

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PEDAGOGICAL PRACTICES USED IN LITERACY AND LITERACY OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD) IN THE FIRST YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Maria Eduarda Joaquina¹

Zélia Medeiros Silveira²

RESUMO: esse trabalho discorreu sobre as práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização e no letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA e teve como objetivo principal analisar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização e no letramento desses alunos. Assim, a partir da pesquisa bibliográfica e de abordagem qualitativa, foram escolhidos três artigos na base de dados da Scielo e do Google Acadêmico, os quais abordavam essa temática. Tendo-os como suporte, realizou-se uma análise sobre os dados coletados na pesquisa de campo dos artigos pesquisados, identificando a concepção de alfabetização e de letramento das professoras pesquisadas, bem como as práticas pedagógicas realizadas para alfabetizar e letrar os alunos com TEA. Os resultados revelaram que os professores fazem uso de diferentes recursos, como: computador, brincadeiras, jogos e atividades lúdicas. Contudo, a pesquisa também revelou que, comumente, as estagiárias são as responsáveis por ensinar esses alunos. Em razão disso, entendeu-se a necessidade do envolvimento de todos os profissionais nesse processo, para que os alunos com TEA sejam inclusos plenamente na escola. Face ao exposto, destacou-se a importância da formação continuada de todos os profissionais que atuam na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista – TEA; Inclusão; Alfabetização; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: this work diverges on the pedagogical practices used in the literacy and literacy of children with *Autism Spectrum Disorder* - ASD. The same has as literacy of these students studied as literacy and pedagogical used. Thus, from the bibliographic research approached from a qualitative approach, three articles were chosen in the Scielo and Google Acad databases, locating articles that m on this topic. From there, an analysis of their authors is carried

¹ Graduada em Pedagogia.

² Professora do Curso de Pedagogia. Mestra em Educação. zms@unesc.net

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

out, seeking to identify and search for a research field of research on literacy and literacy of teachers as pedagogical practices carried out to teach students with ASD to read and write. The results of resources revealed that teachers make use of different resources such as: computer, games, games and recreational activities. The research also revealed that, commonly, they are responsible for teaching these students. As a result, it is understood the need to involve all professionals in this process, so that students with ASD can be fully at school. In view of the above, the importance of continuing education for all professionals who stand out in school.

KEYWORDS: *Autism Spectrum Disorder* – ASD; Inclusion; Literacy; Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista, doravante TEA, é um tema muito discutido atualmente, principalmente na educação escolar. Os sinais do TEA começam ainda na infância, por isso, é importante que pais e professores busquem alternativas que melhorem o grau de desenvolvimento cognitivo, os aspectos relacionados à interação social, à fala, ao contato visual, entre outras características das crianças com TEA. Ele é um transtorno de desenvolvimento que afeta as habilidades sociais e comunicativas do indivíduo, trazendo prejuízos cognitivos que podem ter graus diferenciados. Além disso, caracteriza-se pela dificuldade na interação social, cujo indivíduo manifesta pouco contato visual, indiferença afetiva e falta de empatia, ainda que não consiga interpretar a forma como são percebidos por outras pessoas e, assim, passam a se isolar (BOSA, 2006; GADIA; TCHUMAN; ROTTA, 2004).

Os primeiros sinais do TEA tendem a ocorrer antes dos três anos de idade. É importante aclarar que “[...] as manifestações do TEA variam de acordo com a idade e a fase da criança.” (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016, p. 87-88). Portanto, quanto antes o TEA for diagnosticado, e quanto mais a criança for estimulada, maior será o seu desenvolvimento. Entretanto, é importante lembrar que as pessoas com TEA nem sempre apresentam as mesmas características, pois depende também dos estímulos que foram proporcionados pelo ambiente social.

Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) consideram que a escola oportuniza a convivência e o desenvolvimento dos alunos, assim, é nesse espaço que ocorrem diferentes contatos sociais, os quais podem ser valiosos para o indivíduo com TEA, pois a inclusão desses

alunos melhora sua capacidade cognitiva e pode ajudar a diminuir o grau de dificuldade social, característica bastante acentuada neles, além de contribuir para que todos os alunos aprendam a conviver com as diferenças. Dessa forma, o professor tem o papel de promover o ensino tornando a igualdade e a inclusão pontos de partida para educar esses indivíduos, a partir do mesmo objetivo, qual seja o de formar cidadãos para a sociedade.

Face ao exposto, o interesse em realizar essa investigação decorreu de experiência como estagiária de uma escola pública municipal de Araranguá no ano de 2018, com uma aluna do 2º ano do Ensino Fundamental, diagnosticada com autismo severo. Nessa experiência, houve atuação como monitora de crianças com deficiência, ocasião em que se pode perceber a falta de direcionamento e/ou embasamento de propostas pedagógicas bem elaboradas que promovam um avanço significativo na alfabetização e no letramento dos alunos com TEA. Em razão disso, decidiu-se buscar, por meio desse estudo, a resposta para a seguinte problemática: quais as propostas pedagógicas podem ser utilizadas para alfabetizar e auxiliar no letramento dos alunos com TEA nos primeiros anos do ensino fundamental?

Isso se justifica, pois, de acordo com Oliveira (2015), para o aluno com TEA aprender a ler e a escrever é uma ação essencial, pois auxilia no desenvolvimento das habilidades de comunicação e de compreensão. Por essas razões, esse trabalho tem por objetivo geral analisar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização e no letramento dos alunos com TEA nos primeiros anos do ensino fundamental; e como objetivos específicos: a) explicar as características do TEA; b) refletir sobre como ocorre o processo de alfabetização e letramentos dos alunos com esse transtorno; c) compreender quais as propostas pedagógicas são utilizadas para alfabetização e letramento de alunos com TEA.

Caminhando nessa direção, acredita-se que esse trabalho poderá agregar conhecimentos aos estagiários/as, acadêmicos/as, professores/as e demais interessados/as no assunto, a fim de que os/as possíveis leitores/as entendam um pouco mais no que se referem às literaturas sobre propostas pedagógicas, alfabetização e letramento de alunos com TEA. Além disso, pretende-se compreender o papel do professor nos desafios diários da educação inclusiva.

Como metodologia, foi utilizada a pesquisa bibliografia, de caráter qualitativo, usando-se três artigos pesquisados na base de dados da Scielo e do Google Acadêmico, que abordavam as práticas pedagógicas no letramento e na alfabetização de alunos com TEA. A

partir deles, realizou-se uma análise sobre os dados coletados na pesquisa de campo desses autores, buscando identificar a concepção de alfabetização e de letramento das professoras pesquisadas, bem como as práticas pedagógicas realizadas para alfabetizar e letrar os alunos com TEA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O TEA é o nome dado a um distúrbio de neurodesenvolvimento que afeta a interação social, a comunicação e o comportamento de um indivíduo; geralmente, os sinais se iniciam na infância, o que acarreta dificuldade de desenvolvimento. Esse transtorno pode ter grau leve, moderado e grave, e existe o diagnóstico precoce para tratamentos alternativos que podem auxiliar na melhora de alguns aspectos, já que o autismo não possui cura, por não ser considerado uma doença (NASCIMENTO *et al.*, 2018).

Sintomas como medo, dificuldade em seguir regras, impulsividade, confusão mental e hipersensibilidade a estímulos sensoriais são comuns. Comumente, o indivíduo que possui TEA não consegue manter interação social com pessoas, mesmo que sejam do âmbito familiar (MIELE; AMATO, 2016; NASCIMENTO *et al.*, 2018).

Silva e Oliveira (2018) reiteram que o comprometimento na comunicação da criança com TEA pode fazer com que ela não entenda perguntas ou orientações simples, da mesma maneira que sua fala seja anormal, por conta da entonação, do timbre, do ritmo e da velocidade ou da ênfase das frases. É comum que apresentem resistência a mudanças, insistência em rotinas, apego excessivo a objetos, entre outros, sendo mais frequente no início da vida.

Os estudos realizados por Gomes *et al.* (2015) apontam que um a cada 88 nascidos possuem TEA, bem como acomete em maiores índices o sexo masculino e, no sexo feminino, geralmente, são mais agressivos. Além disso, conforme nos apontam Backes, Zanon, Bosa (2017), as alterações são encontradas em comunicações e comportamentos, podendo ser verbais e não verbais, bem como a presença de movimentos motores repetitivos, interesses restritos e rigidez com rotinas.

No entanto, os indivíduos com TEA podem ter um alto padrão de desempenho em determinada área, isso se caracteriza por uma dupla condição manifestada para as Altas Habilidades/Superdotação. Assim, apresentam dificuldade de aprendizagem em alguma área e, em outras, terão uma habilidade diferenciada, que pode servir de base para auxiliar no melhor processo de ensino desses indivíduos (CIPRIANO; ZAQUEU, 2022).

Alguns dos déficits mais significativos são o comunicativo e o interativo, pois prejudicam o desenvolvimento do indivíduo como um todo, ainda que, no geral, apareçam na infância, nos primeiros anos de vida. Além disso, Fezer *et al.* (2017) apontam que os fatores genéticos e ambientais podem influenciar, bem como fatores obstétricos e perinatais, como idade avançada dos pais, sangramento materno, baixo peso ao nascer, prematuridade ou malformação congênita.

Vale destacar que o TEA já foi considerado uma doença comparada à esquizofrenia, à deficiência mental e ao transtorno obsessivo, porém, sofreu diversas modificações durante os anos. Hoje, o transtorno é considerado um distúrbio de desenvolvimento em que o indivíduo tem um “mundo” próprio, com que somente ele é capaz de lidar, e toda e quaisquer modificações lhe causam desconforto (LOCATELLI; SANTOS, 2016).

É comum a dificuldade de compartilhar e de compreender dos indivíduos com TEA; sua capacidade imaginativa compromete sua função linguística, por isso o desenvolvimento da linguagem é tão importante, uma vez que desencadeia as demais dificuldades presentes no transtorno. A esse respeito, Ferreira *et al.* (2008) descrevem que a maioria dos alunos com TEA apresenta atraso ou ausência da comunicação verbal, bem como estranhamento ao contato físico, falta de criatividade para brincadeiras e gestos estereotipados e repetitivos com as mãos.

Locatelli e Santos (2016) também definem que o autismo pode ser diagnosticado ainda na infância pela dificuldade de desenvolver a fala nos anos naturais da criança, além de não gostar do afeto visual e do toque físico. O diagnóstico é feito a partir de observação do comportamento, existindo 5 critérios de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais - DSM-V, sendo eles: a) o prejuízo de interação; b) não desenvolvimento da comunicação; c) padrão repetitivo; d) restrição das atividades normais; e) interesse em atividades específicas (VIEIRA; BALDIN, 2017).

É importante dizer que o transtorno é diagnosticado a partir de testes que classificam o seu grau. Durante a avaliação, o médico rastreia o desenvolvimento da criança e identifica quais as suas habilidades básicas, em se tratando de fala, de comportamento social e de linguagem corporal. Assim, qualquer sinal de atraso pode ser sinal da presença de TEA.

Além disso, as características do TEA não são iguais em todas as crianças, o que exige da escola e dos professores considerarem as habilidades para além das dificuldades que esses alunos possam apresentar. Esses alunos têm necessidades específicas que devem ser trabalhadas, a fim de melhorar o seu desenvolvimento de modo individual e coletivo, para que possam ser inclusos no ambiente escolar. Por isso, o próximo texto abordará sobre a inclusão escolar desses alunos.

2.2 A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM TEA

Incluir significa colocar o que está fora dentro de algum contexto. A educação inclusiva requer aceitar as diferenças no ambiente escolar. Dessa forma, envolve o respeito, a cooperação do corpo escolar, envolvendo, por conseguinte, o aluno, os professores e a família, a fim de trabalhar o respeito e a dignidade. A escola inclusiva atende todas as necessidades e dificuldades, proporcionando o desenvolvimento de todas as crianças (SILVA; CARVALHO, 2017).

O processo de inclusão nem sempre é rápido e demorou a se desenvolver no Brasil. Sobre a inclusão escolar, Faria e Camargo (2018, p 218) consideram que:

A inclusão escolar prescinde da revisão do conceito da própria escola, tal como historicamente tem se constituído e posicionado, legitimando a manutenção de determinados poderes e saberes. Esse processo de recontextualização escolar e de reflexão sobre seus fundamentos e práticas, para que possa atender às demandas de uma sociedade cada vez mais consciente e ansiosa por seus direitos, tem exigido adaptação por parte de toda a escola e, de maneira especial e pujante, da equipe docente.

Como visto, a educação inclusiva de alunos com TEA também necessita que a escola atenda às especificidades dos alunos, de modo a garantir a qualidade do ensino e o seu desenvolvimento e aprendizagem. Em razão disso, no Brasil, foi instituída, em 1994, a Política

Nacional de Educação Especial, que descreve o acesso daqueles que possuem condições especiais em classes comuns do ensino regular, valorizando as potencialidades da aprendizagem e incluindo esses alunos. A ONU, por sua vez, em 2006, aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que assegura o sistema de educação inclusiva para garantir que as pessoas com deficiência ou necessidades especiais não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito, tendo acesso inclusivo, qualidade e iguais condições às demais (DULTRA *et al.*, 2007).

Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que considera como público da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação, e garante atendimento educacional especializado nos diferentes níveis de ensino; formação de professores para o atendimento especializado; acessibilidade. De acordo com essa Política, a inclusão é um direito de todos e deve ser assegurado pelo Estado.

Portanto, é obrigação do Estado garantir o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência e, no caso do TEA, é regido pela Lei nº 12.746/12, conforme nos aponta Fernandes e Silva (2016). Somado a isso, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, regida pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui os direitos dos indivíduos que possuem TEA (BRASIL, 2012).

A referida lei considera, para efeitos legais, o Autismo como deficiência e indica a prioridade no atendimento das pessoas com TEA, sugerindo políticas públicas aplicadas, evidenciando a importância do diagnóstico precoce e a preferência do acesso ao atendimento multiprofissional e medicamentoso. Além disso, busca estimular a entrada no mercado de trabalho, capacitação profissional, ensino básico com direito a um professor acompanhante especializado e garantias de previdência social (BRASIL, 2012).

É importante lembrar que a Lei 12.764/2012 foi recentemente alterada pela Lei 13.977/2020 – Lei Romeo Mion, que define a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Essa carteira existe para garantir a atenção voltada para os indivíduos com TEA, prioridade em atendimento e acesso aos diversos serviços públicos e privados (LOPES, 2021).

Nessa perspectiva, para assegurar a inclusão escolar dos alunos com TEA, de acordo com Gracioli e Bianchi (2014), a escola deve desenvolver não só o processo de letramento, mas uma aprendizagem múltipla que auxilia no desenvolvimento da criança como um todo. Por isso, práticas educativas voltadas para receber alunos com TEA são fundamentais para estimular o seu desenvolvimento.

Portanto, é necessário que a escola esteja preparada para atender as necessidades de desenvolvimento desses alunos por meio de práticas pedagógicas e metodologias voltadas para o ensino ainda nos primeiros anos. Isso será debatido no texto que segue.

2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização pode ser compreendida como um processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Martins e Spechela (2012) definem que, como toda aprendizagem, a alfabetização possui métodos próprios, uma vez que compreende o domínio das palavras, organizando-as em sua relação sonora e escrita.

Para Locatelli e Santos (2016, p. 6):

Alfabetizar é muito mais do que codificar e decodificar o código alfabético, por isso letramento se soma com a alfabetização e, o educador precisa saber o momento certo para articular leitura e produção de texto, fazer as intervenções adequadas para o aluno progredir, pois é uma fase de libertação, aquisição da escrita e não pode ser entendida como um recurso memorativo, alfabetizar é oferecer ao aluno a oportunidade de se expressar dando a oportunidade do mesmo construir o seu próprio conhecimento.

Como visto, letramento e alfabetização são dois conceitos diferentes. Uma pessoa pode ser alfabetizada, mas não letrada, e vice-versa, ou seja, a pessoa letrada é aquela que sabe ler e escrever, porém não faz a prática de transferir para o papel o que fala e/ou decifrar uma escrita (GONTIJO, 2018).

Magda Soares (2004) descreve que cada conceito se diferencia entre si; ser alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e a escrever, e, a partir disso, o indivíduo usa a leitura e a escrita na sua vida social, o que o torna uma pessoa letrada. Significa que aquele que sabe ler e escrever, mas não faz uso da leitura e da escrita, é alfabetizado, mas não é letrado.

Concordando com essas ideias, Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016) consideram que, quando um indivíduo inicia o processo ensino-aprendizagem da alfabetização e do letramento, se espera que ele consiga interagir na sociedade por meio de análises críticas e reflexivas de sua realidade, pretendendo modificá-la. Para que isso aconteça, é necessário que o indivíduo transmita um ponto de vista, desenvolvendo, também, comportamentos de percepção e habilidades de compreensão sobre a sua realidade.

A respeito do processo de letramento e de alfabetização de uma criança com TEA, então, Moura, Freire e Leite (2017) afirmam que essa não é uma tarefa fácil, pois a comunicação é uma das suas maiores dificuldades. Assim, são necessárias estratégias voltadas para cada criança, individualmente, uma vez que cada uma delas apresenta particularidades e níveis diferentes na aprendizagem (OLIVEIRA, 2015).

Por isso, segundo Nunes e Walter (2016), é importante a utilização de estratégias de intervenção na leitura das crianças com TEA, tais como: o uso de mapas e de organizadores gráficos, além da mediação durante a leitura, que facilita que elas entendam o que estão lendo.

Dessa maneira, alfabetização e letramento dizem respeito a processos essenciais na vida dos indivíduos, e todos possuem o direito de ser alfabetizados. Concomitante a isso, a escola necessita de práticas pedagógicas que possam atender as necessidades dos alunos com TEA e oferecer ensino de qualidade, com os mesmos direitos dos demais. No texto a seguir, será apresentado as sobre práticas pedagógicas voltadas aos alunos com TEA.

2.3.1 Práticas pedagógicas para alunos com TEA

O processo de aprendizagem escolar faz parte da vida dos indivíduos, por isso, existem maneiras de tornar o ensino escolar desejável a partir do uso de ferramentas didáticas. Essas maneiras se chamam práticas pedagógicas, usadas no ensino regular para educação inclusiva e dos demais alunos.

Lima (2021) descreve que essas práticas representam a individualidade do educador com base em sua criatividade no uso delas dentro de sala de aula, a fim de contribuir positivamente para o processo de aprendizagem do aluno. Assim, são espaços, recursos que favorecem a aprendizagem e a inclusão, para atender todos os alunos.

Cabe ao professor estar atento às competências e às habilidades dos alunos para criar a melhor forma de promover a aprendizagem. Daí a importância de se ter professores capacitados e preparados. No caso do TEA, cada aluno possui uma habilidade e uma dificuldade diferente, e, por isso, procurar ensinar o aluno a partir das suas habilidades facilita o seu desenvolvimento.

Para Lima (2021), para os alunos com TEA, as ações da escola devem possibilitar a aprendizagem múltipla. Sena (2021), por sua vez, considera que é por meio do uso do lúdico, do criativo e do interativo que as crianças se interessam pela aprendizagem. Esses recursos despertam neles o senso criativo e a construção de novos pensamentos, sentimentos e habilidades, bem como autonomia.

Para isso, a escola necessita de planejamento para promover ações pedagógicas que façam a diferença, principalmente para as crianças com TEA, que têm necessidade de atenção especializada. Nesse sentido, as diferentes formas de trabalhar ajudam a desenvolver interação social, comunicação e comportamento, extremamente importantes para a criança com TEA durante toda sua vida. Portanto, as práticas pedagógicas diferenciadas para os alunos com TEA são extremamente importantes para o seu desenvolvimento, uma vez que elas consideram suas particularidades e seus modos de aprender.

Após apresentar as bases teóricas do estudo realizado, apresenta-se, agora, a metodologia utilizada na pesquisa e os resultados da investigação.

3 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica e de abordagem qualitativa. Como procedimento metodológico, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, tendo partido de uma busca sistemática na base de dados Scielo e Google Acadêmico, nos anos entre 2015 e 2022, a partir das palavras-chaves: práticas pedagógicas TEA; desenvolvimento escolar TEA; docência para alunos com TEA.

De acordo com Günther (2006), a pesquisa qualitativa estuda as relações sem a presença de variáveis, fazendo a construção da realidade, e teorias que são os objetos de estudo. Ela é baseada em textos, coleta de dados e análise de interpretação a partir das bibliografias. Já, a pesquisa bibliográfica, tem por finalidade analisar obras publicadas, buscando conhecer e

refletir sobre a problemática de uma pesquisa por meio de artigos, de revistas, de livros, de teses, de dissertações, de anuários e de leis. Ela é parte primordial da construção da pesquisa científica; é capaz de problematizar, de questionar e de articular conhecimentos já publicados com novos conhecimentos (SILVA; SARAMAGO; OLIVEIRA, 2021).

Tendo em vista os desdobramentos da abordagem qualitativa e da pesquisa bibliográfica, optou-se por essas como metodologia de investigação, a fim de analisar artigos que tratem das práticas pedagógicas de alfabetização e de letramento de alunos com TEA, buscando compreender suas interfaces. Assim sendo, a pesquisa foi realizada segundo as seguintes etapas: (1) Localização e seleção das bases de dados; (2) Avaliação crítica dos estudos; (3) Coleta de dados; (4) Análise e apresentação dos dados; e (5) Interpretação dos dados. A partir da busca na base de dados, localizaram-se 15 artigos, selecionando-se 3 (três) artigos distintos para a formulação dos resultados.

Os critérios de inclusão utilizados foram buscar artigos do período de 2015-2021, sendo que deveriam abordar as práticas pedagógicas da alfabetização de alunos com TEA e quais as concepções das professoras acerca do assunto. Nessa busca, encontraram-se, inicialmente, 15 (quinze) artigos. Contudo, o interesse era buscar artigos em que os sujeitos pesquisados fossem professores e/ou alunos. Dessa forma, foram selecionados 3 (três) artigos para análise.

Além disso, como critérios de exclusão, foram deixados de fora os artigos não realizados no Brasil e que não abordassem sobre a alfabetização de alunos com TEA e suas práticas pedagógicas. A seguir, apresenta-se um quadro com a identificação desses artigos, e uma breve explicação dos seus objetivos e da sua metodologia.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ARTIGOS PESQUISADOS

QUADRO 1: Identificação dos artigos pesquisados

Título	Ano	Autor(es)	Objetivo	Metodologia
ARTIGO 1 Crianças autistas no processo de alfabetização: práticas pedagógicas inclusivas	2018	Jaqueline Renata da Silva e Natália de Oliveira	Analisar as práticas pedagógicas para inclusão dos alunos com TEA na fase da alfabetização.	Pesquisa de campo feita no município de Araçatuba/SP em duas escolas do Ensino Fundamental I. Pesquisa de natureza qualitativa. Para a escolha das professoras, foram usados critérios como: ser efetiva da rede regular do município da cidade de Araçatuba/SP, que tenha em sua sala crianças com TEA a partir de seis anos.
ARTIGO 2 Despertar para a leitura: uma proposta de letramento emergente para alunos com transtorno do espectro autista (TEA)	2019	Viviane Cristina de Mattos Battistello	Desenvolver uma proposta de prática de leitura mediada pelos professores e familiares de crianças pré-escolares com TEA, utilizando um programa de adaptação de leitura, para promover o desenvolvimento do letramento emergente, despertando o interesse para a leitura e a escrita.	Pesquisa aplicada, qualitativa. Os participantes da pesquisa são duas professoras da Educação Infantil e os familiares de três crianças com diagnóstico de TEA de uma escola municipal de Educação Infantil (EMEI) de uma cidade do Vale dos Sinos/RS, sendo os alunos uma menina e um menino, nascidos entre 2013 e 2014, que frequentavam a Educação Infantil em 2018.
ARTIGO 3 Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores	2019	Izabel Cristina Araújo Almeida	Analisar as concepções de alfabetização que norteiam as práticas dos professores alfabetizadores de alunos com TEA na escola da rede municipal de Feira de Santana (BA).	Abordagem de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso e, para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e a observação sistemática do trabalho. Os sujeitos da pesquisa foram dez professores da rede pública municipal de Feira de Santana, sendo quatro de sala regular, cinco professores auxiliares (estagiários) e uma professora da sala de recursos multifuncionais (SRM) - todos atuando com alunos com TEA.

Fonte: elaboração da autora a partir da consulta aos artigos.

Após apresentar os artigos que serão contemplados neste estudo, passamos à caracterização dos sujeitos pesquisados.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

ARTIGO	Sujeitos	Caracterização dos sujeitos
ARTIGO 1 SILVA; OLIVEIRA (2018)	Aluno A	<ul style="list-style-type: none">8 anos; grau de TEA leve; fala limitada; dificuldade na dicção; não sabe ler e escrever.
	Aluno B	<ul style="list-style-type: none">10 anos; grau de TEA leve; pouca dificuldade na fala e na escrita; grande dificuldade de socialização.
	Professoras A e B	<ul style="list-style-type: none">professoras efetivas da rede regular do município da cidade de Araçatuba/SP.
ARTIGO 2 BATISTELLO (2019)	Aluno A1	<ul style="list-style-type: none">menino; 5 anos; grau de TEA leve; frequenta a escola em turno integral; apresenta fala, expressões, linguagem corporal; letramento mediano.
	Aluna A2	<ul style="list-style-type: none">menina; 5 anos, grau de TEA leve; frequenta a escola em turno integral; apresenta fala, expressões, linguagem corporal; letramento baixo.
	P1	<ul style="list-style-type: none">professora, 36 anos; formação em Magistério (Ensino Médio); Graduação em Pedagogia; atua há 8 anos.
	P2	<ul style="list-style-type: none">professora, 53 anos; formação em Magistério (Ensino Médio); Graduação em Pedagogia; Especialização em Psicomotricidade; atua há 15 anos.
ARTIGO 3 ALMEIDA (2019)	P1	<ul style="list-style-type: none">formação em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia; atua há 16 anos.
	P2	<ul style="list-style-type: none">estagiária; 5º semestre de Pedagogia.
	P3	<ul style="list-style-type: none">formação em Pedagogia; Especialização em Alfabetização e Letramento; atua há 5 anos.
	P4	<ul style="list-style-type: none">estagiária; 3º semestre de Pedagogia.
	P5	<ul style="list-style-type: none">formação em Pedagogia; Especialização em Alfabetização e Letramento; atua há 2 anos.
	P6	<ul style="list-style-type: none">estagiária; 8º semestre de Pedagogia.
	P7	<ul style="list-style-type: none">formação em Pedagogia; atua há 24 anos.
	P8	<ul style="list-style-type: none">estagiária; 6º semestre de Pedagogia.
	P9	<ul style="list-style-type: none">estagiária; 6º semestre de Pedagogia.
	P10	<ul style="list-style-type: none">formação em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia, Neuropsicologia; Mestrado em Educação e Doutorado em curso; atua há 23 anos.

Como é possível perceber, as pesquisas realizadas por Silva e Oliveira (2018) e Batistello (2019) indicam que os alunos têm idade entre 5 e 8 anos, com grau de TEA leve, com

características diferentes do transtorno. A pesquisa de Almeida não investigou os alunos, somente professores, por essa razão os alunos não serão contemplados nessa análise.

No que diz respeito ao estudo de Batistello (2019), há indicativo de que, apesar de os alunos apresentarem médio e baixo letramento, apresentam boa linguagem corporal, expressões e fala, fatores que fazem a diferença na comunicação com o professor, no sentido de serem atendidas de forma efetiva as necessidades dos alunos.

Após a caracterização dos sujeitos, passamos, agora, para as categorias de análise que foram contempladas nos três artigos pesquisados. São elas: a) formação dos professores e tempo de atuação; b) concepção de alfabetização e c) letramento e propostas pedagógicas.

3.4 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E TEMPO DE ATUAÇÃO

Em relação às professoras, Silva e Oliveira (2018) notaram que a formação do professor e a sua Especialização são importantes no processo da educação especial. No caso das participantes da pesquisa, a “professora A” não possuía formação em Pedagogia, o que dificultou encontrar estratégias para trabalhar com o aluno. A “professora B” tinha formação em Pedagogia.

Já, no estudo de Batistello (2019), as professoras apresentaram Graduação em Pedagogia, apenas uma com Especialização, sendo o tempo de atuação entre 8 a 15 anos. A pesquisa de Almeida (2019), por sua vez, indicou que, das 10 entrevistadas, 5 eram professoras com formação em Pedagogia e 5 eram estagiárias, cursando a partir do 3º semestre de Pedagogia. Em relação ao tempo de atuação das professoras, tinham entre 2 a 24 anos. E, no tocante aos estudos de pós-graduação, quatro professoras tinham Especialização na área da educação.

Em se tratando da formação, Michels (2006) considera a relevância dessa prática para professores do ensino regular e da educação especial, alegando que todos deveriam ter formação continuada para evitar conflitos de discriminação na docência, ou seja, existir professores de uns e de outros, mas que todos possam trabalhar tanto com as crianças especiais, quanto com as demais da turma. O autor reafirma que a educação especial deve ser trabalhada de forma sólida na Graduação de Pedagogia, fazendo parte do currículo de todo professor.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

Isso vem ao encontro do que aponta Magalhães *et al.* (2017) sobre a problemática da educação brasileira no que diz respeito a não haver no quadro docente professores com formação continuada para educação especial, bem como professores especializados para lidar apenas com o aluno com TEA, o que dificulta a forma pedagógica e o desenvolvimento do aluno. A esse respeito, Weiler e Taborda *et al.* (2020) acrescentam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta que esses indivíduos têm o direito de serem atendidos por professores especializados, o que ainda não ocorre nos casos das escolas pesquisadas, assim como na realidade da maioria das escolas conhecidas pela pesquisadora deste trabalho.

Portanto, a educação especial necessita de atenção no que tange ao atendimento especializado. Sabe-se que, hoje, não são todas as escolas que possuem professores com formação continuada e professores especializados para atender os alunos. Algumas escolas contam com mais de um aluno com deficiência na mesma classe e eles precisam ser atendidos de forma individual e, em grupo, para descobrir a melhor forma de adaptação ao aprendizado e como colaborar para o seu desenvolvimento.

3.5 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO DAS PESQUISADAS

Em relação à *concepção de alfabetização e letramento* das professoras, a pesquisa de Silva e Oliveira (2019) apontam que elas entendem que esses processos não acontecem da mesma forma, por isso buscam valorizar a individualidade de cada aluno, principalmente em se tratando dos alunos com TEA. Ao entender a importância da linguagem no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, as autoras definem que as vivências dos alunos, o seu contato e os estímulos com as letras auxiliam muito na prática do letramento e da alfabetização.

Batistello (2019) evidenciou o uso da leitura dentro do ambiente familiar como base para o incentivo do letramento e da alfabetização do aluno com TEA, assim, descreve que conviver em um ambiente letrado pode ser fundamental no desenvolvimento do aluno, pois isso considera a formação dos pais e o uso de materiais didáticos na prática da leitura dentro de casa. Para as professoras, alfabetização e letramento são sinônimos de prazer, de conhecimento e de informação, em que se percebe a relevância de ambos na vida de qualquer indivíduo.

Almeida (2019) realizou sua pesquisa com quatro professoras da sala regular, sala de recursos multifuncionais e cinco estagiárias que trabalhavam com alunos com TEA. No estudo, a autora questionou a concepção de alfabetização para cada uma delas; sendo que, para duas das quatro professoras, a alfabetização é o espelho do letramento, havendo uma fragilidade na explicação do conceito de alfabetização. Apenas uma professora falou sobre a leitura oral e a escrita, bem como citou a alfabetização na matemática, no entanto, não apresentou o professor como mediador desse processo. As estagiárias se apresentaram confusas ao lidar com esse conceito, apenas descreveram que aluno alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, no entanto, citaram a mediação do professor como processo fundamental.

Quanto aos métodos de alfabetização da criança com TEA, apenas uma professora respondeu que a escola utilizava o método fônico, começando com as vogais, encontros vocálicos, famílias silábicas, formação de palavras, até chegar ao texto em si. Outras professoras responderam que somente ensinam a sílaba; falam, o aluno escuta e depois ele tenta falar, para, assim, aprender a formar palavras (ALMEIDA, 2019).

A adaptação do planejamento escolar e do processo pedagógico para atender as necessidades dos alunos com TEA é essencial, isso porque insere o aluno na realidade escolar dos demais. Por isso, de acordo com Barreto (2021), o planejamento deve ser feito para entender as adaptações dos objetivos, dos conteúdos, do ambiente, de materiais para que o ensino seja eficaz e auxilie o aluno no seu desenvolvimento como um todo. Com isso, a alfabetização dos alunos com TEA exige que o professor, além de planejamento, conheça novas técnicas de ensino e aprendizagem, a fim de torná-los letrados e prontos para conviver em sociedade.

As professoras pesquisadas por Almeida (2019) evidenciaram que as estagiárias adaptam as atividades da sala para os alunos com TEA, bem como falam da sala de recursos onde encontram atividades diferentes quando os alunos não estão lidando bem com as apresentadas. Essa sala é usada mais pelas estagiárias do que pelas professoras, ainda que a parte da alfabetização ficasse pouco assistida pela professora da sala regular. Existe uma professora responsável por essa sala de recursos, que informa na pesquisa que não existe um planejamento de conteúdo para os alunos com TEA, sendo que a prática acontece no sentido de haver uma busca junto com as estagiárias para estimular o vocabulário, o conhecimento de mundo e a relação das palavras que aprendem com a funcionalidade da leitura.

É importante lembrar, conforme sinaliza Almeida (2015), que a linguagem e a escrita são as formas de comunicação que estão relacionadas à ZDP³, como a leitura, em que são construídos mentalmente os objetos desconhecidos. Esse processo é diferente para os alunos com TEA, uma vez que esses alunos, na maioria das vezes, não têm essa compreensão do mundo, por isso é necessário trabalhar a ZDP nesses alunos como metodologia para a alfabetização e o letramento.

3.6 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO

No que diz respeito às *propostas pedagógicas* dos alunos com TEA, o estudo de Silva e Oliveira (2018) revelou que as professoras mencionaram utilizar propostas como cantigas, livros, xérox. No entanto, a “professora B” apresentou maior diversidade de atividades, como permitir que o aluno leve um livro para casa e depois compartilhe com a sala o conteúdo lido, o que lhe permite trabalhar a interação com os colegas.

Já, na pesquisa de Batistello (2019), as professoras alegaram que têm o hábito de ler e de contar história, porém não fazem registro das atividades. Além disso, relataram também que têm o hábito de (re)contar histórias, o que faz parte das atividades de letramento emergente.

No estudo de Almeida (2019), por sua vez, as professoras e as estagiárias não apresentaram nenhum conhecimento sobre métodos de alfabetização para crianças com TEA. Descrevem que fazem a utilização do método fônico para todos, sem atendimento especializado, ou seja, ensinam as vogais, encontros vocálicos, famílias silábicas, formação de palavras e, assim, vão crescendo até chegar à leitura. Dessa forma, não fazem atendimento individualizado com os alunos com TEA, nem criam práticas pedagógicas para atendê-los.

Manter contato visual com o aluno e estimular sua comunicação por meio de brincadeiras e linguagens simples é importante, bem como usufruir de recursos tais como computador, músicas e livros. O aluno sempre vai mostrar aquilo pelo que se interessa mais,

³ A ZPD é a Zona Proximal de Desenvolvimento criada por Vygotsky; o filósofo define que a ZPD influencia a prática educacional, uma vez que ela traz a ideia de autonomia da criança a partir daquilo que ela aprende com alguém e posteriormente começa a fazer sozinha. Assim, a criança evolui na medida que recebe novos desafios e vai além daquilo que já sabe (PAGANOTTI, 2011).

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

por isso o professor deve prestar atenção nas suas reações e trabalhar para a melhora de seu desenvolvimento, o que efetiva sua alfabetização. Os alunos com TEA costumam aprender melhor com o uso do computador, pelas animações, pelos efeitos especiais e pelo som. Então, o objeto de aprendizagem é um importante recurso pedagógico que ajuda no processo de alfabetização (ALMEIDA, 2015).

Segundo Magalhães *et al.* (2017), a escola, como espaço inclusivo, deve fazer o uso de propostas pedagógicas que auxiliem na alfabetização de alunos com TEA; a partir delas, suas particularidades são notadas e trabalhadas com base em habilidades e dificuldades. Nesse sentido se percebe a importância, na escola, da inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular.

Somado a isso, para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA, de acordo com Oliveira *et al.* (2019), os materiais lúdicos e didáticos são uma importante ferramenta para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com TEA. Jogos e brincadeiras ajudam a compreender o mundo por meio do lúdico, favorecendo as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas, extremamente importantes de serem trabalhadas com crianças que possuem TEA.

4 CONCLUSÃO

O Transtorno do Espectro Autista – TEA é um tema relativamente atual e que vem crescendo no ambiente escolar e nas salas de ensino regular. É certo que o aluno que possui TEA necessita de atendimento especializado e de propostas voltadas à melhora do seu desenvolvimento como um todo.

Com essa pesquisa, é visto que há uma carência significativa ao se tratar de professores especializados para atender esses alunos nas salas regulares, o que denota a importância da formação continuada de professores os quais atuem com alunos com TEA. Outra questão a ser observada é o fato de que esse transtorno comportamental é diferente em cada aluno, tendo características e graus distintos.

É relevante destacar que a concepção de alfabetização muda a forma de ensinar. Aqueles professores que entendem a alfabetização além do ler e do escrever conseguem encontrar

métodos mais eficazes de ensino para alunos com TEA. Assim, as práticas pedagógicas se tornam essenciais na efetivação do aprendizado, de modo que elas consideram toda a particularidade do aluno, evidenciando suas habilidades e melhorando suas dificuldades.

Entre as práticas pedagógicas mais utilizadas pelas professoras, destaca-se o uso do computador, uma vez que se torna uma ferramenta atrativa e tecnológica que permite desenvolver o aluno. Assim, para prender a atenção de um aluno com TEA, são necessárias estratégias de acordo com aquilo por que eles mais se interessam. Como a maioria gosta de formas e de gráficos, o computador é um grande aliado ao apresentar programas e softwares que aguçam a curiosidade desses alunos, auxiliando na sua aprendizagem.

Portanto, vê-se que existem muitos espaços a serem preenchidos ao falar em educação para crianças com TEA; espaços esses que fazem diferença na efetivação do aprendizado e do desenvolvimento. Por isso, aponta-se a formação continuada como primeiro ponto a ser trabalhado, incluindo a melhora nas práticas pedagógicas e no atendimento individualizado do aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Izabel Cristina Araújo. Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores. 2019. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/892/2/DISSERTA%20VERS%20FINAL%20-%20entrega%20CD.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

BACKES, Bárbara; ZANON, Regina Basso; BOSA, Cleonice Alves. Características sintomatológicas de crianças com autismo e regressão da linguagem oral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/kxCg6msjz66jBY4fbMK4BKx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BARRETO, Mayra Ferreira. Alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **Revista Amor Mundi**, v. 2, n. 4, p. 45-56, 2021. Disponível em: <http://18.229.242.68/index.php/amormundi/article/view/98>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos. Despertar para a leitura: uma proposta de letramento emergente para alunos com transtorno do espectro autista (tea). Universidade Feevale. Novo Hamburgo – RS, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/000019/000019e5.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s47-s53, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNn/?lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2022.

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**. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.html. Acesso em: 25 mar. 2022.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias F; SHIBUKAWA, Priscila Hikaru S; RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista. 2016. In: **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207. 2016. p. 87-94. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5747/ch.2016.v13.n2.h256>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CIPRIANO, Jailson Araujo; ZAQUEU, Lívia da Conceição Costa. A dupla excepcionalidade altas habilidades/superdotação associada ao transtorno do espectro autista: compreendendo as especificidades. **Conjecturas**, v. 22, n. 1, p. 1023-1041, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/cjt802-cjt802-2.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

DULTRA, Pereira Claudia *et al.* Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **São Paulo: MEC/SEESP**, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/2.%20PNEEPEI.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 217-228, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/R3g5pR59J34RWyL9yDZ5qsc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FERNANDES, Adriano Hidalgo; SILVA, Rosane Gumiero Dias da. Formação do professor para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (tea) na rede regular de ensino. **Paraná: Governo do Paraná**, v. 1, p. 1-17, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_adrianohidalgofernandes.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

FERREIRA, Evelise Cristina Vieira *et al.* Prevalência de autismo em Santa Catarina: uma visão epidemiológica contribuindo para a inclusão social. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92166>. Acesso em: 26 abr. 2022.

FEZER, Gabriela Foresti *et al.* Características perinatais de crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 35, p. 130-135, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rpp/a/n4F76m8Ng667WYZxKBwKyMD/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 26 mar. 2022.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de pediatria**, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/mzVV9hvRwDfDM7qVZVJ6ZDD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GOMES, Paulyane *et al.* Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática. **Jornal de pediatria**, v. 91, p. 111-121, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/wKsNY3ngvLDcRZ5bxWCn47v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

GONTIJO, Melo de Abade Arlete. Alfabetização e letramento na educação infantil. Faculdade Nossa Senhora Aparecida. 2018. Disponível em: <http://www.fanap.br/Repositorio/159.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

GRACIOLI, Maria Madalena; BIANCHI, Rafaela Cristina. Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica. **Nucleus**, v. 11, n. 2, p. 125-138, 2014. Disponível em: <http://nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/989>. Acesso em: 15 abr. 2022.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2022.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-LIMA, Raênia Sueli Araújo de. Criatividade nas práticas pedagógicas e inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista-TEA: revisão bibliográfica. 2021. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/37713/1/CriatividadenasPr%c3%a1ticasPedag%c3%b3gicas_Lima_2021.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 269-284, 2016. Disponível em: [scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqxSBh/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqxSBh/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 20 mar. 2022.

LOCATELLI, Paula Borges; SANTOS, Mariana Fernandes Ramos. Autismo: propostas de intervenção. **Revista Transformar**, v. 8, n. 8, p. 203-220, 2016. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/63>. Acesso em: 5 abr. 2022.

LOPES, Rezende de Maria Rosalia. O direito da pessoa com transtorno do espectro autismo (tea). Núcleo do conhecimento. Núcleo do conhecimento. 24 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/lei/espectro-autismo>. Acesso em: 01 abr. 2022.

MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva *et al.* Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1031-1047, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10386>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MARTINS, Edson; SPECHELA, Cristine. A importância do letramento na alfabetização. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET – ISSN 2175-1773. Julho de 2012. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUANA.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9DKY9WgbVLqNqvyLkpVDZNS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2022.

MIELE, Fernanda Gonçalves; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera. Transtorno do espectro autista: qualidade de vida e estresse em cuidadores e/ou familiares-revisão de literatura. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 16, n. 2, p. 89-102, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v16n2/v16n2a11.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

MOURA, Fabiana Almeida; FREIRE, Crizeide Miranda; LEITE, Kátia Cristina Novaes. ALFABETIZAR E LETRAR CRIANÇA COM AUTISMO POR MEIO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: ESTUDO DE CASO. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 6, n. 6, 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/7288>. Acesso em: 5 abr. 2022.

NASCIMENTO, Yanna Cristina Moraes Lira *et al.* Transtorno do espectro autista: detecção precoce pelo enfermeiro na estratégia saúde da família. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 32, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/25425/15968>. Acesso em: 15 mar. 2022.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um estudo de revisão. 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000400011>. Acesso em: 10 abr. 2021.

OLIVEIRA, Andréia Cosme de. O papel da família no processo de inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista. 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/15065>. Acesso em: 26 abr. 2022.

OLIVEIRA, Antônio Petrucio Lima *et al.* A utilização de material didático para alunos com autismo: uma proposta pedagógica. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 8, n. 13, p. 143-155, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1147>. Acesso em: 20 abr. 2022.

OLIVEIRA, Marineide Lins Ferreira de. Inclusão do tea na rede regular de ensino: alfabetização. **Revista Educação em Foco** – Volume 3 - n.º 4 – Ano – 2015. Disponível em: <http://www.eev.com.br/revistaeducacaoemfoco/2015%20-%203%20-%20Mari%2019-32%20-%20V3-N4.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

PAGANOTTI, Ivan. Vygotsky e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. 01 de maio de 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1972/vygotsky-e-o-conceito-de-zona-de-desenvolvimento-proximal>. Acesso em: 01 jun. 2022.

RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 117-130, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Nadia-Maria-Salomao/publication/288107335_Inclusion_of_children_with_autism_A_study_of_social_interactions_within_the_school_context/links/56aa158208ae7f592f0f1a32/Inclusion-of-children-with-autism-A-study-of-social-interactions-within-the-school-context.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

SENA, Angélica Rocha de. Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas. **Revista Pleiade**, v. 15, n. 33, p. 111-121, 2021. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/634/794>. Acesso em: 10 mai. 2022.

SILVA, da Jaqueline Renata; OLIVEIRA, de Natália. Crianças autistas no processo de alfabetização: práticas pedagógicas inclusivas. **Contemporânea Revista UniToledo: Arquitetura, Comunicação, Design, Educação e História**, v. 3, n. 1, 2018. Disponível em: <http://ojs.toledo.br/index.php/contemporanea/article/view/2941>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista brasileira de educação especial**, v. 23, p. 293-308, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 10 mai. 2022.

VIEIRA, Neuza Maria; BALDIN, Sandra Rosa. Diagnóstico e intervenção de indivíduos com transtorno do espectro autista. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4623>. Acesso em: 10 abr. 2022.

WEILER, Jaqueline Maria Alexandre; TABORDA, Francieli Carvalho. Formação de professores em tempos de pandemia. **H2D| Revista de Humanidades Digitais**, v. 2, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revistas.uminho.pt/index.php/h2d/article/view/2910>. Acesso em: 15 abr. 2022.