

Faculdade de Ciências – Campus de Bauru

LAÍS ALICE GERALDO LOURENÇO

**ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM ESCOLAS
REGULARES E EM UMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA**

BAURU/SP

2025

LAÍS ALICE GERALDO LOURENÇO

**ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM ESCOLAS
REGULARES E EM UMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto.

BAURU/SP

2025

Lourenço, Laís Alice Geraldo.

Alfabetização e Inclusão de Crianças Com TEA No Ensino Fundamental Anos Iniciais: Desafios e Possibilidades em Escolas Regulares e Em Uma Instituição Especializada / Laís Alice Geraldo Lourenço. - Bauru, 2025

67 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia)-Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto

1. Alfabetização. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Inclusão. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

LAÍS ALICE GERALDO LOURENÇO

**ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM ESCOLAS
REGULARES E EM UMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Victor Alexandre Barreto da Cunha

Faculdade de Ciências – Unesp/Bauru

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Ferreira de Paiva

Faculdade de Ciências – Unesp/Bauru

BAURU/SP

2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, com o coração repleto de gratidão, a todas as crianças, especialmente àquelas que me ensinaram o verdadeiro significado da sensibilidade, da pureza e da esperança. Foram elas que me lembraram, todos os dias, o porquê de escolher a educação.

E, por fim, dedico a todos que, de alguma forma, me fortaleceram, me inspiraram e acreditaram em mim, mesmo sem dizer uma palavra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, fonte inesgotável de força, luz e sabedoria, que me sustentou em cada passo desta caminhada. À minha professora orientadora Dra. Maria Beatriz, que, com sensibilidade e sabedoria, me guiou não apenas na construção deste trabalho, mas também no meu amadurecimento como futura educadora, agradeço também a minha banca, Prof. Dr. Victor Alexandre e Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida, que prontamente aceitaram meu convite e à minha família, pelo amor, pela paciência e por acreditarem em mim.

“A afetividade é a base sobre a qual se constroem as funções cognitivas”.

Wallon

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo analisar o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas regulares e na instituição especializada Associação dos Familiares e Amigos dos Pais de Autistas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo (AFAPAB), com o intuito de compreender os desafios e as possibilidades de inclusão efetiva. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza descritiva, alicerçada nas teorias de Vygotsky e Wallon, no qual destacam, respectivamente, a importância das interações sociais e o papel da afetividade no desenvolvimento cognitivo. Foram realizadas análises de produções acadêmicas nos últimos 5 anos, aplicação de um questionário com professores (10 respondentes) e observações de práticas pedagógicas, permitindo identificar diferenças significativas entre os contextos investigados. Os resultados evidenciam que, embora as escolas regulares apresentem avanços no processo de inclusão, ainda enfrentam barreiras estruturais, formativas e metodológicas. Em contrapartida, a instituição especializada mesmo apresentando uma infraestrutura limitada, principalmente de espaço físico, demonstra maior efetividade nas práticas alfabetizadoras devido ao uso de metodologias adaptadas, rotinas estruturadas e acompanhamento individualizado dos alunos com TEA. Ressalta-se, contudo, que o presente trabalho não tem como propósito estabelecer comparações entre as instituições, mas sim investigar as práticas pedagógicas que possibilitam às escolas regulares desenvolver uma educação inclusiva de qualidade, semelhante àquela observada na AFAPAB. As discussões enfatizaram que, a alfabetização de crianças com TEA requer formação docente contínua, apoio institucional e práticas pedagógicas flexíveis que considerem as singularidades de cada aluno. Considera-se que o estudo tem relevância social, contribui para o fortalecimento de políticas públicas e práticas inclusivas que garantam o direito à aprendizagem equitativa e humanizada ao atender o estabelecido no serviço de atendimento educacional especializado.

Palavras-chave: Alfabetização; Autismo; Educação Inclusiva; Ensino Fundamental; Mediação Pedagógica.

ABSTRACT

This undergraduate thesis aimed to analyze the literacy process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early years of elementary school, in regular schools and in the specialized institution Association of Families and Friends of Parents of Autistic Children of a city in the interior of the State of São Paulo (AFAPAB), in order to understand the challenges and possibilities of effective inclusion. This is a qualitative and descriptive research study, based on the theories of Vygotsky and Wallon, which highlight, respectively, the importance of social interactions and the role of affectivity in cognitive development. Analyses of academic publications from the last 5 years were conducted, a questionnaire was applied to teachers (10 respondents), and observations of pedagogical practices were carried out, allowing the identification of significant differences between the investigated contexts. The results show that, although regular schools have made progress in the inclusion process, they still face structural, formative, and methodological barriers. In contrast, the specialized institution, even with limited infrastructure, mainly in terms of physical space, demonstrates greater effectiveness in literacy practices due to the use of adapted methodologies, structured routines, and individualized monitoring of students with ASD. It should be noted, however, that the purpose of this work is not to establish comparisons between the institutions, but rather to investigate the pedagogical practices that enable regular schools to develop quality inclusive education, similar to that observed at AFAPAB. The discussions emphasized that the literacy of children with ASD requires continuous teacher training, institutional support, and flexible pedagogical practices that consider the unique characteristics of each student. This study is considered to have social relevance, contributing to the strengthening of public policies and inclusive practices that guarantee the right to equitable and humanized learning by fulfilling the requirements established in the specialized educational service.

Keywords: Literacy; Autism; Inclusive Education; Elementary Education; Pedagogical Mediation.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AFAPAB – Associação dos Familiares e Amigos dos Pais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo

APA – American Psychological Association

CIPTEA – Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EEPI – Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado

PNPD-TEA – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

SUS – Sistema Único de Saúde

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UNESP – Universidade Estadual Paulista

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Dificuldades e Desafios Enfrentados Por Estudantes com TEA No Processo de Alfabetização e Escolarização.....	30
Quadro 2 – Levantamento de Pesquisas Encontradas No Repositório Institucional da UNESP.....	33

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contação de História	50
Figura 2 – Atividade Motora Para Promover a Pega do Lápis.....	51
Figura 3 – Escrita do Nome Próprio	51

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 OBJETIVO GERAL.....	18
1.2 ESPECÍFICOS.....	19
1.3 JUSTIFICATIVA.....	19
2 SOBRE O AUTISMO.....	21
2.1 LEIS E POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE O TEA.....	23
3 METODOLOGIA.....	25
3.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO.....	25
3.1.1 Estrutura do questionário.....	25
3.1.2 Participantes.....	26
3.2 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS NO REPOSITÓRIO DA UNESP.....	26
3.2.1 Procedimentos adotados.....	27
3.2.2 Procedimento geral da pesquisa.....	27
4 INVESTIGAÇÃO DO PERCURSO DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA NOS ANOS INICIAIS – EM ESCOLAS REGULARES.....	29
4.1 RESULTADOS DO LEVANTAMENTO – REPOSITÓRIO UNESP.....	36
4.2 QUESTIONÁRIOS: RESPOSTAS DOS PROFESSORES DA REDE REGULAR.....	39
4.3 A ANÁLISE DAS RESPOSTAS.....	42
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: ESCOLAS REGULARES.....	45
6 INVESTIGAÇÃO DO PERCURSO DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA NOS ANOS INICIAIS - EM INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA.....	48

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO: INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA (AFAPAB).....	53
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	57
APÊNDICE - QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES: ESCOLAS REGULARES.....	62

APRESENTAÇÃO

Bom, antes de apresentar meu trabalho, eu gostaria de contar um pouco sobre mim, sobre minha trajetória dentro da pedagogia e sobre como esse tema se tornou parte da minha história. A minha caminhada na educação começou com o simples desejo de ensinar. Desde pequena eu brincava de escolinha e, naturalmente, era sempre a professora das demais crianças. Com o tempo, esse desejo foi ganhando forma, e passei a querer entender mais profundamente o processo de alfabetização. Sempre me encantei por esse momento tão delicado e tão significativo na vida de uma criança, que é o aprender a ler e escrever. Assim, entrei no curso de Pedagogia carregando essa paixão e, com o tempo, fui percebendo que alfabetizar é muito mais do que ensinar códigos, é abrir portas, criar oportunidades e transformar vidas. Com o passar dos semestres, tive vivências, estágios e experiências que foram ampliando meu olhar. Mesmo diante dos desafios diários, eu sempre me encontrava reafirmando internamente: “sim, é isso que eu quero”. E em determinado momento da minha formação, tive uma oportunidade que mudou completamente a minha visão sobre ensinar, aprender e incluir.

Eu trabalhei na Associação de Familiares e Amigos de Pais de Crianças Autistas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo (AFAPAB), uma instituição especializada no atendimento de crianças com TEA. E foi ali que eu descobri um novo mundo. Foi ali que pude relacionar de maneira concreta os conteúdos da faculdade com a prática, compreendendo o real significado de ensinar com afeto, com intencionalidade e com respeito às singularidades. Acompanhei de perto como é prazeroso alfabetizar uma criança com TEA quando existe uma equipe preparada e quando há metodologias adequadas, isso me encantou profundamente.

Durante o tempo em que estive na AFAPAB, entendi que a alfabetização para crianças com TEA não precisa e não deve ser um processo frustrante ou distante. Ela pode ser leve, significativa e extremamente prazerosa. Essa vivência me transformou. Fez de mim uma futura professora mais sensível, mais consciente e mais disposta a lutar por práticas que façam sentido para cada criança.

Depois de sair da AFAPAB, fui para escolas regulares. E foi nesse novo cenário que comecei a perceber as diferenças, não para hierarquizar, nem para estabelecer comparações de superioridade, mas para compreender como as práticas se constroem em contextos tão distintos. Nas escolas regulares, encontrei profissionais

dedicados, sensíveis e cheios de vontade de aprender e fazer o melhor. Porém, também identifiquei barreiras no ensino e aprendizagem, que muitas vezes limitavam o trabalho pedagógico. Muitos profissionais fazem o possível com os recursos que têm, mas nem sempre o possível é o suficiente para garantir que uma criança com TEA alcance uma alfabetização de qualidade. Foi convivendo com essas realidades tão diferentes que nasceu o desejo de construir meu Trabalho de Conclusão de Curso.

A realização do estudo me proporcionou crescimento acadêmico, profissional e pessoal. E a partir do presente TCC, irei trilhar novas pesquisas. Espero que, ao conhecer essa trajetória e as reflexões que ela despertou, você se sinta motivado a continuar esta leitura neste estudo que nasce da prática, da vivência e do compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹ é um desafio constante no contexto educacional brasileiro, especialmente em escolas regulares que nem sempre contam com recursos e profissionais preparados para atender às especificidades desse público. Por outro lado, instituições especializadas, como a Associação dos Familiares e Amigos dos Pais de Autistas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo (AFAPAB), apresentam metodologias diferenciadas, profissionais capacitados e estratégias pedagógicas adaptadas que promovem avanços significativos na aprendizagem e no desenvolvimento integral dessas crianças.

Neste trabalho, a investigação será delimitada ao Ensino Fundamental anos iniciais, o conceito de alfabetização foi compreendido em uma perspectiva ampliada, que vai além da leitura e escrita, englobando aspectos como comunicação, socialização, autonomia, comportamento, buscando compreender como ocorre a sua aprendizagem nesse período inicial da vida escolar.

A fundamentação teórica apoia-se em Vygotsky (1991), que ressalta o papel das interações sociais na construção do conhecimento, e em Wallon (2007), que destaca a indissociabilidade entre emoção, cognição e movimento no desenvolvimento. Em consonância com esses autores, a perspectiva piagetiana também reconhece que o desenvolvimento intelectual não ocorre isoladamente, mas se estrutura a partir das trocas sociais que a criança estabelece. Essa concepção comum entre os três teóricos evidencia que aprender é um processo essencialmente relacional, no qual linguagem, interação e mediação docente se apresentam como componentes indispensáveis ao desenvolvimento.

O desenvolvimento da lógica na criança, como demonstraram os estudos de Piaget, é uma função direta da linguagem socializada. O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (Vygotsky, 2009, p. 149, apud Peixoto, 2019, p.65).

A questão central que orienta esta pesquisa, portanto, emerge diretamente desse entendimento: como promover, nas escolas regulares, práticas de alfabetização que assegurem às crianças com TEA condições de ensino

¹ Atualmente, alguns pesquisadores preferem usar o termo autismo à TEA (Paiva, 2025).

semelhantes às oferecidas pela instituição especializada? Tal questionamento parte do reconhecimento de que, se o desenvolvimento depende da qualidade das interações sociais e da mediação linguística, então as práticas pedagógicas precisam garantir ambientes acessíveis, estruturados e que atendam às necessidades dessas crianças. A inclusão escolar é um dos grandes desafios contemporâneos da educação brasileira. Garantir o direito à aprendizagem a todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tornou-se não apenas uma exigência legal conforme Lei nº 12.764/2012, mas também um compromisso ético e social, pelo preceito inclusivo.

Nesse contexto, as crianças com TEA, exige maior atenção, pois sua inserção em escolas regulares implica adaptações curriculares, estratégias pedagógicas diferenciadas e uma compreensão mais sensível por parte da comunidade escolar.

O aumento de matrículas de crianças com TEA na rede regular de ensino evidencia avanços significativos em termos de políticas públicas de inclusão. Contudo, essa realidade também traz à tona questionamentos: como essas crianças têm sido atendidas pedagogicamente? De que maneira a escola regular tem garantido o processo de alfabetização e desenvolvimento integral? E ainda, quais são os limites e as possibilidades dessa inclusão? Tais indagações ganham relevância ao se observar que muitas vezes os professores se sentem despreparados para lidar com situações que exigem não apenas conhecimento técnico, mas também estratégias pedagógicas criativas e adaptadas às necessidades individuais.

Vygotsky e Wallon, partindo de contextos culturais tão diversos, oferecem conceitos e princípios valiosos para a reflexão sobre a educação dos dias atuais. Despertam a esperança que eles conseguiram visualizar para a construção de uma sociedade que pudesse superar o mundo conturbado em que viviam, e no qual vivemos (Mahoney, 2007).

Assim, refletir sobre a aprendizagem de crianças com TEA na escola regular implica considerar múltiplas dimensões: a relação professor-aluno, a convivência com os colegas, a participação da família e a organização pedagógica.

É preciso indagar, por exemplo, se as aulas seguem uma estrutura clara, com começo, meio e fim, se os professores estabelecem critérios avaliativos compatíveis com as necessidades dos alunos e se há avanços perceptíveis no processo de alfabetização, como reconhecer letras, formar palavras ou escrever o próprio nome.

O presente estudo adotou como recorte temporal pesquisas disponibilizadas no repositório da UNESP referentes aos últimos cinco anos, questionários respondidos por professores das escolas regulares e descrição do processo de alfabetização na instituição especializada. Com base nesse conjunto de dados, busca-se analisar como ocorre a alfabetização de crianças com TEA em contextos distintos, identificando avanços, dificuldades e possibilidades de aprimoramento. Essa investigação mostra-se ainda mais relevante ao considerarmos que o debate sobre inclusão não se restringe ao acesso à escola comum, mas envolve, sobretudo, a qualidade das práticas pedagógicas ofertadas.

Diante disso, as questões mais importantes a serem respondidas atualmente, em relação à inclusão escolar de crianças com deficiências, referem-se não somente ao direito dessas crianças frequentarem a escola comum, mas a como educadores podem fornecer uma educação adequada que atenda as necessidades educativas especiais garantindo, assim, progresso e permanência das crianças na escola. (Matos; Mendes, 2015, pág. 9, apud Ferreira, 2023, p. 19).

Diante desse cenário, as escolas regulares têm conseguido assegurar às crianças com TEA as mesmas condições de aprendizagem observadas em instituição especializada, ou ainda persistem barreiras que comprometem seu desenvolvimento integral? Para nortear esta investigação, estabelecem-se as seguintes perguntas de pesquisa:

1. As crianças com TEA apresentam bom aproveitamento em seus estudos na escola regular?
2. Famílias e professores de crianças com TEA relatam prejuízos no desenvolvimento e no aprendizado?
3. As práticas de alfabetização em escolas regulares garantem avanços significativos para as crianças com TEA?
4. É possível que essas crianças alcancem, nesse contexto, as necessidades básicas para seu processo de aprendizagem?

A fim de responder às questões de pesquisa durante o percurso do presente trabalho estabeleceu-se os seguintes objetivos.

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas regulares e na instituição especializada Associação dos Familiares e Amigos dos Pais de Autistas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo(AFAPAB), identificando desafios, possibilidades e recursos pedagógicos utilizados em cada contexto educativo.

1.2 ESPECÍFICOS

a) Contextualizar sobre o autismo, analisar historicamente a educação especial no Brasil.

b) Analisar a legislação e as diretrizes educacionais que fundamentam a educação inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com ênfase nos direitos de crianças com TEA no contexto da alfabetização.

c) Investigar e pesquisar como ocorre a alfabetização de crianças com TEA nos anos iniciais em escolas regulares e em específica instituição especializada.

d) Descrever as práticas de alfabetização adotadas pelas escolas regulares e pela instituição especializada com base nos resultados da pesquisa, destacando suas especificidades.

e) Analisar os principais desafios enfrentados por professores da rede regular na alfabetização de crianças com TEA nos anos iniciais, relacionando-os às condições de ensino, formação docente e apoio pedagógico disponível.

f) Apontar os resultados e possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas que possam ser adaptadas às escolas regulares, visando uma alfabetização mais equitativa e humanizada.

1.3 JUSTIFICATIVA

O presente estudo justifica-se pela relevância social e educacional de compreender o processo de alfabetização de crianças com (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os desafios e as possibilidades que permeiam tanto as escolas regulares quanto a instituição especializada. A alfabetização constitui uma das etapas mais significativas do desenvolvimento

cognitivo e social da criança, sendo essencial para a construção da autonomia, da comunicação e da participação ativa no meio escolar e social. Nesse contexto, torna-se indispensável refletir sobre as práticas pedagógicas e os recursos utilizados pelos profissionais da educação na promoção de uma aprendizagem significativa e inclusiva.

A escolha do tema decorre da vivência em salas com abordagens estruturadas e individualizadas para crianças com TEA, o que despertou grande interesse acadêmico e pessoal, observando as dificuldades enfrentadas por professores diante da falta de formação específica, de recursos adequados e de apoio institucional.

Diante desse cenário, a investigação busca contribuir para a ampliação do debate sobre a inclusão e a alfabetização de crianças com TEA, analisando metodologias que favoreçam o desenvolvimento global desses educandos.

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (Wallon, 2007, p. 198).

Isto posto, o trabalho evidencia a importância da formação docente continuada e da implementação de estratégias pedagógicas que valorizem as singularidades de cada aluno, conforme apontam teóricos como Vygotsky (2009), Wallon (2007) e Freire (1998). Assim, a pesquisa oferece subsídios para que as escolas regulares possam se aproximar das práticas observadas na instituição especializada AFAPAB, promovendo uma educação mais equitativa, humanizada e alinhada aos princípios da Educação Inclusiva.

2 SOBRE O AUTISMO

Durante o século XIX, os transtornos mentais ainda não possuíam classificações ou critérios diagnósticos definidos. Indivíduos que apresentavam comportamentos considerados fora dos padrões sociais, como surtos psicóticos ou condutas desviantes, eram frequentemente marginalizados, tratados como “alienados” e internados em instituições com o único objetivo de contenção, sem qualquer tipo de tratamento adequado. Nesse período, prevalecia uma visão excludente e moralizante, marcada por estigmas e pela ausência de compreensão científica sobre as condições neuropsiquiátricas (Cunha, 2018).

Entretanto, relatos de comportamentos que hoje poderiam ser associados ao TEA já eram observados muito antes da sua sistematização clínica. Entre os séculos XVIII e XIX, pesquisadores registraram casos de indivíduos com dificuldades de interação social, comunicação e comportamento atípico. Dentre esses registros, destacam-se os estudos de John Haslam em *Observações sobre a loucura e a melancolia* (1809), bem como a obra Jean Marc Gaspard Itard descreveu o caso de Victor de Aveyron, uma criança com comportamentos considerados atípicos e que foi submetida a um processo educacional detalhado (Itard, 1801), sugerindo que manifestações semelhantes ao TEA já faziam parte da realidade humana, embora sem denominação específica.

A partir desse contexto de observação empírica, pesquisadores passaram a buscar novas formas de compreender e classificar os transtornos mentais com base em critérios científicos. Entre o final do século XIX e o início do século XX, Emil Kraepelin destacou-se como um dos principais sistematizadores da psicopatologia descritiva, publicando sucessivas edições de seu *Manual de Psiquiatria*, no qual revisava e organizava as doenças mentais (Kraepellin, 1904, apud Oda, Maria, artigo: A paranoia em 2010).

Em 1917, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) iniciou, em conjunto com a Comissão Nacional de Higiene Mental, a elaboração do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), com o objetivo de padronizar e organizar categorias diagnósticas. Em 1952, foi publicada a primeira edição do DSM, com forte influência psicanalítica, refletindo os pressupostos da psicodinâmica freudiana.

O avanço para o entendimento do autismo ocorreu em 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner publicou o estudo *Autistic Disturbances of Affective Contact*,

descrevendo 11 crianças com isolamento social, resistência a mudanças e comportamentos repetitivos (Kanner, 1943 apud Costa; Antunes, 2017). No ano seguinte, Hans Asperger, de forma independente, descreveu crianças com dificuldades sociais, mas com linguagem preservada e habilidades intelectuais acima da média, posteriormente denominadas Síndrome de Asperger.

Nas décadas de 1950 e 1960, Bruno Bettelheim (1967) difundiu a equivocada teoria da “mãe-geladeira”, atribuindo o autismo à ausência de afeto materno. Tal hipótese foi amplamente refutada, tendo causado grande sofrimento às famílias e contribuído para diagnósticos e intervenções inadequadas (Volkmar; Wiesner, 2019).

A partir da década de 1970, consolidou-se a compreensão do autismo como condição neurobiológica, com predisposição genética e manifestações precoces no desenvolvimento. Pesquisadores como Michael Rutter (1978) e, posteriormente, Lorna Wing (1981), contribuíram significativamente ao propor a “triade de comprometimentos”, interação social, comunicação e repertório comportamental restrito, além do termo “espectro do autismo”.

Com os avanços científicos, a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta edição (DSM-5), publicada pela American Psychiatric Association (APA) em 2013, unificou diferentes diagnósticos sob a denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento. O manual também estabelece três níveis de suporte necessários, considerando a intensidade e as demandas adaptativas de cada indivíduo.

Nível 1 – Exigindo apoio (forma leve);

Nível 2 – Exigindo apoio substancial (forma moderada);

Nível 3 – Exigindo apoio muito substancial (forma severa).

O TEA apresenta maior prevalência no sexo masculino, com proporção aproximada de quatro meninos para cada uma menina, e sua incidência global vem aumentando nas últimas décadas (APA, 2013). Com isso, cresce a necessidade de políticas públicas de inclusão escolar e social, formação docente e práticas pedagógicas fundamentadas cientificamente, visando assegurar o desenvolvimento, a autonomia e a participação plena das pessoas com TEA na sociedade.

2.1 LEIS E POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE O TEA

O reconhecimento dos direitos das pessoas com TEA no Brasil é resultado de um processo gradual de conscientização social, avanços científicos, conforme mencionado acima e fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão e à equidade. A consolidação desses direitos está prevista em diferentes instrumentos legais que asseguram a proteção, a dignidade e a plena participação social das pessoas com TEA em igualdade de condições com as demais.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, é o marco jurídico mais importante para a garantia dos direitos das pessoas com autismo no país. Essa lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (PNPD-TEA) e reconhece expressamente o indivíduo com TEA como pessoa com deficiência, garantindo-lhe todos os direitos assegurados pela legislação brasileira de inclusão.

De acordo com o artigo 3º da referida lei, estabelece diretrizes e garante uma série de direitos essenciais voltados à proteção, inclusão e desenvolvimento desse público (Brasil, 2012), as pessoas com TEA têm direito à vida digna, à integridade física e moral, ao livre desenvolvimento da personalidade, à segurança, ao lazer e à proteção contra qualquer forma de abuso ou discriminação. No âmbito educacional, a lei assegura o direito à educação e à inclusão escolar, determinando que o poder público garanta a presença de professores de apoio e profissionais especializados quando necessário, a fim de favorecer a aprendizagem e a participação plena das crianças com TEA no ensino regular.

Outro instrumento fundamental é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que reforça os princípios da igualdade de oportunidades, da acessibilidade universal e da não discriminação (Brasil, 2015). A LBI complementa a Lei Berenice Piana ao determinar que nenhuma pessoa com deficiência pode ser impedida de acessar a educação regular, cabendo ao Estado e às instituições de ensino a adoção de medidas de apoio individualizado, conforme as necessidades específicas de cada estudante.

Mais recentemente, a Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, chamada Lei Romeo Mion, alterou a Lei nº 12.764/2012 para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Esse documento garante

prioridade no atendimento e no acesso a serviços públicos e privados, além de contribuir para o mapeamento das pessoas com TEA em nível nacional, facilitando a implementação de políticas públicas específicas (Brasil, 2020).

Portanto, essas legislações, em conjunto, asseguram o acesso à saúde integral, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), a atenção multiprofissional e interdisciplinar, o atendimento educacional especializado (AEE), o combate a qualquer forma de preconceito ou discriminação e o direito à convivência familiar e comunitária. Elas reforçam o dever do Estado em promover ações inclusivas e protetivas, garantindo que as pessoas com TEA sejam reconhecidas como sujeitos de direitos e cidadãos plenos.

Além de estabelecer direitos formais, essas legislações cumprem um papel essencial na construção de uma sociedade mais inclusiva, pois orientam práticas institucionais, organizam recursos e delimitam responsabilidades do Estado, das escolas e dos serviços de saúde. A existência de marcos legais específicos para as pessoas com TEA não apenas assegura proteção jurídica, mas também impulsiona a criação de políticas públicas efetivas, favorece o monitoramento das ações voltadas a esse público e amplia a visibilidade social do transtorno. Assim, ao reconhecer o TEA como uma condição que demanda apoio e garantias específicas, a legislação brasileira contribui para reduzir desigualdades históricas, promover o acesso a direitos fundamentais e fortalecer a participação plena das pessoas com TEA em todos os espaços sociais.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza descritiva, conforme a classificação apresentada por Gil (2008), segundo o qual as pesquisas descritivas têm como propósito “descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados. Tais características alinham-se aos objetivos deste trabalho, que buscou compreender o processo de alfabetização de crianças com TEA em dois contextos distintos, a saber, a sala de aula regular da escola comum e a sala de aula da escola especializada em TEA, destacando desafios, possibilidades e contribuições para uma educação inclusiva efetiva.

“Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.” (Mantoan, 2003, apud Silva, Rosana Hilsdorf, 2024).

O percurso metodológico seguiu etapas sistematizadas, de modo a assegurar coerência entre o tema, os objetivos e os referenciais teóricos, bem como garantir que os dados analisados fossem atuais e pertinentes ao contexto educacional. A seguir, apresentam-se os procedimentos desenvolvidos para alcançar e discutir os objetivos propostos.

3.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO

Para a etapa empírica do estudo, utilizou-se um questionário estruturado, elaborado no Google Forms e aplicado e respondido por 10 professores da rede regular. Conforme Gil (2008), a entrevista estruturada e os instrumentos derivados dela, como o questionário, caracterizam-se por apresentarem uma lista fixa de questões, cuja redação e ordem permanecem invariáveis para todos os respondentes, permitindo padronização e facilidade de análise.

3.1.1 Estrutura do questionário

O questionário foi organizado em três eixos temáticos, definidos de acordo com os objetivos da pesquisa:

A) Perfil profissional dos participantes

- Formação inicial e continuada;
- Tempo de atuação docente;
- Experiência prévia com crianças com TEA.

B) Práticas pedagógicas de alfabetização

- Metodologias adotadas em sala de aula;
- Recursos didáticos utilizados;
- Adaptações curriculares realizadas;
- Estratégias de acompanhamento individualizado.

C) Condições institucionais e percepção docente

- Apoio da gestão e da equipe pedagógica;
- Disponibilidade de recursos materiais;
- Dificuldades enfrentadas;
- Avaliação sobre o próprio preparo profissional.

Esse conjunto de tópicos na formação do questionário (Apêndice p.62) permitiu levantar informações essenciais para compreender as práticas e percepções dos professores no processo de alfabetização de crianças com TEA. Os resultados obtidos são apresentados e discutidos na Seção 4, especialmente no item 4.2 p.38.

3.1.2 Participantes

Responderam ao questionário:

10 Professores da rede regular de ensino atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

A participação foi voluntária, mediante termo de consentimento e aceito no próprio formulário digital.

3.2 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS NO REPOSITÓRIO DA UNESP

Outra etapa metodológica consistiu em um levantamento de produções acadêmicas disponíveis no Repositório Institucional da UNESP dos últimos cinco anos, com os descritores alfabetização, TEA e inclusão . Essa etapa se fundamenta no entendimento de Gil (2008), que destaca a importância da pesquisa bibliográfica

como procedimento essencial para contextualizar e sustentar a investigação, especialmente em estudos descritivos.

3.2.1 Procedimentos adotados

O levantamento seguiu as etapas descritas a seguir:

1. Acesso ao Repositório Institucional da UNESP;
2. Delimitação temporal dos últimos cinco anos, com o intuito de reunir produções atuais e alinhadas ao cenário educacional contemporâneo;
3. Definição dos descritores e termos pertinentes ao tema, tais como:
 - “Alfabetização de Crianças com TEA Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”,
 - “Inclusão Escolar Práticas Pedagógicas”,
 - “Transtorno Do Espectro Autista”,
4. Leitura de títulos, resumos e palavras-chave para a seleção inicial dos trabalhos;
5. Leitura completa dos estudos selecionados, priorizando aqueles que tratavam de alfabetização, inclusão de crianças com TEA e desafios enfrentados pelos professores.

3.2.2 Procedimento geral da pesquisa

A fim de alcançar e discutir os objetivos estabelecidos, procedeu-se aos seguintes passos:

1. Revisão bibliográfica sobre o Transtorno do Espectro Autista, abordando suas características, níveis de suporte e implicações no processo de aprendizagem, bem como a legislação voltada aos direitos dos crianças com TEA.
2. Levantamento de estudos recentes no Repositório da UNESP (Seção 4. p. 33);
3. Aplicação do questionário estruturado, com as respostas dos professores das escolas regulares (Seção 4.2, p.39);
4. Após as pesquisas selecionadas no repositório da UNESP e a aplicação dos questionários aos professores das escolas regulares, procedeu-se para os resultados, a fim de estabelecer e descrever as contribuições presentes nesta produção acadêmica.
5. Posteriormente, realizou-se a descrição detalhada do processo de alfabetização desenvolvido na instituição especializada, considerando sua organização

pedagógica, recursos utilizados e práticas adotadas no atendimento às crianças com TEA. A partir dessa descrição, foram analisados e descritos os resultados referentes à alfabetização nesse contexto especializado.

Por fim, com base no conjunto de análises, resultados das escolas regulares e da instituição especializada, contribuições das pesquisas do repositório da UNESP, questionários e observações referentes à instituição especializada, foram elaboradas as considerações finais deste estudo, que sintetizam os principais achados e apontam possíveis caminhos para o aprimoramento das práticas de alfabetização voltadas às crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental.

4 INVESTIGAÇÃO DO PERCURSO DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA NOS ANOS INICIAIS - EM ESCOLAS REGULARES

A alfabetização de crianças com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas regulares tem se consolidado como um tema central no campo da educação inclusiva, especialmente diante do aumento progressivo de matrículas de crianças com TEA na rede pública e privada de ensino, conforme previsto pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e pelas Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). No contexto do município de Bauru, essa realidade se revela de maneira significativa, trazendo à tona avanços, tensões e desafios que permeiam a prática docente, a organização escolar e as políticas educacionais de inclusão.

A presença de crianças com TEA nas classes comuns do Ensino Fundamental ressalta a necessidade de práticas pedagógicas qualificadas, sustentadas por princípios de equidade, acessibilidade e respeito à singularidade de cada aluno. Tais práticas devem contemplar adaptações curriculares, flexibilização de metodologias, uso de recursos visuais, rotinas estruturadas, suporte especializado e elementos essenciais para favorecer o processo de alfabetização desse público. Estudos recentes, bem como as vivências obtidas durante a realização de estágio supervisionado e a análise de produções acadêmicas disponíveis no repositório institucional da UNESP, indicam que a inclusão efetiva de alunos com TEA demanda uma ação docente intencional, sensível e fundamentada teoricamente, articulando conhecimentos pedagógicos, psicológicos e neurocientíficos (Santos, 2019).

[...] O aluno com autismo pode ser escolarizado quando lhe são oferecidas oportunidades para que esse processo ocorra, com um professor que tenha conhecimento sobre os aspectos do autismo e sobre os programas e métodos educacionais mais adequados para ensiná-los. (Boettger *et al.*, 2013, p.387).

Entretanto, embora a legislação assegure o direito de acesso, permanência e aprendizagem na escola regular, observa-se que muitos professores ainda enfrentam dificuldades para atender de forma adequada às necessidades educacionais específicas dos crianças com TEA, seja pela falta de formação específica, seja pela ausência de suporte institucional e de recursos pedagógicos

adequados (Mantoan, 2017; Oliveira; Paula, 2021). Soma-se a isso o fato de que o processo de alfabetização de crianças dentro do espectro envolve uma série de particularidades relacionadas à comunicação, interação social, atenção, processamento sensorial e flexibilidade cognitiva, aspectos que impactam diretamente a aquisição da leitura e da escrita.

Diante desse cenário, torna-se relevante compreender as principais barreiras enfrentadas por essas crianças no ambiente escolar, bem como os desafios vivenciados por professores e instituições no desenvolvimento de práticas alfabetizadoras inclusivas e eficazes. A análise dessas dificuldades contribui para a reflexão crítica sobre a necessidade de políticas públicas consistentes, formação continuada docente, fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e implementação de metodologias diversificadas que favoreçam o desenvolvimento global das crianças com TEA.

Com base nesse contexto, o quadro a seguir sistematiza alguns dos desafios mais frequentes enfrentados por crianças com TEA no processo de escolarização e alfabetização, destacando as principais áreas afetadas e a complexidade do processo inclusivo:

O Quadro 1, a seguir, sistematiza alguns desafios mais comuns enfrentados por crianças com TEA no processo de escolarização e alfabetização, destacando as principais áreas afetadas e a complexidade do processo inclusivo.

Quadro 1 – Dificuldades e Desafios Enfrentados Por crianças com TEA No Processo de Alfabetização e Escolarização

CATEGORIA	DESAFIOS IDENTIFICADOS
Organização e planejamento	Dificuldade em organizar e planejar o tempo; gerenciamento de tarefas, materiais e metas; cumprimento de demandas dentro do prazo.
Comunicação e linguagem	Dificuldade em compreender linguagem figurada (ironias, metáforas, sarcasmo); interpretar e usar sinais não verbais; iniciar, manter e encerrar conversas; identificar temas apropriados ao contexto.
Aspectos cognitivos e atenção	Manter atenção em atividades fora de seu interesse; executar múltiplas tarefas simultaneamente; reconhecer as próprias habilidades e limitações; julgar

	intenções alheias; lidar com expectativas excessivas.
Habilidades motoras	Dificuldade grafomotora (caligrafia, maior tempo para escrever, executar provas e atividades); alterações de coordenação motora fina.
Relações sociais e emocionais	Estabelecer, manter e compreender relações sociais; compartilhar interesses; lidar com isolamento social, preconceito e discriminação; apresentar oralmente; trabalhar em grupo.
Flexibilidade e adaptação	Flexibilizar rotinas; lidar com mudanças e situações inesperadas; identificar exigências e expectativas do professor e colegas; adaptar-se ao ambiente escolar.
Sensibilidade sensorial	Hiper ou hipo sensibilidade a estímulos (luz, sons, cheiros, texturas, sabores); dificuldade em manter contato visual.
Suporte e autonomia	Saber solicitar ajuda; comunicar necessidades e preferências; lidar com ausência de apoio educacional e social; cumprir obrigações estudantis e alcançar êxito acadêmico.

Fonte: Adaptado de Olivati et al. (2020).

A análise dos desafios apresentados evidencia que o processo de escolarização e alfabetização no contexto da escola regular vai muito além da simples garantia de matrícula. As crianças com TEA enfrentam obstáculos múltiplos, que atravessam o campo da comunicação, da interação social, da autorregulação emocional, da motricidade fina, da compreensão simbólica e do processamento sensorial, ou seja, que interfere no desenvolvimento humano e, por conseguinte, na aprendizagem (Peixoto, 2018). Cada uma dessas áreas demanda atenção intencional, estratégias pedagógicas diferenciadas e apoio institucional contínuo (Peixoto, 2018, p.13).

Assim, emerge um questionamento fundamental: diante de tantas especificidades, a escola e seus profissionais estão, de fato, preparados para acolher e garantir aprendizagem significativa a esses alunos? A gestão escolar oferece o suporte necessário? Ou a inclusão tem ocorrido, em muitos casos, apenas no discurso, permanecendo frágil na prática pedagógica cotidiana?

Vygotsky (1991), ao tratar do desenvolvimento humano e das relações entre aprendizagem e mediação social, aponta que o aprendizado se constrói na interação com o outro e que todos os sujeitos, independentemente de suas condições, possuem potencial de desenvolvimento desde que lhes sejam oferecidas as mediações adequadas. com o meio. A escola que desconsidera essas dimensões favorece não apenas a exclusão pedagógica, mas também a exclusão afetiva, criando barreiras sociais e emocionais que dificultam o pleno desenvolvimento.

Diante disso, a reflexão é inevitável: as escolas estão conseguindo aplicar, na prática, os pressupostos humanistas defendidos pelos teóricos e garantidos pelas políticas públicas de inclusão?

Questionar essas questões não significa apontar culpados, mas reconhecer que a inclusão de crianças com TEA requer um esforço conjunto, sistemático e contínuo e, principalmente, uma postura pedagógica que enxergue o estudante com TEA não como um desafio intransponível, mas como um sujeito de direitos, potencialidades e singularidades.

Isto posto, o debate sobre a formação docente se torna indispensável, uma transformação significativa na educação brasileira somente será possível se houver uma reformulação profunda na concepção e na prática da formação de professores.

Acreditamos que o papel que deve exercer o professor não pode ser reduzido a meras explicações de conteúdos e, muito menos, a avaliação de resultados. É preciso repensar a prática na busca da superação de um modelo tradicional, fragmentador e técnico, conduzindo à implantação de uma visão mais holística, isto é, uma proposta de Educação e de formação de professores mais abrangente, reflexiva e dialógica. (Florentino; Rodrigues, 2015, p. 62).

Ato contínuo, ao reconhecer esses desafios apresentados pelas crianças com TEA no processo de escolarização e alfabetização, evidencia-se a urgência de uma prática pedagógica que vá além do ensino técnico e fragmentado, tal como defendem Florentino e Rodrigues (2015). Isso significa compreender que o desenvolvimento da criança se inicia no plano social para, posteriormente, deslocar-se ao plano individual, perspectiva que se alinha diretamente aos fundamentos de Vygotsky (1991). Assim, ao vivenciar situações de interação, mediação e participação cultural, a criança internaliza gradualmente aquilo que antes era realizado entre pessoas, transformando-o em funções psicológicas

próprias. Tal compreensão permite reafirmar que os desafios identificados no quadro não devem ser vistos como limites do aluno, mas como elementos que demandam intervenções pedagógicas planejadas, mediadas e sensíveis às singularidades do TEA.

O Quadro 2 apresenta o levantamento de pesquisas encontradas no Repositório Institucional da UNESP com delimitação temporal dos últimos cinco anos. Utilizou-se as seguintes palavras-chave: Alfabetização de Crianças com TEA Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Inclusão Escolar Práticas Pedagógicas e Transtorno do Espectro Autista. Após a leitura dos estudos, os mesmos foram organizados por ano de publicação, autor e título.

Os estudos selecionados dialogam diretamente com os objetivos do presente trabalho, oferecendo subsídios teóricos e empíricos que permitem compreender, de maneira mais aprofundada, como ocorre o processo de alfabetização de crianças com TEA sob a ótica de diferentes autores, conforme será detalhado a seguir.

Quadro 2 - Levantamento de Pesquisas Encontradas no Repositório Institucional da UNESP

Ano	Autor	Título do TCC/Dissertação
2020	Teixeira, Andréia Maria de Oliveira.	Trello colaborativo e a Inclusão Escolar do Aluno com Transtorno do Espectro Autista(TEA): https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/188f2ed1-4873-4253-b62c-3e9e3f0edeab/content
2021	Dalanesi, Viviane Teles Vidal Dalanesi.	Alfabetiza TEA: recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização, com ênfase nos educandos com TEA. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/31796fa5-a668-49d9-95b7-90428bd26b05/content
		A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro

2021	Omena, Leise Cecília de.	Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental I: possibilidades e práticas para aprendizagem da linguagem oral e escrita. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9ec0c37d-32a7-4d59-b612-da4a1ce0e9b4/content
2022	Costa, Lorinisa Knaak da.	Encontando – Um Canal Colaborativo: Inclusão, Autismo, Histórias e Matemáticas. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3c742f9f-4e90-4477-a8fb-6eb13ed23180/content
2023	Delgado, Mariana Garcia.	A colaboração entre professores e equipes multiprofissionais no processo de inclusão escolar. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f86a25f9-659e-4b53-9f96-f8056c578490/content
2023	Ferreira, Carolaine Jesus.	Percepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o processo de inclusão de crianças com TEA. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b6ce6fce-8625-4e89-b79a-0251e5e1d269/content

2024	Santos, Camila Elidia Messias dos.	Consultoria Colaborativa Para Inclusão Escolar Baseada no Desenho Universal Para a Aprendizagem. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4c16996b-9be4-469c-ad09-ff8c131e2b5a/content
2024	Vasconcellos, Talita Silva Perussi.	Formação de Educadores na Perspectiva da Educação Inclusiva em Contextos Não- Formais. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/71a029c3-f861-474e-afcf-c3d942ab1831/content
2024	Assis, Cristiana Lima de.	A Competência Leitora em estudantes com transtorno do espectro do autismo TEA. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/098f2dcc-2827-41be-b654-ed2d9fe3dc5e/content
2024	Silva, Rosana Hilsdorf.	Plataforma digital com orientações para a inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais a partir dos princípios do DUA. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/138a879e-ea13-494b-9346-cd2294797bac/content
2025	Paiva, Maria Aparecida Ferreira de.	Formação Continuada em Serviço: Interface Entre o Ensino da Matemática e a Inclusão de Estudantes

		com autismo. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/71942aac-3994-4ac1-92ce-58ac46cb4f14/content
2025	Dalanesi, Viviane Teles Vidal.	Formação Continuada Em serviços nos anos iniciais: estratégias colaborativas e práticas educacionais inclusivas baseadas no DUA para estudantes com TEA Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/00dfce00-dce6-43af-ba4b-e5c09efd4b76/content

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.1 RESULTADOS DOS LEVANTAMENTO REPOSITÓRIO UNESP

A seguir, serão expostos os resultados obtidos dos trabalhos encontrados no Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista (UNESP) (Quadro 2). Os estudos foram lidos e apresentam-se as principais contribuições de cada pesquisa, destacando as relações estabelecidas com o tema deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Em 2020, o trabalho de Teixeira (2020), Trello colaborativo e a inclusão escolar do aluno com TEA, analisou o potencial de uma ferramenta digital colaborativa na comunicação entre professores do ensino comum e do AEE. A autora identificou que o uso do Trello favoreceu o planejamento conjunto, a troca de informações e a continuidade das intervenções pedagógicas, contribuindo para melhorar a rotina dos estudantes com TEA. O estudo reforça que a organização pedagógica compartilhada e a comunicação entre profissionais são fatores essenciais para a inclusão e podem favorecer processos como a alfabetização, sobretudo quando há alinhamento entre as práticas da sala regular e do atendimento especializado.

No ano de 2021, a dissertação de Dalanesi (2021), *AlfabetizaTEA: recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização*, apresentou o desenvolvimento e validação de uma ferramenta digital baseada no modelo TEACCH para apoiar o processo de alfabetização. A autora demonstrou que recursos estruturados e visuais promovem maior autonomia, engajamento e compreensão por parte dos alunos com TEA, confirmando a eficácia de metodologias que consideram rotina, organização e clareza nas propostas de ensino.

Ainda em 2021, a pesquisa de Omena (2021), *A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do ensino fundamental*, apontou que o envolvimento familiar e a parceria entre professor regente e AEE são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. A autora destaca que a inclusão efetiva ultrapassa o atendimento normativo e requer mediações intencionais, acolhedoras e articuladas com o contexto sociocultural do aluno.

Em 2022, o estudo de Costa (2022), *Encontrando – um canal colaborativo: inclusão, autismo, histórias e matemáticas*, apresentou um canal de vídeos educativos que articulava narrativas matemáticas para crianças com TEA. Os resultados demonstraram que recursos digitais multimodais favorecem a atenção, o interesse e a compreensão, reforçando a importância de práticas participativas e afetivas, alinhadas às teorias de Vygotsky e Wallon, que embasam este TCC.

Em 2023, a pesquisa de Delgado (2023), *A colaboração entre professores e equipes multiprofissionais no processo de inclusão escolar*, analisou a importância do trabalho interdisciplinar entre docentes e profissionais da saúde. Os achados revelaram que a cooperação entre diferentes áreas fortalece as práticas pedagógicas, garantindo intervenções mais amplas e contextualizadas, especialmente no ensino da leitura e escrita para estudantes com TEA.

Também em 2023, o trabalho de Ferreira (2023), *Percepções de professores dos anos iniciais sobre o processo de inclusão de crianças com TEA*, evidenciou que muitos docentes reconhecem a importância da inclusão, mas relatam sentir-se despreparados, principalmente no que se refere às práticas alfabetizadoras. A autora indica como principais desafios a falta de formação específica, as dificuldades de comunicação do aluno com TEA e a ausência de recursos adequados. Esses pontos dialogam diretamente com os resultados apresentados em campo no presente TCC.

Em 2024, a tese de Santos (2024), Consultoria colaborativa para inclusão escolar baseada no DUA, investigou os impactos da formação continuada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A consultoria colaborativa mostrou-se eficaz para promover engajamento, acessibilidade e participação de estudantes com TEA. Os resultados reforçam a necessidade de formação docente contínua voltada à oferta de múltiplas formas de aprender e expressar conhecimentos.

Ainda em 2024, o estudo de Vasconcellos (2024), Formação de educadores na perspectiva da educação inclusiva em contextos não formais, ressaltou o papel da formação colaborativa e da troca de experiências entre profissionais da educação. A autora destaca que a construção coletiva de práticas amplia o repertório pedagógico e fortalece a compreensão da inclusão, contribuindo para melhor atendimento do aluno com TEA.

No mesmo ano, a dissertação de Assis (2024), A competência leitora em estudantes com TEA, analisou as habilidades de leitura de alunos com TEA e elaborou um manual de apoio ao trabalho docente. A autora indicou que práticas tradicionais de alfabetização não contemplam adequadamente as necessidades do TEA e defendeu metodologias diferenciadas, baseadas na valorização das potencialidades e no uso de recursos visuais e estruturados.

Ainda em 2024, o trabalho de Silva (2024), Plataforma digital com orientações para a inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais a partir dos princípios do DUA, desenvolveu um repositório digital destinado a professores que buscavam suporte para práticas inclusivas. A pesquisa identificou que docentes sentem falta de materiais acessíveis e claros para orientar intervenções pedagógicas, especialmente no processo de alfabetização. A plataforma criada pela autora atua como apoio para organização de sequências didáticas, oferta de recursos visuais e orientação sobre adaptações pedagógicas, aspectos essenciais ao ensino de leitura e escrita para estudantes com TEA.

Avançando para 2025, o estudo de Paiva (2025), Formação continuada em serviço: interface entre o ensino da matemática e a inclusão de estudantes com autismo, analisou um curso de formação oferecido a professoras e gestoras dos anos iniciais. A autora identificou que a formação continuada colaborativa favorece não apenas a segurança docente para incluir alunos com TEA, mas também melhora as práticas de ensino, tanto no campo da matemática quanto nas

competências de alfabetização, especialmente quando se adotam estratégias didáticas acessíveis, lúdicas e mediadas culturalmente.

Por fim, a tese de Dalanesi (2025), *Formação continuada em serviço nos anos iniciais: estratégias colaborativas e práticas inclusivas baseadas no DUA para estudantes com TEA*, confirmou que práticas pedagógicas fundamentadas no DUA ampliam significativamente a participação e aprendizagem de estudantes com TEA. A autora apontou que, após a formação, professores passaram a desenvolver práticas mais flexíveis, acessíveis e equitativas, em consonância com a defesa deste TCC de que a inclusão depende de mediações intencionais, qualificadas e contínuas.

4.2 QUESTIONÁRIOS: RESPOSTAS DOS PROFESSORES DA REDE REGULAR

A seguir, apresentam-se os resultados obtidos por meio do questionário com 6 perguntas de pesquisa, aplicado a professores da rede regular de ensino do município de Bauru. O instrumento, elaborado via Google Forms, foi respondido por 10 docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, todos devidamente autorizando o uso de suas respostas exclusivamente para fins acadêmicos, preservando-se sua identidade (Apêndice p.62). As questões propostas buscaram compreender, a partir da experiência cotidiana desses profissionais, como se estruturam os processos de alfabetização de crianças com TEA nas escolas em que atuam, quais desafios enfrentam, que tipos de apoio recebem e quais possibilidades identificam para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, as respostas apresentadas abaixo contribuem para uma análise atualizada, concreta e situada da realidade escolar, permitindo relacionar as percepções dos professores às discussões teóricas e aos resultados encontrados nesta pesquisa.

Pergunta 1: As crianças com TEA apresentam bom aproveitamento em seu processo de aprendizagem na escola regular?

As respostas obtidas demonstraram um cenário heterogêneo e, em certa medida, polarizado, revelando a complexidade que envolve avaliar o aproveitamento escolar de estudantes com TEA. Parte dos docentes respondeu afirmativamente, destacando que a convivência e a socialização proporcionadas pela escola regular contribuem significativamente para o desenvolvimento acadêmico e sócio emocional

desses alunos. Por outro lado, algumas respostas foram negativas, indicando que, para determinados professores, o rendimento ainda não é satisfatório.

Essa divergência aponta para uma questão central: o aproveitamento escolar do estudante com TEA não é uma categoria uniforme, mas depende de múltiplos fatores, como o nível de suporte recebido, as características individuais do transtorno, o ambiente escolar, a qualidade da mediação pedagógica e a adequação das estratégias de intervenção. A perspectiva dos professores entrevistados reforça a importância de compreender a escola regular como espaço não apenas de escolarização, mas de construção de vínculos, experimentação social e promoção de experiências significativas de aprendizagem, elementos essenciais para que o estudante avance, ainda que em ritmos diferentes.

Pergunta 2: Quais dificuldades ou desafios você percebe no processo de alfabetização dessas crianças nesse contexto?

Os professores da rede regular apontaram desafios multifacetados, especialmente relacionados à individualização do ensino e à oferta de suporte especializado. Um ponto recorrente nas respostas foi a dificuldade em identificar a forma como cada estudante com TEA aprende, seja por meio da escrita, verbalização, socialização, recursos visuais ou vídeos.

Entretanto, é importante destacar como evidencia a própria literatura que essa heterogeneidade não é exclusiva do estudante com TEA, mas faz parte da natureza humana e está presente em qualquer sala de aula. Assim, o desafio não se restringe às especificidades do autismo, mas diz respeito à necessidade de práticas pedagógicas que considerem a diversidade de modos de aprender. Nesse sentido, a dificuldade relatada pelos docentes revela não apenas as demandas particulares das crianças com TEA, mas também a carência de formação e de condições pedagógicas que permitam ao professor planejar estratégias flexíveis, acessíveis e que atendam a todos os estudantes em sua pluralidade, pois cada um, aprende em ritmos diferentes.

Outras dificuldades citadas incluem: Necessidade de Adaptações Pedagógicas: Os estudantes exigem adaptações que favoreçam o indivíduo, especialmente em casos de dificuldades de oratória ou de expressão de sentimentos.

Autorregulação Comportamental: O desafio de intervir em momentos de necessidade de autorregulação (calma versus agitação) do estudante.

Fragilidades Sociais: As interações com os colegas são fragilidades evidentes, bem como a necessidade de rotina e comunicação assertiva, o que pode ser influenciado pelo ambiente familiar.

Pergunta 3: As famílias e professores de crianças com TEA costumam relatar algum prejuízo ou dificuldade no desenvolvimento e na aprendizagem?

As respostas indicam que o relato de prejuízos e dificuldades existe, sendo variável ("Às vezes", "Não").

Há uma percepção de que a família é consciente das dificuldades. Contudo, o aspecto crucial é a distinção entre os estudantes: o relato de dificuldades é mais proeminente em estudantes não verbais, que demandam um apoio maior, uso de Comunicação Alternativa Aumentativa e tecnologias assistivas. Neste caso, a situação-problema é a persistência de dificuldades que exigem recursos e métodos de comunicação especializados, o que nem sempre está plenamente disponível na escola regular.

Pergunta 4: As práticas de alfabetização utilizadas na escola regular têm garantido avanços significativos para as crianças com TEA?

As respostas mostram um esforço da escola, mas também a insuficiência das práticas convencionais.

Há o reconhecimento de que as escolas regulares têm feito esforços para garantir a inclusão com equidade e que a aprendizagem por meio coletivo pode gerar avanços. Além disso, a adaptação curricular adequada, feita com apoio do professor colaborativo, e o uso de materiais manipuláveis têm garantido melhores resultados. A crítica reside no fato de que, "na medida do possível, sim", mas a escola regular "muitas vezes não consegue oferecer um ensino especializado" na medida que a criança merece. Uma das respostas nega os avanços ("Não vejo"), indicando uma lacuna na percepção de eficácia.

A ênfase recai sobre a adaptação metodológica, onde o método tradicional de aprendizagem se mostra inadequado para o grau de TEA, exigindo práticas como o uso de pictogramas, linguagem objetiva e agrupamentos produtivos. A eficácia do

processo é assegurada pela avaliação diagnóstica e pelo acompanhamento contínuo do desenvolvimento, focando no processo e não no resultado final.

Pergunta 5: É possível que essas crianças alcancem, nesse contexto, as necessidades básicas para o seu aprendizado? Caso sua resposta seja não, o que falta?

A maioria dos professores acredita que "Sim". Essa percepção positiva é condicionada à qualidade das intervenções ("Sim com boas intervenções"), pois, sem elas, o estudante não se sentirá incluído e apresentará dificuldades de aprendizagem.

O ponto de discordância (e, portanto, a grande indagação) é o "Não" de três dos respondentes, que aponta a falta de um "currículo próprio" que atenda às "reais necessidades e capacidades" das crianças. Essa resposta reforça a ideia de que o currículo padrão, mesmo que flexibilizado, pode não ser o suficiente para garantir o desenvolvimento pleno de todas as habilidades.

Pergunta 6: Como é o apoio recebido pela escola (equipe gestora, coordenação, AEE, etc.) nesse processo?

O apoio institucional é reconhecido como presente, mas insuficiente em sua essência, revelando uma contradição entre o esforço e a efetividade.

O maior desafio mencionado pelos respondentes é a formação de professores. Há ausência de recursos suficientes na unidade escolar. Além disso, a falta de acompanhamento do especialista para auxiliar no manejo e nas dificuldades pedagógicas do estudante é um problema evidente. Outro ponto de ênfase é a necessidade de conhecimento e apoio da família no processo de aprendizagem em casa, visto que o apoio da escola, embora pedagógico, não é visto como suficiente.

A carência de formação continuada e o suporte de especialistas são os principais desafios estruturais que comprometem a inclusão nas redes regulares. O processo, embora legalmente assegurado, exige uma reformulação profunda na prática docente e na infraestrutura de apoio.

4.3 A ANÁLISE DAS RESPOSTAS

A análise das respostas fornecidas pelos docentes da rede regular evidencia a complexidade que permeia a alfabetização de estudantes com TEA no contexto escolar comum. Embora a legislação brasileira especialmente após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assegura o direito ao acesso, permanência e aprendizagem, conforme relatado na seção de legislação do presente trabalho, os dados coletados mostram que a prática inclusiva ainda se constitui como um processo em construção, permeado por desafios pedagógicos, estruturais e formativos.

De modo geral, as respostas dos professores revelam que o aproveitamento escolar dos estudantes com TEA não pode ser compreendido de forma homogênea. Tal constatação reforça a compreensão de que a aprendizagem desse público é atravessada por múltiplos fatores: nível de suporte institucional, compreensão docente sobre as características do TEA, estratégias diferenciadas, recursos assistivos e a qualidade da mediação pedagógica. A heterogeneidade das respostas indica que as experiências de aprendizagem podem ser significativamente distintas mesmo dentro da mesma instituição, o que revela tanto avanços quanto lacunas no processo alfabetizador.

Os principais desafios relatados pelos docentes concentram-se na dificuldade de identificar o modo como cada criança aprende, na necessidade de adaptações pedagógicas constantes, nas demandas relacionadas à autorregulação emocional e comportamental e, sobretudo, na fragilidade das interações sociais. Estes elementos evidenciam que a alfabetização de crianças com TEA na escola regular exige práticas pedagógicas altamente individualizadas, algo difícil de ser implementado em turmas numerosas e com formação docente limitada.

Outro ponto recorrente nos relatos é a percepção de que, embora a família reconheça as dificuldades dos estudantes, às necessidades específicas de comunicação, sobretudo para estudantes não verbais, demandam recursos e apoio especializado que, muitas vezes, não estão disponíveis no ambiente regular. Assim, persiste o distanciamento entre o que é previsto nas políticas públicas e aquilo que é vivenciado pelos profissionais no cotidiano escolar.

Os resultados também revelam que, apesar das dificuldades, existem possibilidades efetivas de avanço quando há adaptações metodológicas, apoio do professor colaborativo, uso de materiais manipuláveis, pictogramas, rotinas estruturadas e avaliação processual. Tais apontamentos confirmam que a eficácia da

alfabetização depende menos do diagnóstico e mais da qualidade das estratégias de mediação, como defendem teóricos como Vygotsky (1991) e Wallon (2007), que compreendem o desenvolvimento como processo social, dinâmico e interativo.

No campo institucional, os professores reconhecem a presença de apoio pedagógico, como o AEE e as adaptações de atividades. Entretanto, denunciam a insuficiência desse suporte, especialmente no que diz respeito à formação continuada, ao acompanhamento de especialistas e à disponibilidade de recursos adequados. O principal ponto crítico destacado é a ausência de um currículo realmente flexível que contemple as necessidades e capacidades do estudante com TEA de forma contínua e individualizada.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a inclusão de crianças com TEA na escola regular avança em termos estruturais e legais, mas enfrenta entraves significativos na materialização das práticas pedagógicas capazes de garantir o pleno desenvolvimento desses estudantes. A pesquisa demonstra que a alfabetização não se limita ao ensino das habilidades convencionais de leitura e escrita; ela envolve cuidado, mediação, compreensão das singularidades e condições reais de trabalho dos professores.

Salienta-se que, para haver inclusão, o ambiente precisa ser repensado e reorganizado, ou seja, constituir-se um espaço inclusivo que respeita as particularidades de todos os indivíduos que nele se encontram, criando condições para que as crianças tenham autonomia, para se expressarem com segurança, em concordância com suas potencialidades. (Santos, 2020, p. 12, apud Ferreira, Carolaine Jesus, p. 31)

Assim, os resultados apontam para a necessidade urgente de repensar a formação docente, ampliar o suporte institucional, promover o trabalho colaborativo entre professores e especialistas e fortalecer a parceria com as famílias. A inclusão, portanto, não deve ser vista como cumprimento burocrático de matrícula, mas como compromisso ético, pedagógico e humano com o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral de todas as crianças.

Esse conjunto de achados oferece subsídios importantes para compreender os desafios enfrentados pela escola regular e aponta caminhos possíveis para aprimorar a alfabetização de alunos com TEA, reafirmando o princípio de que a educação inclusiva é um processo contínuo, coletivo e indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: ESCOLAS REGULARES

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos nas escolas regulares. Inicialmente, os trabalhos analisados no repositório da UNESP e a coleta de respostas por professores das redes regulares, convergem para a defesa de que a alfabetização e inclusão de alunos com TEA exigem práticas pedagógicas diferenciadas, planejamento colaborativo, formação continuada e uso de tecnologias acessíveis. Todos os autores apontam desafios na alfabetização de estudantes com TEA. Em escolas regulares dentro de sala de aula, muitas vezes as crianças acabam não tendo um bom aproveitamento. Constata-se que muitos alunos não alcançam o desempenho esperado nas atividades propostas, em razão de barreiras pedagógicas e institucionais ainda presentes no cotidiano escolar. Além disso, há relatos de que, durante episódios de “crise”, alguns estudantes são removidos da sala de aula com o objetivo de evitar interrupções às atividades coletivas, permanecendo temporariamente fora do ambiente pedagógico até que se estabilizam, frequentemente sem o devido acompanhamento educacional nesse período em que fica fora de sala de aula.

É notório que existem muitos desafios enfrentados pelos professores diante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA na rede regular de ensino, podendo destacar: a falta de um planejamento integrado entre professores do ensino regular e professores do ensino especial; a falta de investimentos na formação continuada de professores, sobretudo, os que atuam no ensino regular. (Belo, 2022, p. 59, apud Ferreira, 2023, p.24).

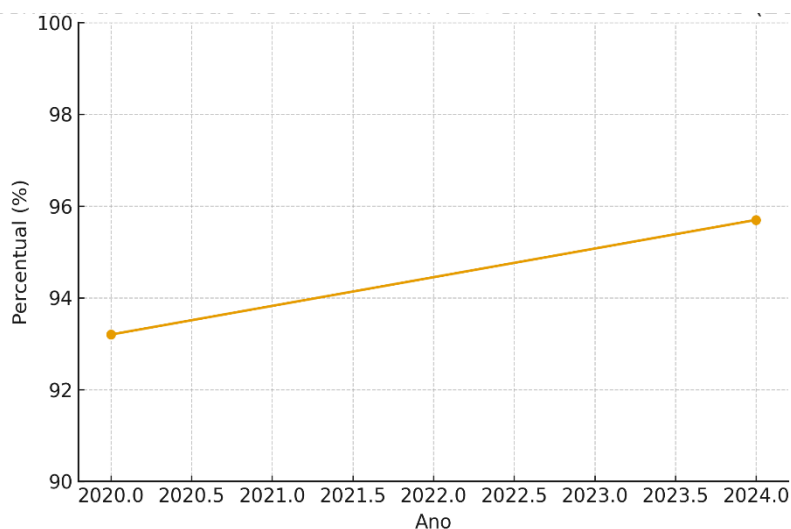
Isto posto, observa-se um crescimento expressivo no número de matrículas de alunos com TEA na rede regular de ensino, indicando que, cada vez mais, as escolas se tornam responsáveis por garantir o direito à educação inclusiva. Segundo dados oficiais do Instituto Nacional, de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a inclusão tem se ampliado de maneira significativa nos últimos anos, evidenciando um aumento constante no percentual de estudantes com TEA matriculados em classes comuns entre 2020 e 2024, de acordo com o Censo Escolar. Embora esse avanço represente conquistas importantes no campo dos direitos educacionais, ele também impõe à escola um conjunto ainda maior de responsabilidades pedagógicas, estruturais e humanas.

Esse aumento quantitativo, quando não acompanhado de condições adequadas de ensino, pode resultar em processos de escolarização que garantem a presença física, mas não asseguram aprendizagem, desenvolvimento ou participação real. Assim, torna-se fundamental problematizar se as instituições escolares estão, de fato, preparadas para atender esse público crescente de forma qualificada, humanizada e pedagogicamente consistente.

O Gráfico 1 a seguir ilustra o crescimento no número de estudantes matriculados com TEA no território nacional, como demonstram os números do Censo Escolar, no período de 2020 a 2024, reforçando a necessidade urgente de analisar não apenas o aumento da inclusão escolar, mas também suas implicações para a alfabetização de crianças com TEA.

Gráfico 1 – Inclusão de alunos com TEA (2020–2024)

Gráfico 1 - Percentual de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em classes comuns da rede regular de ensino, Brasil no período de 2020 a 2024.



Fonte: INEP (2020-2024).

A Tabela 1 a seguir ilustra o crescimento no número de estudantes matriculados com TEA em classes comuns no território nacional, como demonstram os dados oficiais do Censo Escolar, no período de 2020 a 2024, reforçando a necessidade urgente de analisar não apenas o aumento da inclusão escolar, mas também suas implicações para a alfabetização de crianças com TEA.

Tabela 1 – Matrícula de Estudantes com TEA no Brasil no período de 2020 a 2024

Ano	nº de estudantes com TEA	nº de estudantes matriculados na EB*
2020	228.100	47.295.294
2021	273.924	46.668.401
2022	429.521	47.382.074
2023	607.144	47.304.632
2024	884.403	47.088.922

Fonte: INEP (2020-2024)

Legenda: * EB (Educação Básica)

Ao observar os dados apresentados no gráfico, o crescimento das matrículas não pode ser analisado isoladamente, pois amplia a responsabilidade das instituições e do Estado em assegurar que esses estudantes sejam atendidos com qualidade. A presença de estudantes com TEA na sala de aula demanda profissionais preparados, recursos pedagógicos adequados e equipes de apoio que possam contribuir para a construção de estratégias que respeitem a diversidade cognitiva e comportamental. No entanto, muitas escolas ainda enfrentam a ausência de profissionais especializados, como professores do AEE ou mediadores, o que compromete o direito ao atendimento educacional previsto em lei.

Diante disso, os resultados evidenciam que o avanço numérico nas matrículas não se traduz automaticamente em inclusão. Ele revela, sobretudo, a urgência de políticas públicas mais robustas, que garantam investimentos em formação docente, contratação de profissionais qualificados e melhorias nas condições de trabalho. Somente com esse suporte estruturado será possível transformar o cenário atual, permitindo que os professores se sintam preparados e respaldados para atender à pluralidade presente em sala de aula e assegurar os estudantes com TEA não apenas o acesso, mas a permanência e o desenvolvimento escolar de maneira justa e significativa.

6 INVESTIGAÇÃO DO PERCURSO DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA NOS ANOS INICIAIS EM INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA

A Associação dos Familiares e Amigos dos Pais de Autistas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo (AFAPAB), foi fundada em agosto de 2009. Constitui-se como uma instituição especializada dedicada ao atendimento educacional e terapêutico de crianças com TEA. Com a missão de promover um ensino de qualidade e apoiar famílias de crianças dentro do espectro, a AFAPAB oferece atendimentos pedagógicos e multiprofissionais que envolvem profissionais especializados, tais como pedagogos com formação em educação especial, psicólogos e demais terapeutas. Seu trabalho fundamenta-se em metodologias próprias para o desenvolvimento global do estudante, contemplando intervenções estruturadas e individualizadas. Apesar do compromisso institucional e da relevância social de seu trabalho, a AFAPAB enfrenta limitações estruturais, refletidas na lista de espera para ingresso e na necessidade de expansão física para atender a crescente demanda, realidade que dialoga com o cenário nacional evidenciado por pesquisas sobre políticas públicas voltadas ao TEA.

No período de estágio realizado entre setembro a dezembro de 2024, foi possível observar que o processo de alfabetização na instituição segue uma perspectiva centrada no desenvolvimento singular de cada criança, respeitando suas necessidades e tempos de aprendizagem. O ensino ocorre majoritariamente de forma individualizada, com adaptações metodológicas contínuas conforme o perfil comportamental e cognitivo de cada estudante. Em situações em que a permanência sentada ou o engajamento em atividades formais de escrita não era possível, recorriam-se a estratégias sensoriais regulatórias, com o objetivo de promover autorregulação emocional e comportamental como etapa necessária para posterior acesso às práticas de alfabetização. Tal prática encontra respaldo em Wallon 2007, que concebe o desenvolvimento infantil como um processo integrado entre emoção, movimento e cognição. Para esse autor, condições emocionais e corporais equilibradas constituem pré-requisitos para avanços na aprendizagem significativa.

A prática pedagógica observada também revela forte influência dos pressupostos sociointeracionistas de Vygotsky, sobretudo no que se refere à importância da mediação social e da adaptação das interações ao nível de

desenvolvimento do sujeito. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) orienta a ação pedagógica no sentido de oferecer suporte e estímulos adequados ao potencial de cada criança, reconhecendo que o avanço da aprendizagem depende da qualidade das interações e da mediação docente. A utilização recorrente de materiais visuais, rotinas estruturadas com imagens ilustrativas, imagens dos ambientes da escola, fotos dos próprios alunos, cartões comunicativos e linguagem clara e objetiva evidencia o compromisso em adaptar os estímulos ao modo de processamento visual característico de muitas crianças com TEA, prática defendida em estudos sobre alfabetização e comunicação alternativa no contexto do espectro autista.

As rotinas visuais com imagens de espaços como pátio, refeitório e sala de atividades auxiliavam na compreensão temporal e espacial, favorecendo autonomia e previsibilidade, importantes para a regulação comportamental. A comunicação verbal ocorria de maneira direta, com frases curtas e comandos claros, reforçando a compreensão objetiva e minimizando ambiguidades linguísticas. Expressões como “esperar”, “não fazer” ou “o Pedro precisa esperar” eram utilizadas de modo recorrente, configurando estratégias de instrução clara e modelagem social.

A instituição organiza seus grupos conforme o nível de desenvolvimento comportamental e cognitivo dos estudantes, possibilitando progressão conforme se observam avanços individuais. Essa organização pedagógica reconhece a diversidade presente dentro do espectro autista e prioriza o respeito ao ritmo individual, princípio central da pedagogia inclusiva e da neuroeducação aplicada ao TEA.

Indo adiante, as atividades eram estruturadas por meio de fotografias e imagens ilustrativas, que auxiliavam na compreensão das etapas do trabalho e na identificação dos espaços e funções de cada aluno. Cada criança possuía um cartão individual com seu nome e fotografia, utilizado para sinalizar o início das atividades, como no caso: “Hora de Pedro trabalhar”. Esse cartão era inserido pelo próprio aluno em sua rotina visual, posicionada no painel da sala, reforçando a autonomia e permitindo a visualização contínua do que estava sendo realizado.

Paralelamente, uma imagem correspondente era colocada no local de execução da atividade, possibilitando ao estudante relacionar que estava sentado ali porque estava “trabalhando”. Em sala, geralmente composta por quatro alunos², cada

² Nomes fictícios para preservar a identidade das crianças

um dispunha de sua própria sequência visual personalizada, por exemplo: fotos da Joana, Pedro, Bento e Maria, o que facilitava a identificação de sua rotina individual.

No momento de alfabetização, o uso da escrita era reduzido; a aprendizagem ocorria majoritariamente por meio de imagens. Durante a contação de histórias, por exemplo, os enredos eram construídos com apoio de cartões ilustrados preparados pela professora: ao narrar que a personagem “foi à floresta”, o aluno deveria selecionar e posicionar a imagem correspondente, favorecendo a construção do significado por meio de associações visuais.

As Figuras 1, 2 e 3 ilustram o desenvolvimento dessas práticas no contexto institucional

Figura 1 – Contação de História



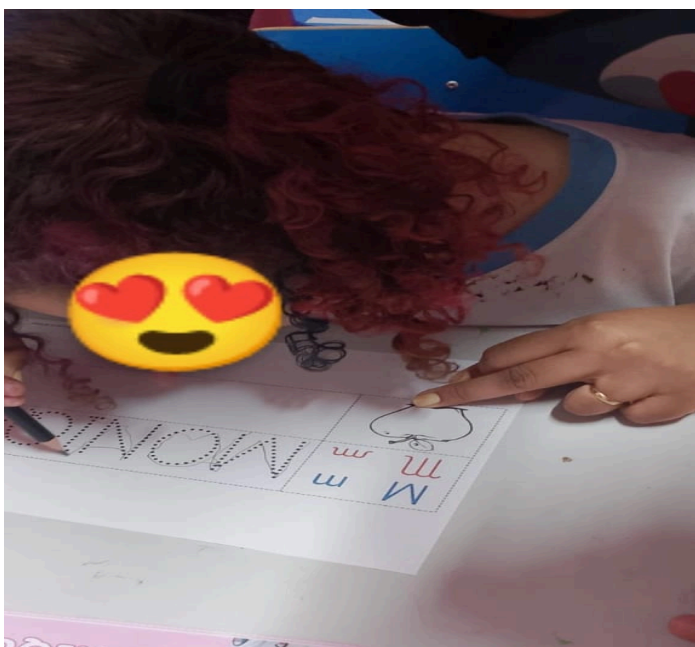
Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 2 – Atividade Motora Para Promover a Pega do Lápis



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 3 – Escrita do Nome Próprio



Fonte: Acervo da autora (2024).

A adoção dessas práticas pedagógicas baseadas em recursos visuais mostrou-se extremamente eficaz no processo de alfabetização das crianças atendidas.

Integra as sensações, as percepções, as imagens, as emoções, os afetos, os fantasmas, os medos, as projeções, as aspirações, as representações, as simbolizações, as conceitualizações, as ideias, as construções mentais etc., assim como a complexidade dos processos relacionais e sociais que estão na sua origem e os contextualizam. (Fonseca, (2018), p. 13-14, apud Peixoto, p. 30 (2019)).

A AFAPAB também conta com parceria da Prefeitura Municipal de Bauru, que fornece materiais pedagógicos, alimentação escolar e apoio técnico, contribuindo para a manutenção dos serviços oferecidos.

Diante dessas observações, é possível compreender que o percurso de alfabetização na AFAPAB se estrutura a partir de princípios que articulam desenvolvimento global, mediação intencional e respeito ao ritmo singular de cada criança. A combinação entre recursos visuais, rotinas estruturadas, apoio multiprofissional e estratégias sensoriais não apenas favorece a aprendizagem, mas também reafirma a importância de práticas pedagógicas que integrem cognição, afeto e interação social, dimensões que, conforme apontam Wallon, Fonseca (2018), são inseparáveis no processo educativo.

Assim, ainda que a instituição apresente um trabalho sólido e consistente, seus desafios estruturais revelam a necessidade de ampliação de investimentos públicos e parcerias que garantam o atendimento a um número maior de crianças, especialmente em um contexto de crescente demanda. Assim, a realidade observada evidencia que iniciativas especializadas como a AFAPAB desempenham um papel fundamental no apoio às famílias e no desenvolvimento de crianças com TEA, mas dependem de condições institucionais robustas para assegurar que esse trabalho continue sendo realizado de forma qualificada e acessível a todos que dele necessitam.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES: INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA (AFAPAB)

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos na instituição especializada. Após aproximadamente três meses de intervenção (setembro a dezembro de 2024), foi possível observar avanços significativos: os alunos passaram a reconhecer e escrever seus próprios nomes, desenvolveram associações mais precisas entre cores e letras e demonstraram maior compreensão nas atividades de contação de histórias, que se tornaram qualitativamente superiores em razão da mediação por imagens. Ao lado dos cartões com os nomes, utilizavam-se figuras ilustrativas representando mesa, cadeira e um boneco sentado, favorecendo a compreensão de que aquele momento correspondia ao período de trabalho, reforçando rotinas e comportamentos esperados.

Destaca-se, ainda, o progresso expressivo de um aluno que, inicialmente, apresentava comportamentos desafiadores, como mordidas e agressões, e apresentava baixo engajamento nas propostas pedagógicas. Com o uso de materiais individualizados e ilustrativos, o estudante avançou de forma notável, passando a reconhecer a primeira letra de seu nome, ainda que não realizasse a escrita completa. Esses resultados evidenciam que práticas pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de cada criança promovem ganhos substanciais na alfabetização de estudantes com TEA.

“A teoria pedagógica de Wallon diz que o desenvolvimento intelectual não se limita apenas ao cérebro; é muito mais que isso. Ele foi o primeiro a levar não só a cabeça da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula.” (GALVÃO, 1999, p.62, apud Lima, Rafaela - artigo Pedagogia pé da letra (2010).

A alfabetização desses alunos contemplou o desenvolvimento da comunicação funcional, a ampliação do repertório simbólico, a compreensão de rotinas, a associação entre imagens, palavras e objetos, além do fortalecimento da autonomia e da participação ativa no processo de aprendizagem, aspectos que dialogam diretamente com os avanços observados no presente trabalho.

A experiência nesse contexto evidenciou que a alfabetização de crianças com TEA em ambiente especializado exige ações pedagógicas planejadas, flexíveis e sensíveis às especificidades do desenvolvimento.

Ao aliar intervenção educativa com apoio emocional e sensorial, a instituição demonstra compromisso com uma aprendizagem integral, sustentada por práticas

que valorizam o vínculo, a mediação qualificada e o respeito aos direitos educacionais das crianças com TEA. Trata-se de um modelo de educação que reafirma a importância da especialização docente, da parceria com profissionais da saúde e da compreensão de que o sucesso alfabetizador vai além do domínio técnico da escrita, incluindo a promoção de condições emocionais e cognitivas favoráveis ao aprender.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como se dá o processo de alfabetização de crianças com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando tanto as práticas desenvolvidas em escolas regulares quanto em uma instituição especializada. Ao longo do estudo, verificou-se que, embora a inclusão escolar seja um direito garantido por legislações como a Lei nº 12.764/2012, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial, a realidade cotidiana das instituições regulares ainda apresenta entraves significativos. A revisão bibliográfica, a análise de produções acadêmicas recentes e os dados obtidos por meio das entrevistas com professores evidenciaram que, apesar dos avanços no acesso de estudantes com TEA ao ensino regular, o processo de alfabetização permanece marcado por desafios estruturais e pedagógicos.

Entre os principais obstáculos identificados estão a falta de formação docente específica e continuada, a insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos, a dificuldade em consolidar práticas colaborativas e a ausência de acompanhamento especializado de maneira sistemática. Além disso, constatou-se que as particularidades do TEA, como dificuldades na comunicação, interação social, autorregulação emocional e flexibilidade cognitiva, influenciam diretamente na aprendizagem, exigindo metodologias sensíveis, individualizadas e fundamentadas em rotinas estruturadas, recursos visuais e intervenções planejadas. Nesse contexto, as contribuições de Vygotsky e Wallon, que embasam este estudo, tornam-se fundamentais para compreender o papel da mediação, da afetividade e da interação social no desenvolvimento humano e, conseqüentemente, no processo de alfabetização.

A análise da instituição especializada investigada demonstrou que práticas sistematizadas, como o acompanhamento individualizado, a organização visual e o uso intencional de estratégias estruturadas, favorecem de maneira significativa o avanço das crianças com TEA. Embora específicas desse contexto, tais práticas não são exclusivas dele: elas indicam caminhos que podem ser incorporados pelas escolas regulares, desde que adaptados às suas realidades e sem estabelecer hierarquias entre os modelos de ensino. A comparação realizada, longe de propor superioridade de uma abordagem sobre a outra, buscou compreender como

diferentes arranjos pedagógicos podem contribuir para a construção de práticas inclusivas mais eficazes.

Assim, os resultados apontam que a escola regular possui potencial para promover uma alfabetização verdadeiramente inclusiva, desde que disponha de apoio institucional consistente, formação docente continuada, planejamento colaborativo e políticas educacionais comprometidas com a equidade. A inclusão efetiva não depende apenas da matrícula, mas das condições concretas de acesso, permanência, participação e aprendizagem significativa. Desse modo, a alfabetização de crianças com TEA demanda uma articulação entre ações pedagógicas, institucionais e políticas que envolvem professores, gestores, famílias e serviços de AEE.

Este estudo reafirma que a criança com TEA não deve ser vista como obstáculo pedagógico, mas como sujeito de direitos, potencialidades e singularidades que enriquecem o ambiente escolar. O avanço das matrículas de estudantes com TEA nas escolas regulares representa uma conquista relevante no cenário educacional brasileiro, mas esse avanço só se torna efetivo quando acompanhado de práticas intencionais, suporte institucional e compreensão ampliada do papel do professor como mediador cultural e afetivo. A alfabetização desses estudantes não se reduz a métodos universais: ela exige sensibilidade, conhecimento teórico, planejamento individualizado e intervenções estruturadas que respeitem a diversidade humana.

As contribuições da instituição especializada analisada oferecem subsídios importantes para o ensino regular, pois demonstram possibilidades que podem ser adaptadas e incorporadas às práticas inclusivas, ampliando a compreensão da escola sobre o ensino para a diversidade. Nesse sentido, a efetivação da inclusão depende do fortalecimento das políticas públicas, da ampliação de recursos pedagógicos e tecnológicos, da presença de profissionais capacitados e do diálogo contínuo entre escola, família e equipes especializadas.

Espera-se que este trabalho contribua para o avanço das discussões sobre alfabetização e inclusão, fornecendo elementos que auxiliem professores, gestores e pesquisadores na construção de práticas mais equitativas, humanizadas e comprometidas com o direito à aprendizagem de todas as crianças. Que a escola seja, de fato, um espaço em que a singularidade não seja vista como barreira, mas como dimensão essencial do desenvolvimento humano e da convivência social.

REFERÊNCIAS

AFAPAB – Associação de Familiares e Amigos dos Autistas de Bauru. Institucional e projetos educativos inclusivos. Bauru, 2024. Disponível em: <https://www.afapab.org.br>. Acesso em: 04 nov. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION-APA. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM-5, 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMORIM, Aline Cristina Rodrigues. **Reflexões sobre o ensino colaborativo na transição do aluno com autismo da educação infantil para a educação fundamental**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso.

ASSIS, Cristiana Lima de A **competência leitora em estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA**. 2024. 87f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica). UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2024. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/098f2dcc-2827-41be-b654-ed2d9fe3dc5e/content>. Acesso em: 10 de out. 2025.

Autismo e Realidade. **Cartilhas sobre convivência com o TEA**. Disponível em: https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/cartilhas/?utm_source=site&utm_medium=exit_intent&utm_campaign=test_ab_exit_cartilhas.

Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

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.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2020.

CAETANO, Simone Orlandi. **Transição no ensino fundamental**: um olhar mais humanizado para o aluno com TEA.

Censo Escolar 2020–2024, Ministério da Educação / INEP (2024). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/cresce>

[m-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista](#) Acesso em: 15 nov. 2025.

COSTA, Lorinisa Knaak. **Encontando** - um canal colaborativo: inclusão, autismo, histórias e matemáticas. Orientadora: Eliana Marques Zanata. 2022. 142f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, Bauru, 2022. Acesso em 11 de out 2025.

Costa, R. M. da; ANTUNES, A. S. **Transtorno do Espectro Autista: uma leitura multidisciplinar**. Curitiba: Appris, 2017.

DALANESI, Viviane Teles Vidal. **Formação continuada em serviços nos anos iniciais: estratégias colaborativas e práticas educacionais inclusivas baseadas no DUA para estudantes com TEA**. 2025. 204f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/00dfce00-dce6-43af-ba4b-e5c09efd4b76/content>. Acesso em 12 de out 2025.

DALANESI, Viviane Teles Vidal Dalanesi. **Alfabetiza TEA: recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização, com ênfase nos educandos com TEA**. 2021. 151f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/31796fa5-a668-49d9-95b7-90428bd26b05/content>. Acesso em 12 de out 2025.

DELGADO, Mariana Garcia. A colaboração entre professores e equipes multiprofissionais no processo de inclusão escolar. 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f86a25f9-659e-4b53-9f96-f8056c578490/content>. Acesso em 13 de out 2025.

FERREIRA, Carolaine Jesus. **Percepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o processo de inclusão de crianças com TEA**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b6ce6fce-8625-4e89-b79a-0251e5e1d269/content>. Acesso em 14 de out 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Guia de orientações sobre Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <https://educadiversidade.unesp.br/midias/pdf/guia-tea/tea-pdf-1.pdf>. Acesso em 05 jun 2025.

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista> - Jornal Da Cidade De Bauru. Inclusão escolar e desafios de famílias de crianças com TEA em Bauru. Bauru, 2023. Disponível em: <https://www.jcnet.com.br>. Acesso em: 04 nov. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS “ANÍSIO TEIXEIRA” [INEP]. **Censo da Educação Básica**: Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 24 nov. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS “ANÍSIO TEIXEIRA” [INEP]. **Censo da Educação Básica**: Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 24 nov. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS “ANÍSIO TEIXEIRA” [INEP]. **Censo da Educação Básica**: Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 24 nov. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS “ANÍSIO TEIXEIRA” [INEP]. **Censo da Educação Básica**: Sinopse Estatística da Educação Básica 2023. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 nov. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS “ANÍSIO TEIXEIRA” [INEP]. **Censo da Educação Básica**: Sinopse Estatística da Educação Básica 2024. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 nov. 2025.

Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [L12764](#). Acesso em: 20 out. 2025.

Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República: 2015a. Disponível em: [L13146](#) Acesso em: 20 out. 2025.

Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a **Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea)**, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: [L13977](#). Acesso em: 20 out. 2025

LIMA, Rafaela 2010. *Pedagogia ao Pé da Letra*, Wallon: O Educador Integral. Disponível em: <https://www.pedagogiaaopedaletra.com/wallon-educador-integral/>. Acesso em 20 nov. 2025

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. Produção de Vigotski (e grupo) e Wallon: comparação das dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 24, p. 35-50, jun. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-6975200700010004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 nov. 2025.

OMENA, Leise Cecília de. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental I: possibilidades e práticas para aprendizagem da linguagem oral e escrita.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9ec0c37d-32a7-4d59-b612-da4a1ce0e9b4/content>. Acesso em 16 de out 2025.

PAIVA, Maria Aparecida Ferreira de. **Formação continuada em serviço: interface entre o ensino da matemática e a inclusão de estudantes com autismo.** 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/71942aac-3994-4ac1-92ce-58ac46cb4f14/content>. Acesso em 16 de out 2025.

PEIXOTO, Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins. **As Implicações Da Psicomotricidade E Sua Avaliação Em Estudantes Com Altas Habilidades/Superdotação.** 2018. 46 f. Monografia de Conclusão de Curso Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2018.

PEIXOTO, Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins. **Efeitos de um Programa de Enriquecimento Psicomotor no Desenvolvimento de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.** 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, São Paulo, 2019.

ODA, Ana Maria Galdini Raimundo. A paranoia em 1904 - uma etapa na construção nosológica de Emil Kraepelin. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 13, n. 2, p. 318–332, jun. 2010.

OLIVATI, Ana Gabriela et al. **Guia de orientações sobre Transtorno do Espectro Autista.** Bauru: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2020.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos. **Consultoria colaborativa para inclusão escolar baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem.** 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4c16996b-9be4-469c-ad09-ff8c131e2b5a/content>. Acesso em 23 de out 2025.

SANTOS, Fernanda Cristina. **Percurso escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista na rede municipal de Bauru-SP.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019.

SILVA, Rosana Hilsdorf. **Plataforma digital com orientações para a inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais a partir dos princípios do DUA**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/138a879e-ea13-494b-9346-cd2294797bac/content>. Acesso em 28 de out 2025.

TEIXEIRA, Andréia Maria de Oliveira. **Trello colaborativo e a inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/188f2ed1-4873-4253-b62c-3e9e3f0edeab/content>. Acesso em 28 de out 2025.

TV Tem Bauru. **Projetos de suporte educacional para crianças com autismo em Bauru**, 2023. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/tv-tem-bauru>. Acesso em: 04 nov. 2025. Acesso em 28 de out 2025.

VASCONCELLOS, Talita Silva Perussi. **Formação de educadores na perspectiva da educação inclusiva em contextos não formais**. 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/71a029c3-f861-474e-afcf-c3d942ab1831/content>.

VELLOSO, R. L. L. Autismo infantil: história, definição e diagnóstico. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 208-221, 2011.

VOLKMAR, Fred Robert.; WIESNER, Lisa. **Compreendendo o Autismo: guia essencial para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2019

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A afetividade na educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Petrópolis: Vozes, 2007.

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES: ESCOLAS REGULARES

11/12/2025, 13:26

Pesquisa - TCC: Alfabetização e Inclusão de Crianças com TEA no Ensino Fundamental

Pesquisa - TCC: Alfabetização e Inclusão de Crianças com TEA no Ensino Fundamental

Olá! Meu nome é Laís Alice, sou estudante do último ano de Pedagogia na UNESP e estou desenvolvendo esta pesquisa como parte do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto.

O objetivo principal é compreender os desafios, as estratégias e as percepções dos professores que atuam com crianças com TEA, buscando refletir sobre as diferenças no processo de alfabetização e inclusão em contextos escolares distintos, em instituição especializada (escola que atende as especificidades do autismo) e instituições regulares (escolas públicas).

Sua colaboração é muito importante para que eu possa reunir dados reais e significativos sobre a prática docente. As respostas serão mantidas em sigilo e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Agradeço imensamente pela atenção, disponibilidade e contribuição com a minha pesquisa! 💙

* Indica uma pergunta obrigatória

1. SEU NOME *

https://docs.google.com/forms/d/1z8rqVENGH5QNIcUjI5Oawln9uXDzZi66hmO0m__baU/edit

1/9

11/12/2025, 13:26

Pesquisa - TCC: Alfabetização e Inclusão de Crianças com TEA no Ensino Fundamental

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA: *

3. TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR(A):

4. TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA):

5. EM QUAL TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ EXERCE SUA FUNÇÃO DOCENTE ATUALMENTE?

Dropdown 0 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Professor(a) Escola Regular *Pular para a pergunta 6*
- Professor(a) Escola Especializada *Pular para a pergunta 15*

Alfabetização e Inclusão - Escola Regular

https://docs.google.com/forms/d/1z8rqVENGH5QNIcUjI5Oawln9uXDzZi66hmO0m__baU/edit

2/9

11/12/2025, 13:26

Pesquisa - TCC: Alfabetização e Inclusão de Crianças com TEA no Ensino Fundamental

6. 1 - As crianças com TEA apresentam bom aproveitamento em seu processo de aprendizagem na escola regular?

7. 2 - Quais dificuldades ou desafios você percebe no processo de alfabetização dessas crianças nesse contexto?

8. 3 - As famílias e professores de crianças com TEA costumam relatar algum prejuízo ou dificuldade no desenvolvimento e na aprendizagem?

https://docs.google.com/forms/d/1z8rqVENGH5QNI-UjI5Oawh9uXDZi66hmO0um__baU/edit

3/9

11/12/2025, 13:26

Pesquisa - TCC: Alfabetização e Inclusão de Crianças com TEA no Ensino Fundamental

9. 4 - As práticas de alfabetização utilizadas na escola regular têm garantido avanços significativos para as crianças com TEA?

10. 5 - É possível que essas crianças alcancem, nesse contexto, as necessidades básicas para o seu aprendizado? Caso sua resposta seja não, o que falta?

11. 6 - Como é o apoio recebido pela escola (equipe gestora, coordenação, AEE, etc.) nesse processo?

https://docs.google.com/forms/d/1z8rqVENGH5QNI-UjI5Oawh9uXDZi66hmO0um__baU/edit

4/9

11/12/2025, 13:26

Pesquisa - TCC: Alfabetização e Inclusão de Crianças com TEA no Ensino Fundamental

12. 7 - O currículo aplicado aos alunos com TEA é o mesmo dos demais estudantes da turma?

Marcar apenas uma oval.

- SIM
 NÃO
 TALVEZ

13. 8 - Você realiza algum tipo de adaptação, adequação ou flexibilização curricular para atender às necessidades dessas crianças?

Marcar apenas uma oval.

- SIM
 NÃO *Pular para a pergunta 24*

SIM

14. 8) A - Você poderia citar/descrever algumas destas práticas e estratégias?

https://docs.google.com/forms/d/1z8rqVENGH5QNI-UjI5Oawh9uXDzZi66hm00um__baU/edit

5/9

11/12/2025, 13:26

Pesquisa - TCC: Alfabetização e Inclusão de Crianças com TEA no Ensino Fundamental

Pular para a pergunta 24

Alfabetização e Inclusão - Escola Especializada

15. 1 - As crianças com TEA apresentam bom aproveitamento em seu processo de aprendizagem dentro da instituição especializada?

16. 2 - Quais são os principais desafios enfrentados no processo de alfabetização dessas crianças?

https://docs.google.com/forms/d/1z8rqVENGH5QNI-UjI5Oawh9uXDzZi66hm00um__baU/edit

6/9

11/12/2025, 13:26

Pesquisa - TCC: Alfabetização e Inclusão de Crianças com TEA no Ensino Fundamental

17. 3 - As famílias e professores relatam dificuldades no desenvolvimento ou no aprendizado dos alunos com TEA?

18. 4 - As práticas pedagógicas e metodologias utilizadas, têm proporcionado avanços significativos no processo de alfabetização dessas crianças?

19. 5 - É possível afirmar que, nesse contexto especializado, as necessidades básicas para o aprendizado das crianças com TEA são plenamente atendidas?

https://docs.google.com/forms/d/1z8rqVENGH5QNIcUjI5Oawh9uXDzZi66hm00um__baU/edit

7/9

11/12/2025, 13:26

Pesquisa - TCC: Alfabetização e Inclusão de Crianças com TEA no Ensino Fundamental

20. 6 - De que forma a escola especializada colabora com a inclusão e a preparação desses alunos para o convívio social e escolar em ambientes regulares?

21. 7 - O currículo utilizado na instituição é equivalente ao do ensino regular?

Marcar apenas uma oval.

- SIM
 NÃO
 TALVEZ

22. 8 - São realizadas adaptações, adequações ou flexibilizações curriculares específicas para atender às demandas individuais das crianças com TEA?

Marcar apenas uma oval.

- SIM *Pular para a pergunta 23*
 NÃO *Pular para a pergunta 24*

https://docs.google.com/forms/d/1z8rqVENGH5QNIcUjI5Oawh9uXDzZi66hm00um__baU/edit

8/9

11/12/2025, 13:26

Pesquisa - TCC: Alfabetização e Inclusão de Crianças com TEA no Ensino Fundamental

SIM

23. 8) A- Você poderia citar/descrever algumas destas práticas e estratégias?

AGRADEÇO IMENSAMENTE SUA PARTICIPAÇÃO

24.

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

https://docs.google.com/forms/d/1z8rqVENGH5QNIc-UjISOawh9uXDZi66hmO0um__baU/edit

9/9