP- Presidente Prudente (SP)- Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**

**da UNESP Coordenadora do CEP:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Edna Maria do Carmo

**Telefone do CEP:** (18) 3229-5315

**Email:** cep.fct@unesp.br

## Apêndice B - Questionário Sociodemográfico e Roteiro de Entrevista

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA POLIVALENTE DE SALA  
COMUM  
QUE TEM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

**IDENTIFICAÇÃO**

Data da entrevista: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2024

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Ano que ensina \_\_\_\_\_

Número de alunos em sua sala de aula: \_\_\_\_\_ Faixa etária média dos alunos: \_\_\_\_\_

Número de alunos com TEA: \_\_\_\_\_ Faixa etária dos alunos com TEA: \_\_\_\_\_

**Dados Sociodemográficos**

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Qual foi o sexo atribuído no seu nascimento?

masculino     feminino     prefiro não informar

**Dados Profissionais**

Tempo de experiência na função atual (como professora)

\_\_\_\_\_

Formação profissional inicial:

\_\_\_\_\_

Especialização ( ) \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

Mestrado ( ) Em que área? \_\_\_\_\_

Doutorado ( ) Em que área? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo atua como alfabetizadora? \_\_\_\_\_

Experiência anterior com alunos com TEA?

sim     não

Se sim, quanto tempo de experiência nessa área?

\_\_\_\_\_

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1- Você teve anteriormente algum conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Como adquiriu tais conhecimentos?
- 2- A Secretaria Municipal de Educação oferece formação continuada ou em serviço que lhe auxiliem no atendimento à diversidade, mais especificamente para o atendimento de alunos com TEA?
- 3- Em algum momento já participou de algum curso de formação continuada externa ou curso pago, para saber como trabalhar em sala de aula com o aluno TEA? Se sim, qual sua análise sobre o Curso?
- 4- Houve alguma orientação por parte da gestão escolar, antes do início das aulas, sobre quais seriam as características do seu aluno com TEA? Se sim, quais foram as orientações recebidas?
- 5- Como avalia tais orientações, se ocorreram no seu planejamento de aula?
- 6- Comente, em linhas gerais, como conduz o processo de alfabetização em sua turma considerando-se a presença de um aluno com TEA.
- 7- Você recebe apoio do professor de atendimento educacional especializado, na condução do processo de alfabetização de seu aluno com TEA? Se sim, especifique.
- 8- De acordo com sua experiência, cite até cinco ações pedagógicas que podem ser desenvolvidas para alunos com ou sem TEA.
- 9- Caso tenha tido dificuldades específicas devido a presença do aluno com TEA, cite até cinco delas.
- 10- Em relação à formação para atuar com alunos com TEA, numa perspectiva inclusiva, o que considera ser importante após essa sua experiência?
- 11- Gostaria de acrescentar algo?

Agradecimentos.