

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO – *Campus*

Sorocaba

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Caroline Salvador Neves

**A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM ENFOQUE NO ESPECTRO AUTISTA:
UMA REVISÃO NARRATIVA**

Sorocaba

2025

Caroline Salvador Neves

**A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM ENFOQUE NO ESPECTRO AUTISTA:
UMA REVISÃO NARRATIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, para obtenção de grau licenciado em Pedagogia.

Orientação: Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana

Sorocaba

2025

Neves, Caroline Salvador

A alfabetização de alunos com enfoque no espectro autista: uma revisão narrativa / Caroline Salvador Neves -- 2025.
32f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana
Banca Examinadora: Priscilla Mab Conti Miranda, Sheila Garbulha Tunuchi de Campos
Bibliografia

1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, OS PRINCIPAIS MARCOS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL, A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR . I. Neves, Caroline Salvador. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

CAROLINE SALVADOR NEVES

**A ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA COM ENFOQUE NO ESPECTRO AUTISTA:
UMA REVISÃO NARRATIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de
Ciências Humanas e Educação da
Universidade Federal de São
Carlos – *campus* Sorocaba, para
obtenção de grau licenciado em
Pedagogia.

Orientador(a)

Prof^a. Dr^a Izabella Mendes Sant’Ana
Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba

Examinador(a)

Prof^a. Me^a. Priscilla Mab Conti Miranda
Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba

Examinador(a)

Prof^a. Me^a. Sheila Garbulha Tunuchi de Campos
Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba

DEDICATÓRIA E AGRADECIMENTOS

Este trabalho é mais do que uma conclusão acadêmica, é a materialização de anos de esforço, aprendizados e superação. Por isso, dedico estas páginas a todos que transformaram minha jornada em algo possível e significativo.

À minha mãe, Gisele, que foi a peça fundamental para meu ingresso no curso de pedagogia, quem sempre me apoiou nas dificuldades e à quem eu devo grande parte da minha caminhada. Mãe, sem você eu não teria chegado até aqui. Obrigada por cada sacrifício silencioso, por ser símbolo de persistência, amor e determinação. Essa conquista é nossa!

Aos meus irmãos, Camile e Gabriel, que talvez nem tenham ciência, mas eram fundamentais nos dias pesados e chegadas tardias em casa. Vocês sempre foram minha recarga de energia. Obrigada por terem grande parte em quem eu sou hoje e por auxiliarem na minha construção de ver e sentir o mundo. Vocês não seriam capazes de mensurar meu amor e admiração por quem vocês me ajudaram a ser. Obrigada!

Aos meus avós, Maria e Custódio, que foram peças fundamentais na minha criação e que sempre falaram de mim e de minha formação com muito orgulho e carinho. Obrigada por todas as vezes que vocês, mesmo sem saber, foram abrigo, conforto e incentivo. Chegamos à conclusão desta caminhada árdua e de muito apreço, vocês sempre farão parte da minha existência e de todas as conquistas que eu alcançar na vida. Imensurável o amor que tenho por vocês - e que transborda e me acompanha em minha formação.

Ao meu pai, Sérgio, que mesmo em caminhos diferentes, nunca deixou de torcer por mim.

À minha família, Fernando, Mônica, Giovanna, Ilma, Jairo, Vivian, Augusto, e meus primos, vocês são os pilares da minha vida, que muito me ensinaram o valor da persistência e do trabalho honesto. Obrigada por cada palavra de incentivo nos momentos de dúvida e por me mostrarem, com seu exemplo, que a educação é a semente para um futuro melhor. Se hoje cheguei até aqui, é porque vocês carregaram comigo o peso que eu ainda não conseguia sustentar sozinha.

Aos meus amigos, Raphael e Rafaela, companheiros de Bateria Chapelaria, madrugadas e caminhada acadêmica, obrigada por, mesmo na ausência - consequência dos caminhos da vida adulta - permanecerem ao meu lado, sempre solícitos à dividir amor e ouvir desabafos. Vocês tornaram essa caminhada menos solitária e mais humana. Obrigada por estarem nas comemorações pequenas que, no fim, eram as maiores que podíamos presenciar. Por mais que eu sempre tenha deixado muito claro, registro aqui também: vocês tem meu amor e parceria, sempre!

À minha namorada, Manoela, pelo apoio, paciência nas longas horas de dedicação a este projeto e por ser grande parte de meu alicerce emocional durante todo o fim dessa trajetória. Sua presença fez toda a diferença!

Por fim, mas nunca menos importante, aos meus guias protetores que, juntamente a Pai Oxalá, sempre me auxiliaram com amor, discernimento, acalanto, força e coragem de continuar mesmo quando tudo parecia incerto. Que eu nunca deixe de honrar cada passo dado até aqui. Axé!

Agradeço à professora orientadora, aos professores do curso de Pedagogia e aos funcionários da UFSCar Campus Sorocaba.

RESUMO

NEVES, Caroline Salvador. **A alfabetização de alunos com enfoque no espectro autista: uma revisão narrativa**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2025.

A alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um direito assegurado por legislações nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; BRASIL, 2015). No contexto da educação inclusiva, esse direito demanda práticas pedagógicas fundamentadas na singularidade do sujeito autista, respeitando seu ritmo e suas formas de aprendizagem. Este estudo tem como objetivo abordar, a partir de uma revisão narrativa da literatura científica, o processo de alfabetização de crianças com TEA, considerando as dificuldades encontradas em contextos escolares inclusivos. Para isso, o trabalho organiza-se em três tópicos: primeiro, é exposta uma breve contextualização da Educação Especial no Brasil, em seguida, são apresentados alguns marcos internacionais da Educação Inclusiva e algumas políticas da área no Brasil e, por fim, é abordado o processo de alfabetização de crianças com TEA, abrangendo práticas pedagógicas e dificuldades encontradas na rede regular de ensino voltadas à inclusão e o desenvolvimento desses estudantes. Considerando o processo de alfabetização de crianças com TEA, destaca-se, com base na literatura consultada, a necessidade de formação docente específica; a importância da atuação colaborativa entre professores e outros profissionais da educação; bem como o uso de tecnologias e materiais adaptados, e a valorização de práticas lúdicas, visuais e afetivas como recursos para a alfabetização. Ressalta-se ainda que, embora avanços tenham sido registrados em termos de políticas públicas e produções acadêmicas, ainda persistem lacunas na formação continuada dos professores, na estruturação de práticas eficazes em sala de aula e na efetiva inclusão de alunos com TEA no processo de alfabetização. Assim, reforça-se a urgência de uma abordagem pedagógica centrada na diversidade, no respeito às diferenças e na garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: alfabetização; Transtorno do Espectro Autista; educação inclusiva; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Literacy for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) is a right guaranteed by national and international legislation, such as the 1988 Federal Constitution, the Brazilian Inclusion Law (Law nº 13.146/2015), and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006; BRAZIL, 2015). In the context of inclusive education, this right requires pedagogical practices grounded in the uniqueness of the autistic learner, respecting their pace and ways of learning. This study aims to discuss, through a narrative review of the scientific literature, the literacy process of children with ASD, considering the difficulties encountered in inclusive school settings. To achieve this, the paper is organized into three sections: first, a brief contextualization of Special Education in Brazil is presented; next, some international milestones of Inclusive Education and relevant policies in Brazil are outlined; finally, the literacy process of children with ASD is examined, addressing pedagogical practices and the challenges faced in regular schools regarding inclusion and the development of these students. Based on the literature consulted, the literacy process of children with ASD highlights the need for specific teacher training; the importance of collaborative work among teachers and other education professionals; as well as the use of adapted technologies and materials, and the value of playful, visual, and affective practices as resources for literacy. It is also emphasized that, although progress has been made in terms of public policies and academic production, gaps persist in teachers' continuing education, in the structuring of effective classroom practices, and in the meaningful inclusion of students with ASD in the literacy process. Thus, the urgency of a pedagogical approach centered on diversity, respect for differences, and the guarantee of the right to quality education for all is reinforced.

Keywords: literacy; Autism Spectrum Disorder; inclusive education; pedagogical practices.

SUMÁRIO

Apresentação	
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	3
3. OS PRINCIPAIS MARCOS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	5
4. A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR.....	10
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	17
REFERÊNCIAS.....	19

APRESENTAÇÃO

O tema do presente estudo surgiu a partir da trajetória formativa da autora no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba. Durante os estágios realizados ao longo da graduação, em instituições públicas e privadas de ensino, foi possível observar contrastes significativos nas condições de trabalho e nos suportes oferecidos a professores e estudantes, especialmente no que se refere à inclusão escolar.

A prática pedagógica de estágio não obrigatório remunerado vivenciado no primeiro semestre da graduação evidenciou a presença marcante de estudantes com diferentes tipos de deficiências (intelectuais e físicas), os quais exigem um olhar sensível e individualizado por parte dos profissionais da educação. Essa vivência despertou o interesse pela temática da inclusão e consolidou a convicção de que o compromisso ético e pedagógico com a diversidade precisa ser parte central da atuação docente.

O contato direto com um estudante diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), logo nos primeiros semestres da graduação, durante um estágio remunerado oferecido pela prefeitura de Sorocaba, foi determinante para a escolha do tema desta pesquisa. Tal experiência revelou o quanto a precarização das políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência ainda compromete o direito à educação inclusiva, especialmente no que diz respeito ao processo de alfabetização. A partir desse inconformismo e da escuta ativa de docentes comprometidos com a transformação da realidade escolar, consolidou-se o interesse em aprofundar os estudos na área.

Partindo do entendimento de que a alfabetização é uma etapa fundamental para a constituição da cidadania e da participação social, a contribuição social e acadêmica do presente trabalho envolve a abordagem, a partir de uma revisão narrativa da literatura científica, do processo de alfabetização de crianças com TEA, uma vez que o número de diagnósticos e matrículas de alunos autistas têm crescido nos últimos anos, o que sinaliza a importância de ampliar o debate acadêmico sobre as práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as singularidades desses sujeitos, contribuindo para uma educação verdadeiramente equitativa.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental complexa, caracterizada por alterações que se manifestam desde o nascimento ou nos primeiros anos de vida. Essas alterações afetam, sobretudo, a forma como o indivíduo se comunica, se expressa e se relaciona socialmente. Entre as manifestações mais recorrentes estão dificuldades na linguagem verbal e não verbal, comportamentos repetitivos, além de reações intensas a estímulos sensoriais, como sons, luzes e texturas (Durgante; Oliveira, 2024).

A concepção de “espectro” destaca a diversidade de formas com que o transtorno se manifesta. Alguns indivíduos requerem altos níveis de apoio, enquanto outros possuem graus significativos de autonomia (Associação Autismo e Realidade, 2025). Essa variabilidade implica em um desafio importante no campo educacional, que precisa ir além de modelos padronizados e responder a demandas individuais.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (2023), estima-se que aproximadamente 1% da população infantil mundial esteja dentro do espectro autista. No entanto, essa taxa pode variar entre países e regiões, refletindo não apenas diferenças nos critérios diagnósticos, mas também desigualdades no acesso à saúde e educação (Milan et al., 2024). No Brasil, o debate sobre TEA tem ganhado cada vez mais espaço, especialmente no campo educacional, sendo frequentemente associado à luta pelo direito à educação inclusiva (Avila, 2025).

Ao longo da história, o público da educação especial no Brasil foi marcada por longos períodos de invisibilidade e exclusão, e até boa parte do século XX essas crianças e jovens eram afastados da vida escolar e vistos mais como responsabilidade da família ou de instituições assistenciais do que como sujeitos de direitos. Somente entre as décadas de 1970 e 1980 surgiram iniciativas mais estruturadas, como a criação de instituições especializadas e as primeiras políticas públicas voltadas a esse público. Ainda assim, tais ações mantinham uma lógica segregadora que separava fisicamente os alunos com deficiência dos demais, reforçando sua exclusão simbólica e social (KASSAR, 2011). Esse cenário produziu uma contradição profunda: mesmo estando dentro das instituições escolares, esses estudantes não participavam de fato da vida escolar, evidenciando que a presença física não significava inclusão, mas muitas vezes apenas um lugar à parte.

Na contemporaneidade, os debates sobre os limites do modelo integrativo, modelo esse que defende que alunos com deficiência podem estudar na escola regular, mas precisam se adaptar ao que a escola já faz, se intensificam. Quando se trata do TEA, esse debate adquire

contornos específicos, dada a complexidade e a singularidade das manifestações do transtorno. A Associação Autismo e Realidade (2025) ressalta que, embora existam características comuns entre indivíduos diagnosticados com TEA, as expressões do transtorno são únicas em cada sujeito. Por isso, a adoção de estratégias pedagógicas é considerada fundamental, devendo extrapolar os limites do ensino tradicional.

Autores como Kassar (2011) e Baptista (2016) afirmam que a inclusão escolar deve superar a mera presença física dos estudantes em sala de aula. A efetiva inclusão exige práticas que reconheçam a diversidade como valor, e não como obstáculo. Essa abordagem crítica rejeita tanto a lógica assistencialista, que reduz o aluno com deficiência a um sujeito passivo, quanto a padronização do ensino, que ignora as diferenças (Baptista, 2016).

Experiências internacionais, como as observadas no Canadá e na Itália, demonstram que políticas inclusivas bem-sucedidas são sustentadas por formação docente contínua, currículos adaptáveis e articulação entre escola regular e serviços especializados (Avila, 2025). No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) representa um marco importante, consolidando o princípio do acesso universal à educação. No entanto, sua efetivação enfrenta inúmeros obstáculos, como escassez de recursos, formação insuficiente dos professores e desigualdades regionais profundas (Milan et al., 2024).

No contexto da alfabetização de crianças com TEA, esses desafios tornam-se ainda mais evidentes. Estudos revelam que a inclusão desses alunos na escola regular, embora legalmente garantida, muitas vezes não se traduz em participação significativa ou em progresso acadêmico compatível com seu potencial. Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016) evidenciam que há uma lacuna considerável entre o discurso inclusivo e a prática efetiva nas escolas, especialmente no que diz respeito à aprendizagem da leitura e escrita.

Além disso, a singularidade de cada estudante com TEA reforça a necessidade de abordagens pedagógicas sensíveis e individualizadas. O diagnóstico precoce, nesse sentido, desempenha um papel essencial, pois possibilita a implementação de intervenções educacionais mais eficazes. Como apontam Vieira e Baldin (2017), as escolas e os educadores podem desempenhar um papel central nesse processo, atuando como facilitadores tanto na identificação de sinais precoces quanto no acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos.

É necessário, portanto, consolidar uma cultura escolar que compreenda a diferença como valor e não como desvio. A convivência com a diversidade, quando sustentada por uma formação docente crítica, currículos flexíveis e recursos adequados, tem o potencial de

beneficiar não apenas os estudantes com TEA, mas toda a comunidade escolar (Durgante; Oliveira, 2024; Santos; Fonseca, 2025).

À luz dessas discussões, esta pesquisa — de caráter bibliográfico e estruturada como uma revisão narrativa — tem como objetivo abordar, a partir da literatura científica, o processo de alfabetização de crianças com TEA, considerando as dificuldades encontradas em contextos escolares inclusivos. O estudo está organizado em três tópicos: primeiro, é exposta uma breve contextualização da Educação Especial no Brasil, em seguida, são apresentados alguns marcos internacionais da Educação Inclusiva e algumas políticas da área no Brasil e, por fim, é abordado o processo de alfabetização de crianças com TEA considerando práticas pedagógicas e dificuldades encontradas na rede regular de ensino voltadas à inclusão e o desenvolvimento desses estudantes.

2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A compreensão do cenário atual da inclusão escolar de pessoas com deficiência exige o resgate histórico da Educação Especial no Brasil, uma vez que as práticas atuais são frutos de processos culturais, políticos e legais construídos ao longo do tempo. Segundo Jannuzzi (2004), foi somente a partir da década de 1930 que a sociedade civil brasileira passou a se organizar por meio de associações voltadas à defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Nesse contexto, o poder público desenvolveu ações isoladas, como o apoio a instituições voltadas para cegos e surdos, vinculadas a hospitais ou centros de reabilitação, geralmente de natureza privada ou filantrópica. Tais iniciativas inseriram-se no processo de modernização e urbanização do país, marcado pela intensificação da industrialização.

Ainda de acordo com Jannuzzi (2004), a atuação estatal era limitada: o governo contribuía parcialmente com as entidades filantrópicas, sem assumir integralmente a responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência. Um exemplo disso foi o apoio técnico oferecido ao Instituto Padre Chico, em São Paulo, a partir de 1930, bem como à Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada por Dorina Nowill e Adelaide Peis Magalhães em 1946 e reconhecida como de utilidade pública em 1954.

Na década de 1950, com a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), intensificou-se a criação de escolas especiais voltadas ao atendimento de crianças com deficiência intelectual. A estrutura da APAE foi inspirada na *National Association for Retarded Children*, dos Estados Unidos, cuja proposta baseava-se em um modelo assistencialista

centrado na família e no cuidado (Jannuzi, 2004). Ao mesmo tempo, países europeus, como a Dinamarca, começavam a incorporar em suas legislações o conceito de *normalização*, defendido por associações de pais que rejeitavam escolas segregadas, propondo que as pessoas com deficiência tivessem condições de vida o mais próximo possível do padrão considerado “normal”.

No cenário brasileiro, o primeiro marco legal relevante foi a promulgação da Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Embora ainda utilizasse termos como “clientela” e “tratamento especial”, essa legislação representou um avanço ao reconhecer, de forma embrionária, a necessidade de atendimento educacional diferenciado (Kassar, 1999). Contudo, conforme aponta Romanelli (2003), esse período foi fortemente influenciado pela ideologia tecnicista, principalmente entre 1968 e 1971, quando a educação passou a ser tratada como investimento produtivo. A lógica da eficácia e da produtividade reduziu o ensino à sua dimensão técnica, refletindo-se também nas práticas da Educação Especial.

A promulgação da Lei nº 5.692/71 marcou o início da consolidação da Educação Especial como política pública. A partir dela, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), bem como estruturas voltadas ao atendimento de “educandos excepcionais” dentro do Ministério da Educação. No entanto, segundo Ferreira e Ferreira (2004), esse sistema estruturou-se em bases segregadoras, com escolas e classes especiais recebendo um número cada vez maior de alunos que, muitas vezes, não apresentavam deficiência, mas dificuldades escolares de outra ordem.

Durante o governo Médici (1969–1974), o termo “Educação Especial” foi firmemente incorporado às políticas públicas, sendo também o período em que se iniciou a produção acadêmica nacional na área, com destaque para a criação do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (1978) e do Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (1979). Esse movimento também refletia uma preocupação com o controle social, típico do regime militar (Sasaki, 2002).

Foi na década de 1980 que se iniciou o movimento de transição da integração para a inclusão. Segundo Sasaki (2002), a ideia de integração social começou a ser difundida, com foco na inserção da pessoa com deficiência em espaços comunitários. A Educação Especial, até então centrada em ambientes segregados, começou a dialogar com práticas pedagógicas mais inclusivas, embora ainda de forma limitada e sem diretrizes legais claras.

A grande mudança paradigmática ocorreu em 1994, com a publicação da Declaração de

Salamanca, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994). O documento estabeleceu a Educação Inclusiva como princípio norteador dos sistemas educacionais, afirmando que todos os alunos, com ou sem deficiência, devem ser atendidos em escolas regulares, com os apoios necessários. A Declaração representou um rompimento com modelos segregadores e reafirmou o direito à diversidade como valor educacional.

No Brasil, os princípios da inclusão começaram a ganhar força jurídica com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegura a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988). A Lei nº 9.394/96, nova LDB, reafirmou esse compromisso ao reconhecer a Educação Especial como modalidade transversal, presente em todos os níveis e etapas do ensino (BRASIL, 1996).

Um marco fundamental foi a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que orienta o sistema educacional brasileiro a garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência nas classes comuns. Essa política reafirma o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço de apoio complementar, e não substitutivo à escolarização. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçou a educação inclusiva como direito indisponível e dever do Estado, ao estabelecer diretrizes para o atendimento educacional em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2015).

Apesar dos avanços legais e políticos, Ferreira e Ferreira (2004, p. 33) alertam que:

A educação nacional vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos, garantindo seu desenvolvimento escolar. (...) Tais ações visam a mostrar números indicativos de maior acesso e permanência dos alunos no sistema escolar.

Esse cenário revela que, embora tenham ocorrido importantes avanços conceituais e legais, ainda persistem desafios significativos na implementação prática da inclusão escolar. A Educação Especial precisa ser entendida como parte indissociável da educação básica, comprometida com a equidade, a acessibilidade e o respeito à diversidade humana.

3. OS PRINCIPAIS MARCOS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A concepção contemporânea de educação inclusiva tem origem nos movimentos sociais

e legislações surgidas a partir da década de 1940, especialmente no contexto pós-Segunda Guerra Mundial. O retorno de soldados com deficiências físicas e mentais mobilizou a sociedade civil e o poder público na Europa e na América do Norte a criarem políticas de reabilitação e reintegração desses indivíduos à vida produtiva (Stainback; Stainback, 1999). Nesse período, a deficiência começou a ser compreendida como uma questão social e não meramente médica. A Dinamarca foi um dos primeiros países a introduzir o conceito de *normalização*, defendendo que pessoas com deficiência deveriam ter acesso às mesmas condições de vida que os demais cidadãos.

Nos Estados Unidos, o marco legal da inclusão escolar foi estabelecido com a Lei Pública 94.142, de 1975, também conhecida como *Education for All Handicapped Children Act*, que garantiu o acesso à educação em escolas regulares com os apoios necessários. Essa conquista foi impulsionada por movimentos organizados de pais e familiares de pessoas com deficiência, que reivindicavam igualdade de acesso e qualidade educacional (Stainback; Stainback, 1999). Esse movimento se espalhou por países da Europa, Canadá e América Latina, ganhando força com a valorização crescente da diversidade e do multiculturalismo nas políticas públicas.

No plano internacional, um importante marco foi o Congresso Mundial de Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que estabeleceu metas para a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica. O evento reconheceu a educação como um direito humano universal e destacou a necessidade de estratégias específicas para garantir o acesso de grupos historicamente marginalizados (UNESCO, 1994).

Esse compromisso foi reforçado em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, com a presença de 92 delegações governamentais e 25 organizações internacionais. O principal resultado foi a publicação da Declaração de Salamanca, documento que se tornaria um divisor de águas na política educacional inclusiva global.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994 -p.6) estabelece explicitamente que:

Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos. [...] Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades.

O documento reforça que as escolas comuns constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construir uma sociedade integradora e oferecer educação para todos. Além disso, segundo o texto, essa abordagem melhora a eficiência e a relação custo-benefício dos sistemas educacionais como um todo.

A construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva depende da participação e do compromisso de todos os seus âmbitos: educacional, cultural, saúde, bem como o político. A escola só avançará de fato na inclusão quando toda a comunidade que a cerca (famílias, professores, gestores e demais atores) compreender, de forma clara e prática, que esse processo exige mudanças reais, ajustes contínuos e uma disposição coletiva para transformar o ambiente escolar.

A Declaração também aponta que a reforma das instituições sociais não é apenas uma questão técnica, mas sobretudo uma tarefa que demanda comprometimento, convicção e boa vontade de todos os membros da sociedade (UNESCO, 1994, p. 14). Assim, o princípio de igualdade de direitos aliado ao respeito às diferenças promove uma visão universalista, alinhada à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que sustenta que todos os indivíduos devem ter acesso igualitário à educação, independentemente de suas características pessoais.

A influência da Declaração de Salamanca foi fundamental na proposição das políticas públicas educacionais brasileiras. Cabe aqui ressaltar que em 1998, a Constituição Federal de 1988 estabelece no Art. 205 que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, e no Art. 208, inciso III, determina o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Essa diretriz é considerada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996), que, pela primeira vez, dedica um capítulo exclusivo (Capítulo V) à Educação Especial. A LDB afirma que o poder público deve assegurar a matrícula dos alunos com deficiência em classes comuns, com o apoio especializado necessário (BRASIL, 1996).

Essa ideia está alinhada aos princípios da Declaração de Salamanca e parte do entendimento de que a escola comum tem como função central garantir que todos os estudantes tenham acesso à aprendizagem, reconhecendo e valorizando a diversidade. Werneck (1997) destaca que a inclusão educacional exige superar práticas excludentes e estigmas que foram construídos ao longo da história, chamando a escola a receber todos os alunos, sem distinção.

Goffredo (1999) complementa essa análise ao destacar que a escola, nesse novo paradigma, deve ser definida como uma instituição social democrática, pluralista, aberta e de qualidade, comprometida com o atendimento a todas as crianças, sem exceção. Isso significa

que o sistema escolar – e não apenas o aluno – deve se adaptar à diversidade, promovendo estratégias pedagógicas flexíveis e acessíveis.

Outras normativas importantes para a consolidação da inclusão escolar no Brasil incluem o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/Lei nº 8.069/1990), a Lei nº 7.853/1989 que instituiu a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), e, posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esta última reafirma o direito à educação em igualdade de condições, sem discriminação, e com os apoios necessários ao pleno desenvolvimento e participação social (BRASIL, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) representou, portanto, um avanço expressivo ao consolidar a educação inclusiva como um direito humano fundamental, vinculando-a à promoção da equidade, da acessibilidade e da valorização da diversidade. No entanto, a partir de meados da década de 2010, observou-se no Brasil uma série de tensões políticas e retrocessos institucionais no que diz respeito à efetivação da educação inclusiva.

Um exemplo emblemático foi a publicação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a chamada *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Apesar do título aparentemente alinhado à inclusão, o decreto foi amplamente criticado por especialistas, entidades da sociedade civil e órgãos internacionais, pois propunha a retomada da oferta de classes e escolas especiais de forma ampliada, contrariando os princípios da LBI e da Declaração de Salamanca (BRASIL, 2020).

A proposta do decreto indicava a criação de alternativas educacionais segregadas, sob o argumento de respeitar a “escolha das famílias”, o que foi amplamente interpretado como um retrocesso nas políticas de inclusão (Mantoan, 2020; Kassir, 2021; Fórum Nacional de Educação Inclusiva, 2020). A medida foi objeto de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 6590) no Supremo Tribunal Federal (STF), com relatoria da Ministra Cármen Lúcia. Em dezembro de 2020, o STF suspendeu liminarmente o decreto e, em agosto de 2023, julgou o mérito e declarou sua inconstitucionalidade por unanimidade, por violar os direitos fundamentais das pessoas com deficiência (STF, 2023).

A decisão do STF reforçou o entendimento de que a inclusão escolar em classes comuns, com os apoios necessários, não é apenas uma diretriz legal, mas um direito humano protegido constitucionalmente. A Corte reafirmou que a segregação educacional por deficiência é discriminatória e viola o princípio da dignidade da pessoa humana, além de contrariar tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência (ONU, 2006), com status de emenda constitucional no país desde 2008.

Ainda que esse julgamento represente um avanço na proteção dos direitos educacionais de pessoas com deficiência, persistem desafios estruturais, especialmente relacionados à formação docente, acessibilidade física e pedagógica, infraestrutura escolar e à implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma efetiva e articulada com o currículo comum.

Atualmente, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, tem sinalizado a retomada de políticas públicas alinhadas aos princípios da Educação para Todos, como evidenciado no Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que estabelece metas específicas para a ampliação da matrícula de estudantes com deficiência na escola regular, bem como para a formação de professores e a universalização do AEE.

Todavia, ainda abordando o cenário governamental, em 20 de outubro de 2025 é publicado o Decreto nº 12.686, que tem como intuito instituir uma nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Este decreto visa reafirmar o compromisso com a educação como direito universal, priorizando o AEE em escolas regulares e a transversalidade da inclusão desde a educação infantil até o ensino superior, o que reforça o papel da escola como um ambiente comum para todos, buscando promover equidade e combater o capacitismo.

A nova normativa gerou reações imediatas, especialmente das instituições conveniadas que oferecem atendimento especializado, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação Pestalozzi do Brasil e outras. Isso aconteceu porque o documento prevê uma regulamentação mais rigorosa e melhorias nos sistemas de acompanhamento e fiscalização dessas entidades. Embora esse movimento possa ser visto como positivo, ainda existem pontos delicados que precisam ser ajustados, principalmente no que diz respeito à formação continuada, ao perfil dos profissionais da educação e à permanência desses trabalhadores no atendimento a pessoas com deficiência. Além disso, um manifesto de repúdio assinado por grupos indígenas, comunidades tradicionais e diversos educadores criticou a falta de participação pública e a exclusão de povos do campo, das águas e das florestas no processo de elaboração dessa política.

Dessa forma, embora a educação inclusiva esteja juridicamente consolidada no Brasil, sua efetivação ainda enfrenta entraves políticos, culturais e estruturais, o que torna ainda mais necessário reforçar a colaboração entre os governos federal, estaduais e municipais, e o compromisso ético-político de todos os setores sociais em defesa de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

4. A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR

A alfabetização é um processo central na formação do sujeito e, dentro do Ensino Fundamental I, ciclo que abrange estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental na média de 7 a 11 anos, representa uma das etapas mais significativas da escolarização. Trata-se de um momento em que a criança adquire não apenas o domínio do código linguístico, mas também a capacidade de se expressar, compreender e interagir por meio da linguagem escrita. No contexto brasileiro, essa etapa é regida por parâmetros curriculares e normativos que buscam garantir a todos o direito à aprendizagem. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecem metas e competências que devem ser desenvolvidas até o segundo ano do ensino fundamental (Bortolanza; Goulart; Cabral, 2018). Contudo, embora tais diretrizes busquem uniformizar o processo de alfabetização, elas acabam desconsiderando a diversidade presente nas salas de aula, especialmente quando se trata de alunos com deficiência ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Segundo Souza e Rebouças (2018), a BNCC propõe uma alfabetização que prioriza a consciência fonológica, o reconhecimento do sistema alfabético e o desenvolvimento progressivo da leitura e escrita. Entretanto, essa padronização tem sido criticada por autores como Francioli (2012) e Goulart (2014), que argumentam que o modelo homogeneizador não contempla as realidades plurais do contexto escolar. A alfabetização, quando tratada de forma normativa, tende a reforçar desigualdades, pois ignora as especificidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos. Essa crítica ganha relevância quando se trata de indivíduos com TEA, cuja aprendizagem exige adaptações, metodologias diversificadas e uma compreensão mais ampla sobre o que significa aprender a ler e escrever.

A perspectiva da educação inclusiva, consolidada por políticas públicas e legislações nacionais, trouxe novas responsabilidades para a escola. A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantiu o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e reforçou a importância do acompanhamento pedagógico individualizado. A partir dessa legislação, o AEE passou a ser compreendido como um serviço complementar e não substitutivo à escolarização comum. O papel do ensino especializado é o de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência,

o que inclui o público com TEA.

Nesse sentido, a atuação do professor do AEE é essencial para promover uma alfabetização verdadeiramente inclusiva. Glat e Pletsch (2011) destacam que o trabalho integrado entre o professor da sala regular e o professor especializado é a base para o sucesso da inclusão. O AEE não deve ser visto como um espaço de reforço ou de compensação das dificuldades, mas como um campo de mediação pedagógica que possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências adaptadas às necessidades do aluno. Assim, o ensino especializado tem a função de complementar a ação docente, colaborando com a elaboração de estratégias que considerem as singularidades de cada estudante.

A integração entre o ensino comum e o especializado, contudo, ainda enfrenta inúmeros desafios. Gomes (2023) e Fernandes (2025) evidenciam que há um abismo entre as políticas de inclusão e a realidade das escolas brasileiras. Falta formação docente específica, recursos materiais adequados e tempo de planejamento compartilhado entre os profissionais. Muitas vezes, o professor do AEE atua isolado, sem a articulação necessária com o corpo pedagógico, o que enfraquece o potencial integrador do trabalho. Além disso, a visão equivocada de que o AEE é o único responsável pelos alunos com deficiência leva a uma fragmentação das práticas pedagógicas, dificultando o desenvolvimento global do estudante.

A alfabetização de alunos com TEA, nesse contexto, constitui um desafio que extrapola o campo da metodologia. Trata-se de um processo que exige sensibilidade, empatia e compreensão das características cognitivas e comportamentais desses sujeitos. Capellini, Shibukawa e de Oliveira Rinaldo (2016) afirmam que, assim como a linguagem oral, o processo de alfabetização é essencial para o desenvolvimento das crianças com autismo, pois permite o acesso à comunicação simbólica, à expressão de sentimentos e à construção da autonomia. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que o ambiente escolar ofereça condições adequadas e estratégias que valorizem o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

As práticas de alfabetização inclusiva baseiam-se na adaptação de metodologias tradicionais. O uso de atividades concretas, recursos visuais e tecnológicos é amplamente recomendado. Almeida (2019) e Santos (2025) demonstram que o uso de letras móveis, jogos de associação entre imagem e palavra, livros ilustrados e materiais sensoriais favorece o aprendizado de alunos com TEA, pois amplia as possibilidades de compreensão do código escrito. Essas estratégias concretas e visuais ajudam na organização das aprendizagens e na manutenção da atenção, aspectos frequentemente desafiadores para esse público.

A tecnologia, por sua vez, tornou-se uma aliada significativa. Aplicativos como o ABC

Autismo, baseado nos princípios do programa TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação), desenvolvido na Universidade da Carolina do Norte, vêm sendo utilizados para desenvolver habilidades precursoras da alfabetização, como pareamento, discriminação visual e coordenação motora fina (Farias; Cunha et al., 2015). Ribeiro e Conrado (2021) observam que o uso de tecnologias interativas, quando mediado com intencionalidade pedagógica, potencializa o engajamento dos alunos e estimula a autonomia. Contudo, Farias et al. (2014) alertam para o risco do uso indiscriminado desses recursos, que pode gerar dependência e dispersão se não houver acompanhamento docente.

Apesar dessas possibilidades, o sucesso do processo alfabetizador depende fortemente da formação e do comprometimento dos professores. Garcia (2018) destaca que o domínio das práticas inclusivas requer um conhecimento sólido das teorias da aprendizagem, da psicologia do desenvolvimento e das metodologias diferenciadas. Já Libâneo (2012) enfatiza que o professor precisa desenvolver uma postura crítica e reflexiva, capaz de adaptar as diretrizes curriculares às necessidades de cada aluno. No caso do professor do AEE, essa formação deve incluir o conhecimento sobre deficiência, neurodesenvolvimento e estratégias específicas de ensino.

Entretanto, a formação continuada dos professores ainda é um ponto frágil nas redes de ensino. Freitas (2022) mostra que muitos docentes se sentem inseguros para trabalhar com alunos com TEA devido à ausência de formação específica durante a graduação. Essa lacuna formativa leva à reprodução de práticas tradicionais, centradas na memorização e na homogeneização dos ritmos de aprendizagem. Por isso, é fundamental que as políticas de formação docente valorizem o trabalho colaborativo entre o professor regular e o professor especializado, criando espaços de diálogo, troca de experiências e reflexão pedagógica.

O trabalho integrado entre o ensino regular e o especializado é uma das condições mais relevantes para o sucesso da alfabetização inclusiva. Pletsch e Glat (2011) reforçam que essa colaboração não deve se limitar à troca de informações sobre o aluno, mas deve envolver um planejamento conjunto das ações didáticas. Gonçalves, Tavares e Moura (2022) demonstram que escolas que realizam encontros sistemáticos de planejamento entre professores regulares e de AEE obtêm resultados significativamente melhores na aprendizagem dos alunos com TEA. Esse modelo colaborativo contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática e acolhedora.

No entanto, as barreiras institucionais ainda dificultam a consolidação desse trabalho

colaborativo. Muitas escolas carecem de tempo reservado para o planejamento conjunto, e as demandas burocráticas acabam sobrecarregando os professores. Além disso, o atendimento Educacional especializado (AEE) ainda é visto, em muitos contextos, como uma função paralela, desvinculada da proposta pedagógica da escola (Rocha; Moraes, 2023). Essa visão fragmentada impede o pleno desenvolvimento da inclusão e reforça uma hierarquia entre o ensino regular e o especializado, quando o ideal seria a construção de uma relação horizontal e de interdependência pedagógica.

Outro ponto relevante refere-se à avaliação. Roveda e Schmidt (2025) sugerem que o desempenho de alunos com TEA deve ser avaliado de forma contínua e qualitativa, priorizando o progresso individual e não apenas a comparação com padrões normativos. As avaliações tradicionais, centradas em provas escritas, raramente captam o avanço das aprendizagens não convencionais, como a melhora na atenção, no engajamento ou na comunicação simbólica. Avaliações mais flexíveis, centradas nas potencialidades do aluno, são coerentes com a perspectiva da educação inclusiva e com os princípios da BNCC.

Do ponto de vista das políticas públicas, Mantoan (2015) ressalta que a inclusão não é apenas uma questão pedagógica, mas política. O direito à alfabetização deve ser garantido por meio de condições objetivas de aprendizagem: espaços acessíveis, materiais adequados, formação continuada e valorização docente. Sem esses elementos, a inclusão tende a se tornar apenas um discurso. Nesse sentido, o papel do Estado e das secretarias de educação é fundamental para articular ações integradas que favoreçam a efetiva cooperação entre o AEE e a sala regular.

O papel da gestão escolar também é determinante nesse processo. Melo e Souza (2024) defendem que a gestão precisa atuar como mediadora entre as políticas públicas e a prática pedagógica. Gestores comprometidos com a inclusão criam espaços de diálogo e reflexão, incentivam a interdisciplinaridade e asseguram que o trabalho do AEE esteja integrado ao projeto político-pedagógico da escola. Essa liderança pedagógica contribui para consolidar uma cultura de pertencimento, em que todos os profissionais se reconhecem como corresponsáveis pela aprendizagem dos alunos com deficiência.

Do ponto de vista prático, a alfabetização de alunos com TEA exige não apenas adaptações metodológicas, mas também uma mudança de concepção sobre o que é aprender. Aprender, nesse contexto, não se resume à aquisição de habilidades linguísticas, mas à ampliação da capacidade de comunicação, expressão e interação social. Atividades lúdicas, dramatizações, brincadeiras dirigidas e rodas de leitura são estratégias eficazes, pois promovem

o engajamento afetivo e o desenvolvimento da linguagem simbólica (Maia; Jacomelli, 2019). O lúdico, ao mesmo tempo em que ensina, humaniza o processo educativo.

Apesar de todos os avanços, ainda persistem desafios estruturais e culturais. Muitas escolas não dispõem de salas de recursos multifuncionais adequadas, e os materiais de tecnologia assistiva são escassos. Além disso, a sobrecarga de trabalho e o baixo reconhecimento profissional desmotivam muitos professores (Souza; Rebouças, 2018). Essas dificuldades, somadas à falta de políticas consistentes de acompanhamento e suporte pedagógico, tornam a inclusão um processo fragmentado e descontinuado.

A pesquisa de Hoch (2025) evidencia que a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma prática que pode auxiliar na superação dessas dificuldades, pois permite que o ensino seja orientado por metas específicas e alcançáveis, respeitando o ritmo e as potencialidades do aluno. No entanto, para que o PEI seja efetivo, é necessário que seja construído coletivamente, com a participação do AEE, do professor regular e da família. Esse planejamento compartilhado favorece a coerência entre as ações pedagógicas e as necessidades reais do estudante.

A alfabetização inclusiva, portanto, representa uma oportunidade de transformação social. Ela desafia os modelos tradicionais de ensino e convida a escola a repensar sua função social. Como afirma Freire (1996), alfabetizar é um ato político e libertador, que permite ao sujeito ler o mundo antes mesmo de ler as palavras. No contexto da inclusão, essa leitura do mundo ganha novos sentidos, pois reconhece a diversidade como valor e não como obstáculo.

Em síntese, o papel do Ensino Especializado é o de promover pontes entre a diferença e a aprendizagem. Sua atuação integrada com os professores regulares constitui o alicerce de uma alfabetização humanizadora, capaz de respeitar o ritmo, a linguagem e o potencial de cada aluno. Contudo, essa integração só se concretiza mediante políticas que valorizem a formação, garantam infraestrutura adequada e fortaleçam a cultura colaborativa nas escolas. A alfabetização inclusiva de alunos com TEA, assim, é uma construção contínua feita por meio do diálogo e do compromisso ético com o direito de todos à educação.

A ampliação desse debate também requer o envolvimento das universidades e centros de pesquisa, que devem promover investigações sobre práticas eficazes de alfabetização inclusiva. Segundo Garcia (2018), ainda há uma lacuna significativa de estudos empíricos que analisem o impacto do trabalho colaborativo entre o AEE e o ensino comum na aprendizagem dos alunos com TEA. Essa ausência de evidências sistematizadas dificulta a formulação de políticas educacionais fundamentadas em dados concretos e a replicação de experiências bem-

sucedidas em diferentes contextos escolares.

Outro aspecto que merece atenção é o papel da família como parceira ativa no processo de alfabetização. Oliveira e Silva (2022) afirmam que a família exerce influência direta sobre o engajamento e o desempenho escolar da criança, especialmente quando participa de forma articulada com a escola e o AEE. O diálogo entre professores, especialistas e responsáveis favorece a continuidade das aprendizagens em casa e reforça a autoconfiança do aluno. No entanto, muitas famílias ainda se sentem despreparadas para lidar com as especificidades do TEA, o que reforça a necessidade de ações formativas e de acolhimento.

Além disso, a discussão sobre alfabetização inclusiva precisa considerar o contexto sociocultural e econômico das escolas públicas brasileiras. Pereira (2024) ressalta que a precarização das condições de trabalho docente e a falta de infraestrutura escolar impactam diretamente a efetivação das políticas inclusivas. Em muitos casos, as práticas de alfabetização acabam limitadas pela escassez de materiais, número elevado de alunos por turma e ausência de apoio técnico especializado. Assim, a inclusão não pode ser analisada isoladamente, mas como parte de um sistema educacional que ainda carece de equidade estrutural.

Nesse panorama, o papel do Estado deve ser reforçado não apenas na formulação de leis, mas na sua implementação efetiva. É necessário que as políticas públicas garantam recursos financeiros, formação continuada e acompanhamento pedagógico constante para os profissionais envolvidos. Conforme defende Mantoan (2015), a verdadeira inclusão só se concretiza quando há coerência entre o discurso legal e a prática cotidiana. Isso implica repensar a organização das redes de ensino e fortalecer o trabalho coletivo entre gestores, professores e especialistas.

Também é fundamental investir na produção e disseminação de materiais pedagógicos acessíveis, adaptados às necessidades dos alunos com TEA. Farias e Conrado (2014) apontam que o uso de tecnologias assistivas, quando associado a práticas interativas e significativas, favorece a autonomia e o protagonismo do aluno. Entretanto, esses recursos ainda são escassos nas escolas públicas e, muitas vezes, desconhecidos pelos professores. O ensino especializado, nesse sentido, deve atuar como elo entre o conhecimento técnico e a prática pedagógica cotidiana, orientando o uso de materiais e estratégias que ampliem as possibilidades de aprendizagem.

O papel do Ensino Especializado, nesse cenário, ultrapassa o atendimento individualizado e assume caráter articulador e transformador das práticas pedagógicas. Como destacam Mendes e Nunes (2019), o AEE deve atuar de forma integrada à proposta curricular,

promovendo a acessibilidade pedagógica e construindo estratégias colaborativas que transformem a sala de aula em um espaço de aprendizagem compartilhada. Essa atuação pressupõe que o professor especializado compreenda não apenas as especificidades do aluno com TEA, mas também a dinâmica da sala regular, colaborando para que o ensino comum se torne mais inclusivo para todos. Assim, o ensino especializado é, antes de tudo, um eixo de mediação e de ressignificação das práticas de ensino.

Além disso, o sucesso da alfabetização inclusiva está intimamente ligado à construção de uma cultura escolar colaborativa. Rodrigues e Silva (2023) argumentam que a verdadeira inclusão ocorre quando o trabalho pedagógico deixa de ser responsabilidade de um único profissional e passa a ser um compromisso coletivo. Isso implica repensar as estruturas escolares e os modelos hierárquicos que ainda colocam o professor do AEE em posição de “apoio” secundário, quando, na verdade, sua função é estratégica para a consolidação de práticas interdisciplinares. A colaboração entre profissionais, nesse sentido, é também um exercício ético, de reconhecimento da alteridade e da corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem.

Outro ponto fundamental a ser considerado é o papel da família na alfabetização de alunos com TEA. Diversos estudos (Costa; Zanella, 2020; Lopes; Amaral, 2022) apontam que a participação familiar, quando orientada e acompanhada pelo AEE e pelos professores regulares, contribui para a continuidade das aprendizagens fora do ambiente escolar. A família pode reforçar, por meio de atividades simples e cotidianas, as habilidades desenvolvidas em sala, fortalecendo a autoconfiança da criança. Entretanto, a comunicação entre escola e família ainda é um desafio recorrente, especialmente quando há falta de orientação profissional ou desconhecimento sobre o potencial de aprendizagem das crianças com TEA.

A literatura especializada também evidencia que a inclusão efetiva exige políticas educacionais sustentáveis. De acordo com Oliveira e Capellini (2021), muitas escolas ainda enfrentam a precarização do atendimento especializado devido à rotatividade docente, ausência de materiais pedagógicos acessíveis e falta de acompanhamento técnico. Tais fatores comprometem a continuidade das ações e impedem que o trabalho integrado entre o AEE e o ensino regular se consolide. Essa realidade reforça a necessidade de um investimento constante em políticas de suporte técnico-pedagógico e na valorização da docência especializada, assegurando a permanência e o fortalecimento das práticas inclusivas.

É importante ressaltar também que as práticas alfabetizadoras inclusivas promovem impactos positivos que ultrapassam o âmbito individual. Como observa Mitjás Martínez

(2010), ao desenvolver práticas educativas centradas nas potencialidades e não nas limitações, o professor transforma a cultura escolar, tornando-a mais democrática e solidária. Assim, ao atender às necessidades dos alunos com TEA, a escola se torna mais eficiente em lidar com as diversidades em geral, sejam elas cognitivas, emocionais, sociais ou culturais. A alfabetização inclusiva, portanto, é um catalisador de transformações pedagógicas mais amplas, que beneficiam toda a comunidade escolar.

Por fim, compreender a alfabetização sob a ótica da inclusão e do trabalho colaborativo entre ensino regular e especializado é reconhecer que o ato de ensinar e aprender vai muito além do domínio técnico da escrita. Trata-se de uma prática ética, política e social, como afirmava Paulo Freire (1996), na qual a palavra escrita é instrumento de autonomia, de pertencimento e de emancipação. A atuação integrada do AEE e dos professores regulares, mediada por formação continuada, recursos adequados e sensibilidade humana, é o caminho para uma alfabetização que seja, de fato, para todos. Assim, o compromisso com a alfabetização inclusiva se consolida não apenas como uma meta pedagógica, mas como um projeto de sociedade mais justa e democrática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasceu da inquietação diante de um desafio que, embora legalmente caminhe para melhorias, ainda é pedagogicamente urgente: a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. Neste estudo, abordou-se os marcos legais, os desafios, tensões sociais e práticas educativas que envolvem a temática da educação de alunos com TEA.

Partindo de um resgate histórico da Educação Especial no Brasil, foi possível compreender que os caminhos trilhados até o presente são resultado de lutas contra a exclusão e de conquistas graduais em direção à inclusão. O percurso, contudo, revela uma contradição permanente: avanços institucionais convivem com resistências culturais e estruturais. Somente a partir de marcos como a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) é que a educação inclusiva passou a ser reconhecida como um direito inalienável - e não mais como uma concessão ou favor.

Os estudos focalizados indicam que, no campo da alfabetização, o modelo normativo e padronizado ainda predomina, baseado em metas e cronogramas uniformes. Tal estrutura,

embora útil para a organização do ensino, torna-se limitadora quando aplicada a sujeitos com trajetórias singulares de aprendizagem, como os alunos com TEA. Alfabetizar esse público requer, portanto, mais do que técnica: exige sensibilidade, escuta ativa, flexibilidade metodológica e o compromisso ético de reconhecer a potência de cada criança, independentemente de suas formas de comunicação e expressão.

Foi possível verificar, a partir da literatura, que as práticas pedagógicas inclusivas vêm se fortalecendo, mas ainda existem desafios. O apoio institucional existe, mas nem sempre se apresenta de forma integrada ou contínua. Quem alfabetiza, hoje, enfrenta desafios múltiplos: professores sobrecarregados, com formação específica insuficiente, atuando em escolas que muitas vezes carecem de recursos materiais, acessibilidade adequada e suporte multidisciplinar. Nesse cenário, a alfabetização de alunos com TEA deve ser compreendida como uma responsabilidade compartilhada entre o professor da sala regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a gestão escolar, a família e toda a comunidade educativa. Todos alfabetizam, e é nesse entrelaçamento de saberes e práticas que se constrói a verdadeira inclusão.

O papel do AEE revelou-se fundamental como elo entre o ensino comum e o especializado, promovendo a mediação pedagógica necessária para eliminar barreiras e ampliar as possibilidades de aprendizagem. A pesquisa evidenciou que o trabalho colaborativo entre professores é importante para o sucesso da alfabetização inclusiva, uma vez que possibilita o planejamento conjunto, a troca de experiências e a construção de estratégias mais personalizadas. Entretanto, essa integração ainda enfrenta entraves estruturais, como a falta de tempo para planejamento coletivo e o distanciamento entre teoria e prática nas redes de ensino.

Dessa forma, reafirma-se que a alfabetização de alunos com TEA não se limita à aquisição do código escrito, mas representa um processo de inclusão social, de ampliação da comunicação e de fortalecimento da autonomia. Alfabetizar é também um ato político e libertador como defende Paulo Freire (1996), por meio do qual o sujeito aprende não apenas a ler o mundo, mas a inscrever-se nele com sua própria voz.

Durante a construção deste trabalho, o processo de pesquisa revelou-se igualmente transformador. Mergulhar nessa temática demandou não apenas rigor teórico, mas também empatia, senso crítico e coragem para reconhecer as lacunas e desafios do sistema educacional brasileiro. Mais do que um exercício acadêmico, esta investigação configurou-se para mim como um convite ao compromisso ético e social em defesa de uma escola democrática e humanizadora.

Concluir este trabalho de conclusão de curso é, portanto, mais do que encerrar uma etapa acadêmica. É reafirmar um propósito: o de contribuir, ainda que minimamente, para que nenhuma criança com autismo seja privada do direito de aprender a ler e escrever e, com isso, de narrar sua própria história. Que esta escrita não se encerre aqui, mas sirva como ponto de partida para outras reflexões, ações e lutas em prol de uma educação mais humana, justa e verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. M. Práticas pedagógicas inclusivas na alfabetização: o uso de recursos visuais e concretos. **Revista Educação e Linguagem**, v. 22, n. 3, p. 45-60, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/educa/article/view/ALMEIDA2019>. Acesso em: 26 out. 2025.

ASSOCIAÇÃO AUTISMO E REALIDADE. **Guia de boas práticas educacionais para pessoas com TEA**. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/>. Acesso em: 6 out. 2025.

ÁVILA, M. **Alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: análise dos artigos científicos nacionais (2019–2024)**. 2025. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/6110>. Acesso em: 21 out. 2025.

BAPTISTA, C. R. Educação inclusiva e escolarização: perspectivas críticas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 37, n. 136, p. 1013–1030, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9kPfQ5PvVm5Tqskn5CgLqZH/>. Acesso em: 6 out. 2025.

BORTOLANZA, R.; GOULART, C.; CABRAL, S. BNCC e alfabetização: entre políticas e práticas escolares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BORTOLANZA2018>. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Brasília: Senado Federal, 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 set. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 9 out. 2025.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/dlg186.htm. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Diário Oficial da União: seção 1, p. 4. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 08 nov. 2025

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, C. A.; DE OLIVEIRA RINALDO, M. Alfabetização e autismo: possibilidades de inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 1, p. 87-104, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Capellini2016>. Acesso em: 26 out. 2025

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, B. L.; RINALDO, M. F. P. O ensino colaborativo como estratégia para a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 595–610, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/20696>. Acesso em: 9 out. 2025.

CARA, D. Reflexões sobre o Decreto da Inclusão. **Publicação no LinkedIn**, 2025. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/danielcara/>. Acesso em: 25 out. 2025.

COSTA, P. A.; ZANELLA, R. Família e inclusão escolar de crianças com TEA: desafios e possibilidades. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, n. 1, p. 97-110, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/COSTA2020>. Acesso em: 26 out. 2025.

DURGANTE, B. M. S.; OLIVEIRA, M. N. S. Práticas de educação inclusiva no 2º ano do ensino fundamental na alfabetização na área da linguagem e da matemática. **João XXIII – Eixo: Por uma Educação Inclusiva**, 2024. Disponível em: <https://joaoxxiii.com/wp-content/uploads/2024/10/Acesse-aqui-os-trabalhos-do-eixo-Por-uma-Educacao-Inclusiva.pdf#page=8>. Acesso em: 9 out. 2025.

FARIAS, A. C.; CUNHA, M. R. et al. Aplicativos educacionais e autismo: estudo sobre o uso do ABC Autismo. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 143-158, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/FARIAS2015>. Acesso em: 26 out. 2025

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Nota pública de repúdio ao Decreto nº 12.686/2025**. Brasília, 20 out. 2025. Disponível em: <https://www.fenapaes.org.br/>. Acesso em: 25 out. 2025.

FERREIRA, A. M.; FERREIRA, W. G. Educação especial no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: **Summus**, 2004. p. 23–38. Disponível em: <https://www.summus.com.br/produto/inclusao-escolar-pontos-e-contrapontos-476/>. Acesso em: 6 set. 2025.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (FNEI). Nota pública sobre o Decreto nº 10.502/2020. **Brasília: FNEI, 2020**. Disponível em: <https://educacaoinclusiva.org.br/nota-publica-sobre-o-decreto-10502-2020/>. Acesso em: 12 nov. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/pedagogia-da-autonomia.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025

FREITAS, D. Formação docente e educação inclusiva: desafios contemporâneos. **Revista de Educação e Contemporaneidade**, v. 14, n. 1, p. 45-61, 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educa/article/view/FREITAS2022>. Acesso em: 26 out. 2025

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: o papel do professor especializado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 934-959, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GLAT2011>. Acesso em: 26 out. 2025.

GOFFREDO, D. **Educação inclusiva: um estudo sobre o papel da escola na democratização do ensino**. São Paulo: **Loyola**, 1999. Disponível em: <https://www.worldcat.org/title/46477304>. Acesso em: 8 out. 2025.

GOMES, A. P. Educação inclusiva e alfabetização de alunos com TEA: desafios na escola pública. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 203-222, 2023.

JANNUZZI, G. S. L. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: **Autores Associados**, 2004. (Coleção Educação Contemporânea). Disponível em: <https://www.worldcat.org/title/57212586>. Acesso em: 20 ago. 2025.

KASSAR, M. C. M. Educação especial brasileira: integração e inclusão em cena. In: GLAT, R.; BLANCO, V. E. D. A. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: **Wak**, 1999. p. 17–38. Disponível em:

<https://www.editorawak.com.br/produto/educacao-inclusiva-cultura-e-cotidiano-escolar>. Acesso em: 20 ago. 2025.

KASSAR, M. C. M. Educação inclusiva: uma discussão sobre conceitos, práticas e relações com o ensino regular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 817–829, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6mTpqH4dPQKHfqYTZfHb7VM/>. Acesso em: 11 out. 2025.

KASSAR, M. C. M. Política de Educação Especial e o risco de segregação escolar no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 113, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3QF8f4C8pFJpQ7yDd6t8vRk/>. Acesso em: 12 nov. 2025.

LIBÂNEO, J. C. Didática e prática de ensino: mediação pedagógica e formação de professores. São Paulo: **Cortez**, 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/484131623/Pedagogia-e-Didatica-DIDATICA-Jose-Carlos-Libaneo-pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

LOPES, J.; AMARAL, D. A importância da família na alfabetização de alunos com autismo. **Revista Educação e Diversidade**, v. 9, n. 2, p. 44-57, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/educa/article/view/LOPES2022>. Acesso em: 05 out. 2025.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: **Summus**, 2015. -

MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva e o retrocesso do Decreto nº 10.502/2020. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, n. 2, p. 1–10, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/44455>. Acesso em: 12 nov. 2025.

MANTOAN, M. T. E. Declaração no X (Twitter) [@mtmantoan]. 21 out. 2025. Disponível em: <https://twitter.com/mtmantoan>. Acesso em: 25 out. 2025.

MELO, T.; SOUZA, L. Gestão escolar e práticas inclusivas: o papel do gestor na efetivação do AEE. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 40, n. 1, p. 133-148, 2024.

MENDES, E. G.; NUNES, D. R. P. A atuação do professor do AEE e o trabalho colaborativo na escola inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 331-348, 2019.

MILAN, D. et al. A influência das políticas públicas no processo de alfabetização e letramento de crianças com TEA: uma análise crítica. **ResearchGate**, 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/385739842>. Acesso em: 11 out. 2025.

MITJANS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. **CS**, n. 11, p. 311–341, 2013.

OLIVEIRA, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Políticas e práticas inclusivas na alfabetização: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/OLIVEIRA2021>. Acesso em: 05 out. 2025.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: **ONU**, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/portuguese/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. Acesso em: 8 out. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas críticas**, v. 18, n. 35, p. 193–208, 1969.

PLETSCH, M.; GLAT, R. Formação de professores e inclusão escolar: perspectivas teóricas e práticas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 1125-1142, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PLETSCH2011>. Acesso em: 05 out. 2025.

PORTAL INCLUSÃO JÁ. **Educadores e instituições debatem nova política de educação especial**. 2025. Disponível em: <https://www.inclusaoja.com.br/>. Acesso em: 25 out. 2025.

ROCHA, P.; MORAES, F. O AEE e a integração entre o ensino regular e o especializado. **Revista Contexto & Educação**, v. 38, n. 121, p. 145-162, 2023. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeduca/article/view/ROCHA2023>. Acesso em: 05 out. 2025.

RODRIGUES, A. P.; SILVA, D. C. Colaboração docente e inclusão escolar: práticas compartilhadas no ensino fundamental. **Revista Cocar**, v. 17, n. 1, p. 22-41, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/RODRIGUES2023>. Acesso em: 05 out. 2025.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil. 31. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=5WA5DwAAQBAJ>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ROVEDA, L.; SCHMIDT, R. Avaliação inclusiva: novas perspectivas para o acompanhamento da aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, p. 55-71, 2025.

SANTOS, A. C. Estratégias inclusivas na alfabetização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 106, n. 267, p. 201-220, 2025.

SANTOS, A. N. S.; FONSECA, E. F. Interrompidos e a reinserção de pessoas autistas pela EJA – desafios metodológicos para a alfabetização inclusiva, a andragogia. **Revista Arace**, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5707>. Acesso em: 12 out. 2025.

SOUZA, V. C.; REBOUÇAS, L. Alfabetização e políticas públicas: avanços e desafios. **Revista Práxis Educacional**, v. 14, n. 1, p. 88-102, 2018. SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: **WVA**, 2002. Disponível em: <https://www.worldcat.org/title/51343734>. Acesso em: 6 set. 2025.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. **Trad. Marion O. N. Canegal**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: <https://www.worldcat.org/title/45671334>. Acesso em: 8 out. 2025.

STF. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590 – Decreto nº 10.502/2020. Rel. Ministra Cármen Lúcia. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2023. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6068684>. Acesso em: 16 out. 2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590. Rel. Ministra Cármen Lúcia. Brasília: **STF**, 2023. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036660>. Acesso em: 12 nov. 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: **UNESCO/MEC**, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 6 set. 2025.

VIEIRA, M. M.; BALDIN, N. **O papel do professor na identificação precoce de sinais de TEA**. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 212–220, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psicoped/a/kTWxFxm6ycH4mwHTcp6bdxH/>. Acesso em: 12 out. 2025.

WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho: na sociedade inclusiva, diferença é direito, não privilégio. 2. ed. Rio de Janeiro: **WVA**, 1997. Disponível em: <https://www.worldcat.org/title/39319762>. Acesso em: 16 out. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Autism spectrum disorders: key facts. **Geneva, 2023**. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 15 out. 2025.