UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES À LUZ DA LITERATURA

NATÁLIA AMARO DOS SANTOS

Sorocaba

2025

NATÁLIA AMARO DOS SANTOS

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES À LUZ DA LITERATURA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, como requisito para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, pela discente Natália Amaro dos Santos, número de registro 802285; com orientação da Profª Drª Débora Dainez, docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da UFSCar Sorocaba.

Orientação: Profª Drª Débora Dainez

Sorocaba

2025

dos Santos., Natália Amaro

A alfabetização de crianças no espectro autista: desafios e possibilidades à luz da literatura. / Natália Amaro dos Santos. -- 2025.
43f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Profª Drª Débora Dainez
Banca Examinadora: Profª Drª Ana Paula de Freitas, Profª Mª Maísa Aparecida Ruiz Martins
Bibliografia

1. Alfabetização,. 2. Transtorno do espectro autista,. 3. Práticas pedagógicas.. I. dos Santos., Natália Amaro. 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

Docusign Envelope ID: 0AB7A267-C68E-4BA8-8EE2-8630E47AD7A5
17/12/2025, 15:16 SEI/UFSCar - 2112728 - Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (CCPEDL-SO)
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
Telefone: (15) 32295978 - http://www.ufscar.br

DP-TCC-FA nº 53/2025/CCPedL-So/CCHB/R

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

NATÁLIA AMARO DOS SANTOS

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES À LUZ DA LITERATURA

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba

Sorocaba, 17 de dezembro de 2025

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientador	Prof.ª Dr.ª Debora Dainez
Membro da Banca 1	Prof.ª Dr.ª Ana Paula de Freitas
Membro da Banca 2	Prof.ª M.ª Maísa Aparecida Ruiz Martins

Documento assinado eletronicamente por **Debora Dainez**, **Professor(a)**, em 17/12/2025, às 11:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufscar.br/autenticacao, informando o código verificador **2112728** e o código CRC **BA0DE7C2**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.038618/2025-47

SEI nº 2112728

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Assinado por:
Prof.ª Dr.ª Ana Paula de Freitas
SE:1C58F928FC4E0...
Prof.ª Dr.ª Ana Paula de Freitas

Assinado por:
0C4FB154A04A471...
Prof.ª M.ª Maísa Aparecida Ruiz Martins

À minha família, pelo amor e apoio infinito.
Aos colegas de profissão, que possamos sempre contribuir para uma educação inclusiva.
Aos alunos que transformam luta em aprendizado, que este trabalho contribua para práticas mais justas e efetivas.

AGRADECIMENTO

Agradeço à minha família pelo apoio, por acreditarem em mim e por me incentivarem durante toda minha vida. Vocês foram meu sustento nos momentos difíceis, acolhendo minhas inseguranças, celebrando minhas conquistas e me lembrando do meu valor quando eu mesma duvidava. Sem o amor de vocês, este sonho não seria possível.

Aos meus amigos e amigas, os de toda a vida e os que conquistei durante esses cinco anos, meu agradecimento. Vocês foram força para que eu não desistisse e tornaram meus dias mais leves.

A todos os professores que cruzei na vida e na universidade, obrigada por serem exemplo e por contribuírem para que eu sempre buscasse o melhor.

Agradeço profundamente à minha orientadora pelos conselhos, paciência e incentivo. Minha admiração por você vem desde nossa primeira aula. Espero que meus futuros alunos se inspirem em mim tanto quanto me inspiro em você.

Por fim, agradeço a Deus por me sustentar até aqui e nunca me deixar só!

“O existir é individual, contudo, só se realiza
em relação com os outros existires. Em
comunicação com eles.” - Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo identificar e analisar as produções científicas sobre a alfabetização de estudantes com transtorno do espectro autista em periódicos da área da Educação Especial, a fim de compreender as possibilidades e os desafios que atravessam esse processo. Para tal, foi realizado o levantamento bibliográfico em 6 periódicos de Educação Especial, publicados entre os anos de 2002 e 2025. A partir da análise dos resultados, verificou-se que a maior parte dos estudos encontrados focalizam os sistemas alfabéticos, ou seja, predomina o foco metódico do código na alfabetização de estudantes com transtorno do espectro autista. Considera-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido no que tange à produção de conhecimento científico sobre a alfabetização de estudantes com transtorno do espectro autista e metodologias que sejam inclusivas, críticas e efetivas. Isso requer colocar em perspectiva a concepção pedagógica que sustenta o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, assim como as condições concretas de trabalho do professor alfabetizador.

Palavras-chave: Alfabetização; Transtorno do Espectro Autista; Práticas Pedagógicas; Educação Especial.

ABSTRACT

This research aims to identify and analyze scientific publications on the literacy of students with autism spectrum disorder in journals in the field of Special Education, in order to understand the possibilities and challenges involved in this process. To this end, a bibliographic survey was conducted in 6 Special Education journals published between 2002 and 2025. The analysis of the results showed that most of the studies found focus on alphabetic systems; that is, the methodological focus on the code predominates in the literacy of students with autism spectrum disorder. It is considered that there is still a long way to go regarding the production of scientific knowledge on the literacy of students with autism spectrum disorder and methodologies that are inclusive, critical, and effective. This requires putting into perspective the pedagogical conception that underpins the teaching and learning process in the school context, as well as the concrete working conditions of the literacy teacher.

Keywords: Literacy; Autism Spectrum Disorder; Pedagogical Practices; Special Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Períodos pesquisados 30

Tabela 2 – Relação de Trabalhos Selecionados 30

Tabela 3 – Distribuição de trabalhos pelas regiões do país.....31

Tabela 4 – Enfoques metodológicos dos materiais selecionados.....31

Tabela 5 - Instituição de Ensino Superior em que os trabalhos foram produzidos ..... .32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – Análise do Comportamento Aplicada

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ALEPP - Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DSM-IV-TR - Diagnostic and Manual of Mental Disorders

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PROLEC - Prova de Avaliação dos Processos de Leitura

PROLECA - Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo

RECALL - Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Comunication Handcapped Children

SUMÁRIO

MEMORIAL.....13

1. INTRODUÇÃO.....15

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....18

3. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E QUESTÕES EDUCACIONAIS.....23

3.1. A alfabetização de estudantes com TEA 25

4. METODOLOGIA.....29

5. RESULTADOS E ANÁLISES.....33

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....38

REFERÊNCIAS.....39

MEMORIAL

Escolher o curso de Licenciatura em Pedagogia foi como seguir um antigo sonho de criança, que estava apenas adormecido em meu coração. Após um período atuando na área administrativa, senti a necessidade de escolher um caminho que realmente me fizesse feliz e no qual eu me reconhecesse. Mesmo consciente das dificuldades e desafios que a Pedagogia apresenta, ao longo desses cinco anos percebi que a sala de aula é, de fato, o lugar onde mais gosto de estar.

Estudei durante toda a vida em escola pública. Fiz o Ensino Fundamental em uma escola estadual na zona norte de São Paulo, na E.E. Profª Carmosina Monteiro Vianna. Consegui construir laços desde o primeiro dia e segui com o mesmo grupo até a 8ª Série (atual 9º Ano do Ensino Fundamental).

A escola não promovia muitos eventos ou atividades extracurriculares. A falta de engajamento de vários colegas nas tarefas propostas também era um desafio. Como eu e meus amigos tínhamos uma boa relação com a coordenadora da época, foi nos dada a liberdade para promover atividades na escola, e assim o fazíamos. Promovemos eventos culturais, elaboramos painéis comemorativos, criamos um grupo de estudos e clube do livro, com o objetivo de incentivar os alunos a frequentarem a biblioteca.

Como forma de incentivar meus colegas de classe, com o apoio de alguns professores, meu grupo e eu oferecemos ajuda nas lições de casa e nos estudos para as provas. Ali, já nascia o desejo de um dia me tornar professora.

Após um tempo, finalizado o Ensino Médio, me mudei para Sorocaba com a minha família. Aqui, conheci o Instituto Federal, onde me formei técnica em administração. Permaneci nessa área por algum tempo, pois não sabia exatamente qual caminho profissional seguir. Depois de três anos trabalhando como auxiliar administrativa, decidi que era o momento de ingressar no ensino superior, em um curso que realmente gostasse. Após um período conturbado, devido à pandemia da Covid-19, em 2021 recebi a aprovação em Pedagogia pela UFSCar *campus* Sorocaba.

Meu contato com a Educação Especial aconteceu no ano de 2023, assim como minha primeira experiência em sala de aula, como acompanhante de estudantes com deficiência. Realizei o estágio remunerado em uma escola privada de Sorocaba, mas tinha como dever acompanhar estudantes com TEA. Por estar no começo do curso de Licenciatura em Pedagogia e não ter experiência na área, trabalhar com estudantes com deficiência foi uma experiência desafiadora. Meu primeiro acompanhamento foi em uma turma de 3º Ano do Ensino

Fundamental. Auxiliei uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1 de suporte. Como a estudante já era alfabetizada, meu trabalho concentrou-se em apoiá-la na socialização com os colegas, que mesmo a conhecendo há 3 anos, ainda estranhavam suas especificidades e, muitas vezes, a excluíam das atividades em grupo.

No ano seguinte vivi uma experiência profundamente marcante na área de Educação Especial, responsável pela escolha do tema deste trabalho. Acompanhei um aluno do 1º Ano do Ensino Fundamental, com TEA, nível 2 de suporte, não oralizado. Diferentemente da experiência anterior enfrentei desafios significativos relacionados às condições de permanência do estudante em sala, ausência de recursos e apoio pedagógico.

O maior desafio foi buscar formas para que ele compreendesse e se engajasse nas atividades, organizando o conteúdo apresentado pela professora a algo que fizesse sentido para ele, ao mesmo tempo em que promovia sua participação junto à turma. A professora da sala, mesmo que com boa vontade, não tinha muita experiência na alfabetização de alunos com autismo. Frequentemente era dado a ele folhas com desenhos, figuras para contornar ou joguinho de dominó, que prendiam um pouco sua atenção.

Todo o processo foi desanimador e a falta de suporte me levou a questionar se seria possível alfabetizá-lo e como seria esse processo. A partir das vivências educacionais que tive, surgiu o interesse em compreender melhor quais práticas têm sido desenvolvidas para a alfabetização de estudantes com TEA.

No ano de 2025, iniciei o projeto Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em parceria com a UFSCar e escolas da rede municipal de Sorocaba. O projeto desenvolvido, com foco em alfabetização, foi muito significativo e uma grande experiência na rede pública de ensino. Por ter estagiado em escolas privadas anteriormente, vivenciar os entraves e o dia a dia da escola pública enriqueceu meu processo formativo e proporcionou um novo olhar para a educação.

Acredito que essas experiências foram muito significativas para minha formação acadêmica e identidade como futura professora. Com elas, pude ter um olhar mais sensível para a singularidade e subjetividade de cada criança, e compreender a importância de buscar e criar caminhos baseados na diversidade das formas de interagir, pensar, agir, aprender, conhecer e ser.

1. INTRODUÇÃO

A história das pessoas com deficiência é marcada por preconceitos, exclusão e desigualdade no acesso à educação e ao conhecimento escolar. Após muita luta social, leis que asseguram o direito à educação da pessoa com deficiência são consolidadas, como: a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que assegura, dentre outros, o direito à educação escolar da pessoa com deficiência; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que reconhece a educação especial como modalidade da educação básica e institui o atendimento educacional especializado no âmbito da unidade escolar; a Lei Berenice Piana nº12.764/12 (Brasil, 2012), que assegura os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo como condição de deficiência; a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que visa assegurar e promover os direitos das pessoas com deficiência. Tais legislações são marcos políticos importantes na história da pessoa com deficiência no que concerne à garantia do direito à educação escolar.

De acordo com o último Censo Escolar de 2024, as matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista aumentaram cerca de 44,4% em relação ao ano anterior, de 2023. Os números subiram de 636.202 para 918.877, o que justifica a importância de produção de conhecimento sobre os processos e as condições de escolarização dessa população.

Na contramão desses dados, a reportagem do portal Terra, com dados oficiais do MEC, revela que 94 % dos professores regentes não receberam formação continuada em Educação Especial até 2022. Os resultados mostram a urgência para o investimento estratégico na formação continuada de professores com foco na Educação Especial, principalmente no que diz respeito à alfabetização, articulando políticas públicas, gestão escolar e práticas pedagógicas que valorizem o saber docente e promovam o conhecimento sistematizado para a educação de estudantes com TEA.

Em relação aos recursos oferecidos pelas escolas, de acordo com as informações do Censo Escolar de 2024, das 145,3 mil escolas com estudantes da Educação Especial, apenas 43,1 mil oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE); e apenas 22,9% das escolas possuem Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Os dados evidenciam a grande lacuna que há nas instituições escolares, o que demanda investimento público na formação continuada de professores, na melhoria das condições e valorização do trabalho docente, na oferta do AEE, na disponibilidade de recursos e apoio pedagógico, dentre outros aspectos importantes para a garantia de um processo de escolarização efetivo para todos os alunos.

Neste sentido, é importante considerar que a alfabetização é um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois além de possibilitar acesso ao conhecimento também possibilita condições para o exercício da cidadania e participação efetiva na sociedade. Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – Lei nº 9.394/1996), garantir o domínio da leitura e da escrita é um dos objetivos centrais do ensino fundamental.

Faz-se necessário, portanto, compreender que o processo de alfabetização é um trabalho complexo que transcende a mera decodificação de letras e palavras, exigindo uma abordagem significativa que permita aos estudantes construir e atribuir sentido aos textos. Nesse cenário, é importante reconhecer que os desafios da alfabetização no Brasil se constituem historicamente como um processo complexo, marcado por dificuldades estruturais que impactam a garantia do aprendizado efetivo da leitura e da escrita. Apesar da ampliação do acesso à escola, os índices de analfabetismo funcional são altos. Desigualdades sociais, métodos que geram instabilidade, bem como a precariedade das condições escolares e do trabalho docente podem contribuir para a defasagem no processo de alfabetização (Mortatti, 2009).

O trabalho de leitura e escrita, tendo em vista as especificidades educacionais dos estudantes, é essencial para a consolidação de um processo de ensino e aprendizagem participativo e referenciado socialmente, proporcionando uma base sólida para a construção de conhecimento de forma interativa e contextualizada (Rojo, 2009).

No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o processo de alfabetização pode apresentar desafios que implicam na necessidade de criação de estratégias e diversas vias de mediação e acesso ao conhecimento. Há diferentes especificidades dentro do espectro, caracterizando-se como uma ampla variabilidade com diferentes condições de apoio. Por isso, torna-se fundamental adotar abordagens pedagógicas diversificadas, que atendam às múltiplas formas de aprender.

Nesse contexto, uma problematização que pode ser central para a área educacional: o que o professor precisa saber para alfabetizar crianças com Transtorno do Espectro Autista e se existe, de fato, uma metodologia específica para esse processo. Essa indagação revela tensões presentes na prática pedagógica, frequentemente marcada por inseguranças e pela busca por métodos considerados “adequados” para o trabalho com estudantes com TEA. Isso implica reconhecer tanto a complexidade do processo de alfabetização quanto a heterogeneidade do espectro autista, deslocando o foco de soluções prontas para a reflexão sobre o conhecimento docente, as estratégias pedagógicas intencionalmente planejadas e as condições concretas de ensino.

Tendo isso em vista, o presente Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia traz a seguinte questão de pesquisa: O que tem sido produzido sobre a alfabetização de crianças com TEA em periódicos da área da Educação Especial? Desse modo, o objetivo é identificar e analisar as produções científicas sobre a alfabetização de estudantes com TEA em periódicos da área da Educação Especial, a fim de compreender as possibilidades e os desafios que atravessam esse processo.

Para tanto, o presente trabalho foi organizado de forma a apresentar um panorama histórico das políticas públicas educacionais e da Educação Especial no Brasil; discutir as relações entre educação e autismo, considerando os entraves e as possibilidades no processo de alfabetização; e, por fim, realizar a análise do levantamento bibliográfico de produções científicas sobre a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, publicadas em periódicos da área da Educação Especial. O propósito é contribuir para o fortalecimento de produções científicas sobre a temática. Espera-se que este trabalho possa ampliar o conhecimento, promover debates e reflexões sobre a alfabetização de crianças com TEA, incentivando novas pesquisas e práticas dentro da área educacional.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Em diálogo com os trabalhos de autores como Kassar (2011, 2019), Rebelo e De Oliveira (2019), Baptista (2019), Dainez e Smolka (2019), Rosa e Lima (2022), Macagnan e Tureck (2021) buscamos neste capítulo abordar os principais pontos e marcos legais nas políticas públicas educacionais brasileiras, com foco na Educação Especial.

Foi um longo caminho percorrido historicamente na elaboração de políticas públicas que assegurem a escolarização de estudantes com deficiência. No Brasil, a legislação garante o direito à educação para todos, reconhecendo a importância de oferecer condições adequadas de aprendizagem às pessoas com deficiência (Brasil, 1988). Nesse sentido, compreender a trajetória, os avanços e os desafios dessas políticas são essenciais.

A trajetória das políticas de educação especial é marcada por uma longa luta pelo direito ao acesso à educação, com momentos decisivos para a história educacional. É importante ressaltar que os marcos legais para a educação de pessoas com deficiência tiveram grande influência de ações de instituições privadas especializadas de caráter assistencialistas não pertencentes à rede de ensino (Kassar, 2011a), o que se configura como intensas disputas e embates no contexto atual.

Historicamente, o processo educacional no Brasil passou por períodos de muitos desafios. Desde o período Colonial até chegada da Revolução Industrial, a educação não se mostrava prioridade para as classes trabalhadoras e marginalizadas. Dessa forma, a alfabetização não era uma exigência às grandes massas, apesar da educação ser prevista na Constituição de 1824 como direito de todos os cidadãos. A partir do final do século XIX e início do século XX, a preocupação com a educação ganha força no período da República, em que "a taxa de matrícula da população brasileira foi crescendo gradativamente nos centros urbanos durante o século XX" (Kassar, 2011a. p. 63), impulsionada pela necessidade de formar cidadãos para o novo regime político, atender às demandas da urbanização e da industrialização e combater o analfabetismo.

Nesse mesmo período, concomitante ao crescimento da necessidade de educação, Kassar (2011a) destaca que o processo de segregação ganhou força e a ideia de separação entre alunos tidos como "normais" e "anormais" passou a ser visto como algo benéfico aos estudantes. Nesse contexto foram desenvolvidos métodos de identificação de "normalidade" e "anormalidade" para a manutenção de salas de aulas homogêneas.

Segundo análise histórica realizada por Kassar (2011a), os medidores de mensuração da inteligência - baseada na pesquisa francesa elaborada por Binet (1857-1911) e Simon (1872-1961) - foram aplicados, principalmente, por Clemente Quaglio (1872-1948), o qual publicou seus resultados no trabalho "*A solução do problema pedagógico social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil*", de 1913. Essa classificação era realizada para que as salas fossem organizadas de maneira homogênea, evidenciando ainda mais a segregação e exclusão de alunos com deficiências (Kassar, 2011a).

Nesse contexto, a institucionalização na Educação Especial configurou-se como uma forma de proteção, cuidado e controle social, perdendo o caráter formativo (Dainez; Smolka, 2019). A educação integra, assim, uma dimensão clínico-pedagógica sustentada pela noção de uma "aparente incapacidade" intelectual dada às pessoas com deficiência. Essa perspectiva foi fortemente marcada pela presença do médico italiano Ugo Pizzoli, responsável por formar profissionais na cidade de São Paulo, no início do século XX, consolidando práticas educacionais pautadas em referenciais médicos e normalizadores (Kassar, 2011).

> Entre os anos 1930 e 1950, houve importantes iniciativas de instituições privado-assistenciais que estruturam uma ação na qual a educação passa a ser evocada como meta, apesar do predomínio de um conjunto de iniciativas ligadas à assistência e aos cuidados de saúde. Era um momento de ausência de serviços públicos destinados às pessoas com deficiência, e tais instituições – Pestalozzi e Apaes – se impõem como uma espécie de aparato substitutivo da ação estatal (Baptista, 2019. p.5).

Assim, a força dada às instituições especializadas evidenciou uma forma do Estado atuar no que se refere à educação das pessoas com deficiência. Instituições como APAE e Pestalozzi tornaram-se grandes referências para a educação especial, com grandes capacidades de atendimento, contando com apoio financeiro público. Com isso, sustenta a dualidade de um discurso defensor da escola e da inclusão, que passa a ganhar força sobretudo a partir das transformações nas concepções de deficiência e das pressões por ampliação de direitos, como ressalta Baptista (2019), sem perder sua hegemonia enquanto instituição especializada paralela ao Estado.

Essa abordagem, centrada em práticas de cuidado e tutela, compromete o desenvolvimento de um processo formativo efetivo e emancipador. Tal lógica reflete a permanência de um modelo institucional que se distancia do princípio da educação inclusiva e da democratização do ensino, pois mantém a pessoa com deficiência em um lugar de passividade e dependência, negando-lhe o direito à aprendizagem escolar significativa e à participação na vida social.

Ao longo da história é importante considerar que houve um avanço significativo na educação especial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 4.024 de 1961 foi um dos primeiros dispositivos legais a reconhecer a educação dos chamados "excepcionais", possibilitando a matrícula dentro da rede de ensino regular.

> Da Educação de Excepcionais - Art. 88. A educação de *excepcionais*, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. *Tôda iniciativa privada* considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e *relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções* (BRASIL, 1961. grifos meus).

Após reformulação, a LDB vigente Lei nº 9.394 de 1996 reestrutura suas normativas, alterando os termos "Educação de Excepcionais" para "Educação Especial". Ainda, garante o acesso ao ensino regular e serviço de apoio especializado para alunos com deficiência.

> Art. 58. Entende-se por *educação especial*, para os efeitos desta Lei, a modalidade de *educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.* (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). § 1º *Haverá*, *quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular*, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996. grifos meus).

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) foi um marco importante para a Educação Especial no Brasil, pois incorpora não apenas o princípio de uma educação para todos, mas prevê a garantia de atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, principalmente na rede regular de ensino. Em seu artigo 4º, que atribui ao Estado o dever de garantir, através da educação pública, pelo inciso III "atendimento educacional especializado *gratuito* aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal *a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino*" (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. grifos meus).

Essas mudanças geram impacto dentro das salas de aula, a Educação Especial passa a ser vista como parte ligada à educação regular. Surge um novo discurso de "educação inclusiva" e o termo "inclusão" passa a fazer parte do vocabulário mundial (Kassar, 2011a).

Movimentos significativos aconteceram no âmbito educacional nos anos 2000, que modificaram e trouxeram novas perspectivas para a Educação Especial. A instituição da Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 trouxe algumas mudanças consideráveis. Baptista (2019) observa que essas novas diretrizes ampliaram o acesso à educação, independente da deficiência, transtorno ou altas habilidades. Para ele, o documento "[...]deixa-se de referir condições de exceção ao processo de inclusão – esse é um elemento de novidade em termos de diretrizes" (Baptista, 2019, p. 12). Além disso, o plano indica também o atendimento educacional especializado (AEE) como apoio complementar.

Provindo dos dados apresentados pelo Censo Escolar de 2016, Baptista (2019) destaca o aumento significativo a partir dos anos de 2007 e 2008 nas matrículas de estudantes da educação especial nas classes comuns em relação à matrícula destes alunos em classes ou escolas especiais. Os dados apresentados pelo autor nos mostram uma queda de cerca de 140.224 matrículas de alunos em classes ou escolas especiais entre os anos de 2008 e 2015. Já as matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação nas classes comuns, no mesmo período - 2008 a 2015 - apresenta um aumento de cerca de 234.984 matrículas.

As diretrizes sancionadas nos anos 2000 para a Educação Especial foram de suma importância. É notório que as leis apresentam fragilidade e instabilidade, e que mudanças no cenário político impactam diretamente a educação especial. Percebe-se que apenas o surgimento de leis e sanções não garantem um ensino de qualidade e realmente inclusivo, assim como destacam Macagnan e Tureck (2021. p.12)

> "[...]apesar de as legislações promoverem ao longo dos anos algumas mudanças e possibilidades, proporcionando de alguma forma a educação para os alunos com deficiência, a educação especial que se tem na atualidade ainda não condiz com uma escolarização que proporcione ao aluno as possibilidades reais de ensino e aprendizagem."

Mesmo com a oportunidade de matrícula, houve um movimento contínuo de apoio financeiro às instituições especializadas privadas de ensino, o que mantém espaços segregacionistas no contexto educacional, minimizando a responsabilidade pública do ensino (Kassar, 2011b).

Nesse contexto, a promulgação do Decreto nº 12.686/2025, em outubro de 2025 (Brasil, 2025), que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, seguida de sua alteração pelo Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025b), publicado em dezembro do mesmo ano, reflete as disputas em torno da educação especial. Embora o texto normativo reafirme o discurso da inclusão e da garantia de direitos, sua formulação e ajustes revelam tensionamentos relacionados à destinação de recursos públicos e ao fortalecimento de serviços especializados

paralelos à escola regular. Tais disputas demonstram que, mesmo sob a perspectiva da educação inclusiva, persistem embates quanto ao papel do Estado, à centralidade da escola pública e à manutenção de modelos que podem reforçar práticas segregadoras no interior das políticas educacionais.

Nesse sentido, de acordo com Dainez e Smolka (2019) os trabalhos escritos por Gilberta Jannuzzi evidenciam a necessidade de um sistema educacional público articulado a um projeto político e educacional sem cunho filantrópico e que contemple a formação humana integral. Essa luta persiste no cenário brasileiro.

3. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E QUESTÕES EDUCACIONAIS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento, que se manifesta de diferentes maneiras e afeta principalmente a comunicação, a interação social e o comportamento. A Lei nº 12.764/2012 caracteriza essa condição como

> I - deficiência persistente e clinicamente significativa da *comunicação e da interação sociais,* manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para *interação social; ausência de reciprocidade social;* falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - *padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.* (Brasil, 2012, grifos meus)

A Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764/2012, representa um marco legal e social para o TEA. Historicamente, o autismo foi compreendido a partir de uma perspectiva estigmatizante, que reduzia a pessoa com autismo às características e comportamentos tidos como atípicos, as distanciando da convivência social e escolar. Durante muito tempo, prevaleceu uma visão centrada nos déficits e limitações, reforçando a exclusão e o isolamento. Somente com o avanço das políticas públicas e discussões educacionais que o transtorno do espectro autista foi reconhecido como condição humana complexa, que possui potencialidades e especificidades, que são fundamentais para a inclusão social e escolar (Santos; Macedo; Mafra, 2022).

Os primeiros estudos acerca do autismo tiveram início na década de 1930, aproximadamente, e foram essenciais para a delimitação dessa condição. No ano de 1943, Leo Kanner publica seu estudo "*Autistic disturbances of affective contact*", no qual descreveu um grupo de crianças com dificuldades de interação social e comunicação. Kanner caracteriza o autismo como uma condição inata, que está ligada ao isolamento extremo (Corrêa, 2017. p. 377). Esse estudo apresentado por Kanner associa a falta de interação na infância como possível causa para o autismo.

A teoria de Kanner sobre a culpabilização das mães ao autismo tornou-se um diagnóstico frequente na época. A hipótese era tão forte que as mães precisavam concordar com a teoria para acessar o tratamento institucional de seus filhos (Bialer; Voltolini, 2022). Essa teoria centrava-se apenas em buscar justificativas para o autismo e não em propor melhores condições de vida. Ainda que os avanços científicos tenham contribuído para compreensão do transtorno, não é possível identificar com exatidão a causa responsável pelo que caracteriza o TEA (França; Barbosa, 2020).

A partir das novas concepções, o autismo foi visto sob diversos aspectos, seja como distúrbio neurológico de base biológica ou como manifestação de ordem psíquica ou relacional (Corrêa, 2017. Carvalho, 2011). Carvalho (2011) analisa em sua pesquisa o autismo como transtorno do desenvolvimento de base biológica, caracterizado por dificuldades qualitativas na interação social, na comunicação e por padrões restritos e repetitivos. Esses critérios estabelecidos permitem que o diagnóstico seja reconhecido em diferentes contextos, a partir da observação do comportamento e desenvolvimento da criança. Os critérios de apresentações compõem os diagnósticos classificados no DSM-IV-TR - Diagnostic and Manual of Mental Disorders (Carvalho, 2011).

Concomitante a isso, a análise de comportamento aplicada (ABA) ganha destaque como uma abordagem voltada às pessoas com autismo. O método posto apresentou mudanças comportamentais significativas em seus pacientes, porém, é importante analisar a abordagem utilizada como um método que corrobora com a normalização e ajustamento do autismo, reforçando a ideia de que a criança autista deveria se aproximar de um comportamento tido como “funcional” ou “típico” (Bialer; Voltolini, 2022). A análise ABA foi atravessada por concepções normativas, ao adotar perspectivas reducionistas acerca da subjetividade do autismo.

O discurso de normalização ao TEA passou a ser contestada tanto por autistas que reivindicavam reconhecimento de sua própria experiência e subjetividade quanto por pesquisadores que criticavam interpretações de normalidade e defendiam o autismo como um modo de funcionamento distinto, e não inferior (Bialer; Voltolini, 2022).

Embora as abordagens de base comportamental tenham ocupado lugar central nos estudos e nas práticas voltadas ao Transtorno do Espectro Autista, especialmente a partir da segunda metade do século XX, há em debate perspectivas que deslocam o foco do controle do comportamento para a compreensão do desenvolvimento humano em sua dimensão histórica, social e cultural. Nessa direção, a teoria histórico-cultural tem defendido que o autismo não pode ser compreendido apenas a partir de déficits individuais, mas como uma forma singular de organização do desenvolvimento, cuja trajetória é profundamente influenciada pelas relações sociais e pelas mediações culturais oferecidas ao sujeito (Paoli; Machado, 2022).

Sob essa perspectiva, a escolarização assume papel central no processo de desenvolvimento dos estudantes, na medida em que a educação é compreendida como espaço privilegiado de mediação simbólica, produção de sentidos e ampliação das possibilidades de participação social. Mota e Freire (2024) destacam que o trabalho educativo, fundamentado na teoria histórico-cultural, possibilita a criação de condições para que estudantes com TEA se

apropriem dos conhecimentos historicamente produzidos, não apesar de suas especificidades, mas a partir delas. O trabalho pedagógico deve deslocar-se da adaptação do aluno aos padrões escolares para a organização intencional do ensino, considerando as interações, as práticas sociais de linguagem e o acesso aos bens culturais como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano (Schmidt; Pertile, 2024).

As práticas de controle do comportamento são refletidas historicamente no ambiente escolar, que visa ajustar o estudante com TEA a padrões rígidos de comportamento e desempenho, buscando a adaptação do sujeito à escola, em vez de reconfigurar a escola para acolher a singularidade do aluno com autismo. Nesse sentido, as instituições priorizam os comportamentos "aceitáveis" ou "típicos", reforçando uma lógica de homogeneização que não considera as diferentes formas de comunicar, interagir e aprender presentes no espectro. Contudo, a perspectiva histórico-cultural pode levar a escola a assumir outro papel, rompendo com a lógica do disciplinamento e da correção do "desvio". Ao compreender o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais e das mediações culturais, essa perspectiva desloca o foco da normalização do sujeito para a organização intencional do ensino, possibilitando a construção de práticas pedagógicas que promovam participação, autonomia e reconhecimento do estudante autista como sujeito de linguagem e de direitos.

3.1. A alfabetização de estudantes com TEA

O processo de alfabetização é desafiador. No que tange à Educação Especial, os desafios podem ser potencializados com preconceitos, desinformação, falta de preparo profissional e resistência à diversidade humana. Tais paradigmas empobrecem o processo educativo e definem a pessoa com TEA apenas às suas limitações. Santos e Oliveira (2018, p. 121) destacam que "crianças com características diferenciadas ingressam no ensino fundamental, mas têm desconsiderado seus modos típicos de ver o mundo e se relacionar com ele".

No ambiente escolar, por vezes, nos deparamos com processos pedagógicos de vertente tradicional, em que a memorização e a inflexibilidade são base para o ensino. Esse modelo ignora as singularidades de cada aluno e aborda a alfabetização como decodificação de letras e sílabas, sem realmente articular esse processo ao contexto social, interdisciplinar e histórico do que é aprendido (Trevizan; Araújo, 2022). É importante compreender que a escrita não deve ser entendida apenas como um código a ser desvendado, mas como uma prática social carregada de sentidos. Alfabetizar implica compreender o lugar da linguagem, dos usos reais da escrita e das relações que os sujeitos estabelecem com o texto (Kramer, 2019).

Além dos desafios pedagógicos, o processo de alfabetização no Brasil é atravessado por tensões relacionadas às políticas públicas educacionais e à crescente influência de instituições privadas na definição de diretrizes e programas de alfabetização. Com isso, as propostas políticas tendem a ser padronizadas e direcionadas a materiais apostilados e alfabetizações de larga escala, reduzindo a alfabetização a um conjunto de competências, e não como um processo complexo social. Esses movimentos levam o processo de alfabetização a um controle de resultados e limitam a autonomia docente, enfraquecendo práticas concretas de ensino que reconheçam os contextos socioculturais e a diversidade dos estudantes, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais (Mortatti, 2010).

A perspectiva histórico-cultural da alfabetização, conforme discutem Dangió e Martins (2015), desloca o foco da aprendizagem de um processo restrito à decodificação para a compreensão da escrita como forma de mediação simbólica constituída socialmente. Nessa concepção, alfabetizar significa inserir o estudante em práticas culturais que envolvem linguagem, significação e interação, de modo que o desenvolvimento das funções psíquicas se dê por meio das relações sociais vividas pelos sujeitos. De acordo com Dangió e Martins (2015),

> [...] a gênese do desenvolvimento cultural dos indivíduos radica no fato de que o psiquismo humano carece dominar a realidade ao seu redor apropriando-se dos objetos e conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e, apenas por essa via, o homem torna-se apto a orientar suas ações em seu entorno físico e social (Dangió; Martins, 2015. p. 212).

A escrita, portanto, não é um código neutro, mas uma ferramenta cultural que transforma a maneira como o indivíduo organiza o pensamento, interpreta o mundo e participa das práticas sociais. Essas concepções dialogam com os estudos de Trevizan e Araújo (2022), ao afirmarem que a alfabetização deve, necessariamente, promover o letramento, para que o processo seja realmente significativo, visto que "o ato de ler é um ato social complexo, interlocutivo; enfim, um ato consciente da função ideológica da linguagem, que impõe desafios à Pedagogia Tradicional" (2022, p. 8). Embora sejam processos distintos - alfabetização e letramento - devem manter uma relação intrínseca e dialética, de maneira articulada e contextualizada com a realidade.

> Este processo tem fundamental importância na integração efetiva e significativa dos alunos com TEA na sociedade. Isso decorre da possibilidade de diminuir as barreiras impostas pela deficiência, tendo em vista que a alfabetização e o letramento garantiriam mais uma forma de comunicação e expressão social, já que as suas habilidades da linguagem oral poderão estar comprometidas. Assim, se proporcionaria

> ao aluno a oportunidade de tornar-se mais autônomo, à medida que desenvolvesse mais uma forma de interação com o mundo externo (Capellini, Shibukawa e Rinaldo, 2016, p. 92).

Portanto, o letramento está em função também de uma prática social e não apenas pautada no processo de memorização. As práticas de alfabetização para estudantes com TEA devem considerar modelos singulares de comunicação, expressão e interação; e não focar em seus déficits ou falta de habilidades.

Diante da variabilidade dos processos de aprendizagem, o processo de alfabetização exige intervenções planejadas, sensíveis às especificidades educacionais de cada aluno, de modo que suas potencialidades sejam tomadas como ponto de partida e ferramenta central para o avanço na aprendizagem.

Comumente, há uma grande expectativa em relação às atividades realizadas com alunos com TEA. Quando esses alunos atribuem significados diferentes dos previamente estabelecidos, é comum que haja uma correção rígida ou, em alguns casos, que o professor desista de continuar a atividade proposta (Martins; Monteiro, 2017). Essa postura evidencia, não apenas a tentativa de normalizar o comportamento do aluno, mas também que o processo de alfabetização não deve ser conduzido de forma inflexível, mas sim de maneira dinâmica, permitindo a construção de novos sentidos. Essa flexibilidade é fundamental para reconhecer e atender às especificidades de cada aluno.

A atribuição de sentido ao conhecimento e processo de alfabetização também está relacionada à possibilidade de mudanças no planejamento e de acolher aquilo que se distancia do esperado. Nesse sentido, deve haver uma interação entre professores e alunos, não apenas uma transmissão de um para outro (Kramer, 2019). Ao se deslocar esse princípio para o campo da Educação Especial, especialmente no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista, evidencia-se que,

> A criança autista geralmente é vista com uma série de impossibilidades determinadas pelas peculiaridades em seu comportamento e muito pouco foi dito sobre possibilidades de atuar junto a esses sujeitos, promovendo interações com os mesmos. As propostas educacionais focam métodos específicos que tendem a valorizar a execução de tarefas, a inibição de ações consideradas indesejáveis ou incompreensíveis, geralmente não valorizando a interação social e a abstração (Martins; Monteiro, 2017. p. 223).

Nessa perspectiva, o papel do professor torna-se central na articulação de práticas de linguagem que permitam ao aluno a construção de sentidos, mediando e organizando o ambiente, e propiciando atividades que incluam o aluno com autismo nas atividades de leitura

e escrita. Cabe ao professor selecionar materiais que sejam significativos, promover interações e diálogos, acolher as diferentes formas de participação e ser agente mediador, a partir da concepção histórico-cultural (Goulart; Gonçalves, 2021; Kramer, 2019).

Nesse sentido, Dangió e Martins (2015) defendem que “para educar a criança em todos os seus aspectos, é preciso conhecê-la em todos os seus aspectos" (p. 211). Porém, para que esse processo seja efetivo e para que o docente disponha de ferramentas que o auxiliem na alfabetização, faz-se necessário incentivo e investimento em formação continuada. Essa formação possibilita que o professor amplie sua compreensão sobre as especificidades do TEA, atualize suas práticas pedagógicas e desenvolva estratégias que contemplem diferentes modos de aprender.

Contudo, é necessário reconhecer que tais atribuições docentes nem sempre se concretizam no cotidiano escolar, principalmente pelas condições de trabalho. A sobrecarga de turmas numerosas, o acúmulo de funções, a escassez de tempo para planejamento e reflexão pedagógica, bem como a insuficiência de recursos materiais e de apoio institucional, limitam as possibilidades de o professor exercer plenamente seu papel mediador. Essas condições impactam diretamente a construção de práticas de alfabetização que demandam escuta, dinamicidade e acompanhamento atento dos processos individuais e coletivos de aprendizagem, tensionando a distância entre o discurso pedagógico e a realidade vivenciada em sala de aula.

Dessa forma, o professor não adapta apenas conteúdos, mas cria condições de aprendizagem, assegurando que o estudante com TEA seja reconhecido como sujeito de linguagem e participante ativo das práticas sociais de leitura e escrita (Goulart; Gonçalves, 2021. Kramer, 2019).

Outro aspecto que pode ser fundamental para a alfabetização diz respeito às relações sociais entre alunos com TEA e colegas de classe. As interações podem ser importantes para o desenvolvimento cognitivo, emocional e escolar, para isso, os espaços que favoreçam a convivência são necessários. Ainda, essas práticas podem contribuir para o respeito e reconhecimento da diversidade enquanto valor educacional (Martins; Monteiro, 2018). Essa relação entre pares pode promover o sentimento de pertencimento e inclusão, o que pode conduzir à maior participação nas atividades propostas (Santos; Oliveira, 2018).

4. METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica. Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico em periódicos da área da Educação Especial, com o objetivo de identificar e analisar as produções científicas que abordam a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Todos os textos selecionados foram lidos integralmente, possibilitando uma análise criteriosa de seus objetivos, referenciais teóricos, metodologias e principais resultados. A partir desse levantamento, procedeu-se à análise das produções selecionadas, buscando compreender as principais concepções, abordagens e desafios presentes nos estudos sobre o processo de alfabetização desses estudantes.

O recorte temporal das publicações analisadas compreende o período de 2002 a 2025. Tal delimitação justifica-se pelo fato de que foram examinadas todas as edições e publicações disponíveis das revistas selecionadas nesse intervalo, permitindo uma análise da produção científica sobre a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao longo do período. Ressalta-se que o recorte temporal não foi definido de forma aleatória, mas decorre da disponibilidade integral das edições das revistas selecionadas.

Ao todo, foram selecionados 6 periódicos, entre eles estão: Revista Brasileira de Educação Especial; Revista de Educação Especial; Revista Diálogos e Perspectivas Educação Especial; Revista Educação Inclusiva; UFAN Pesquisa e Prática Educação Inclusiva e Revista Educação Especial em Debate. Desses, apenas a Revista Educação Inclusiva e UFAN Pesquisa e Prática Educação Inclusiva não apresentaram nenhum resultado.

Os descritores utilizados para a busca foram: autismo; TEA; alfabetização. Dentre os seis periódicos analisados, apenas três apresentaram trabalhos com os descritores de busca. Para ampliar as pesquisas, foram considerados trabalhos que abordassem, também, processos de leitura e escrita para alunos com autismo. A partir do critério estabelecido, foram selecionadas 10 publicações, das quais estão dispostas na Tabela 2.

Os textos selecionados foram publicados entre os períodos de 2016 e 2022, sendo três textos publicados no ano de 2020; dois textos nos anos de 2016 e 2019; um em 2017, 2018 e 2022 e nenhum resultado encontrado em 2021. Os trabalhos foram categorizados por região, assim como apresentados na Tabela 3, apresentando sete publicações na região Sudeste, dois na região Sul e um na região Nordeste.

Os textos apresentam abordagens qualitativa (5), quantitativa (2) e qualitativa-quantitativa (3); apresentando pesquisas de campo a partir de observação nas escolas;

levantamento bibliográfico de produções acerca da alfabetização de alunos com autismo; e aplicação de testes para categorizar a alfabetização de alunos com TEA.

Tabela 1: Periódicos pesquisados

Periódicos	Quantidade de Textos
Revista Brasileira de Educação Especial - Scielo	3
Revista de Educação Especial - Periódicos UFSM	4
Revista Diálogos e Perspectivas Educação Especial - Revista Marília Unesp	1
Revista Educação Especial em Debate	2
Revista Educação Inclusiva	0
UFAN Pesquisa e Prática Educação Inclusiva	0

Tabela 2: Relação de Trabalhos Selecionados

Nº	Autores	Título	Ano de Publicação	Periódico
1	Ana Elisa MILLAN; Lidia Maria Marson POSTALLI	Ensino de Habilidades Rudimentares de Leitura para Alunos com Autismo	2019	Revista Brasileira de Educação Especial - Scielo
2	Débora Regina de Paula NUNES; Elizabeth Cynthia WALTER	Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão	2016	Revista Brasileira de Educação Especial - Scielo
3	Camila Graciella Santos GOMES; Deisy das Graças DE SOUZA	Ensino de Sílabas Simples, Leitura Combinatória e Leitura com Compreensão para Aprendizes com Autismo	2016	Revista Brasileira de Educação Especial - Scielo
4	Stefhanny Paulimineytrick Nascimento Silva, Catia Crivelenti de Figueiredo Walter, Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes	Avaliação dos efeitos de um programa de leitura e comunicação para crianças com autismo	2019	Revista de educação especial - Periódicos UFSM
5	GUEDES, Danieli Ferreira; NETO, João Coelho; BLANCO, Marília Bazan.	Percurso investigativo de um curso de capacitação para professores com o uso de recurso tecnológico na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista	2020	Revista de educação especial - Periódicos UFSM

6	PERIM, Karize Younes Barberini; DA ROCHA, Marina Monzani.	Habilidade de leitura em alunos com TEA da rede pública de ensino do município de Curitiba/PR	2020	Revista de educação especial - Periódicos UFSM
7	SELLA, Ana Carolina; DOS SANTOS SILVA, Williany; DOS SANTOS, Isvânia Alves.	Habilidades e procedimentos de ensino de escrita para crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão	2020	Revista de educação especial - Periódicos UFSM
8	KANASHIRO, Mônia Daniela Dotta Martins; JUNIOR, Manoel Osmar SEABRA.	Tecnologia educacional como recurso para a alfabetização da criança com transtorno do espectro autista	2018	Revista Diálogos e perspectivas educação especial (Revista Marília Unesp)
9	DOS SANTOS, Emilene Coco.	A criança com autismo na escola: significações em torno da linguagem escrita	2017	Revista Educação Especial em Debate
10	MUTO, Jéssica Harume Dias; POSTALLI, Lidia Maria Marson	Ensino informatizado de leitura e escrita para um aluno com Autismo e Deficiência Intelectual	2022	Revista Educação Especial em Debate

Tabela 3: Distribuição de trabalhos pelas regiões do país

Regiões	Quantidade de textos
Norte	0
Nordeste	1
Centro-Oeste	0
Sudeste	7
Sul	2

Tabela 4: Enfoques metodológicos dos materiais selecionados

Enfoques metodológicos	Quantidade de textos
Abordagem qualitativa	5
Abordagem quantitativa	2
Abordagem quantitativa-qualitativa	3

Tabela 5: Instituição de Ensino Superior em que os trabalhos foram produzidos

Instituição de Ensino/Dependência Administrativa	Quantidade de textos
Universidade Federal	10
Universidade Privada	0

5. RESULTADOS E ANÁLISES

Os textos selecionados para a análise podem ser categorizados em quatro eixos principais: aplicação de testes com alunos TEA, uso de Tecnologias Educacionais Assistivas, levantamento bibliográfico sobre alfabetização de estudantes com autismo e formação continuada de professores.

Em sua maioria, os estudos buscam identificar e compreender as dificuldades no processo de alfabetização de estudantes com autismo e quais métodos e estratégias podem ser eficazes para este processo. A maioria das pesquisas demonstram intervenções sistemáticas, planejadas e individualizadas, defendendo a eficácia dessas no desenvolvimento da leitura e escrita. Centram-se nas dificuldades de compreensão e informação no momento da leitura de forma a buscar alternativas para a sua adequação.

Para o primeiro eixo, centrado na aplicação de testes com alunos com autismo, foram analisados dois trabalhos que utilizam da mesma abordagem metodológica e testes aplicados. Millan e Postalli (2019) e Gomes e De Souza (2016), apresentam pesquisas que buscam relacionar a compreensão e os estímulos entre a leitura e compreensão a partir do emparelhamento multimodelo de figuras e palavras. Para isso, relaciona a palavra impressa com a relação do seu significado a partir da figura impressa. Trabalharam também a família silábica e a nomeação de letras e sílabas e compreensão de sons. Ambos se baseiam na estrutura do "*Treatment and Education of Autistic and Related Comunication Handcapped Children* (TEACCH), programa proposto por Schopler, na década de 1970, na Universidade da Carolina do Norte" (Millan; Postalli, 2019. p. 135), que é utilizado com a finalidade de promover a autonomia e a comunicação funcional de pessoas com autismo por meio da organização do ambiente físico, rotinas e apoio (Millan; Postalli, 2019).

Seguindo neste eixo, o método aplicado por Muto e Postalli (2022) refere-se à aplicação de teste a partir do currículo de ensino de leitura e escrita – desenvolvido por De Rose e colaboradores (1989; 1996; 2004; 2006) - Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos (ALEPP). O programa consiste na aplicação de três módulos, entre eles: 1º módulo, o objetivo é o ensino de palavras dissílabas e trissílabas simples; 2º módulo, refere-se ao ensino de palavras complexas, com encontros consonantais e dígrafos; e, por fim, o 3º módulo envolve interpretação de texto por meio da leitura de livros e histórias infantis. Os testes realizados eram extensos e repetitivos e visavam analisar a capacidade leitora dos alunos.

Na linha de análise de desempenho dos alunos com TEA, Perim e Da Rocha (2020) aplicaram com alunos com Transtorno do Espectro Autista de Curitiba/PR a Prova de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC), um instrumento que tem por finalidade avaliar as habilidades de leitura. A avaliação consiste em quatro processos, entre eles: identificação de letras, processos léxicos, sintáticos e semânticos. Os resultados da pesquisa apontaram que a maior dificuldade apresentada pelos alunos com TEA é a habilidade de leitura e compreensão de textos. Perim e Da Rocha (2020) evidenciaram que estes alunos memorizam muito mais as palavras do que realmente compreendem seus sentidos e significados. O estudo apresenta a sua relevância para identificar quais são as reais dificuldades no processo de alfabetização de alunos com autismo.

O uso de Tecnologias Educacionais Assistivas foi encontrado em algumas pesquisas. O trabalho de Silva, et al. (2019) analisa os efeitos da aplicação do Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo (PROLECA), método composto por técnicas adaptadas de leitura dialógica e práticas de contação de histórias, alinhados com o RECALL - Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning - um protocolo baseado na leitura dialógica, em que o intermediador (neste caso, o professor) faz perguntas que estimulem a participação do estudante (Silva, *et al* 2019).

A tecnologia "Jornada das Letras" foi a estratégia utilizada por Kanashiro, Junior e Seabra (2018) em seu trabalho. O programa foi realizado com uma aluna com autismo do 2º Ano do Ensino Fundamental e apresentou uma evolução na hipótese da escrita. A Jornada das Letras é um aplicativo alinhado às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta atividades voltadas à alfabetização, como: apresentação do alfabeto, construção do sistema silábico e ortográfico e representação dos sons.

Para além de Tecnologias Assistivas, aplicativos e programas de alfabetização, o trabalho de Dos Santos (2017) adotou uma abordagem colaborativa e de observação, com ênfase no trabalho de atribuição de sentidos aos processos de leitura e escrita. Inicialmente, percebeu-se que o aluno com TEA, que estava em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, vivenciava algo muito comum: a exclusão no ambiente escolar. Frequentemente, o aluno não participava das atividades em grupo, ficava isolado ou na brinquedoteca, para que não incomodasse os demais colegas.

A partir disso, as pesquisadoras, com auxílio da professora e auxiliares, utilizaram de uma abordagem para incluir o aluno nas atividades de sala e promover tarefas voltadas à alfabetização. Introduziram desenhos, músicas e massinhas de modelar para auxiliar nas atividades. A combinação de imagens impressas com escrita e massinha mostraram-se

importantes para atribuir significado aos objetos/palavras e familiarização com o alfabeto. A abordagem possibilitou maior envolvimento do aluno com os demais colegas e apropriação da escrita (conseguindo escrever espontaneamente seu nome).

Os trabalhos de Nunes e Walter (2016) e Sella, Dos Santos e Dos Santos (2020) realizam uma investigação bibliográfica sobre trabalhos acadêmicos publicados sobre ensino da leitura e escrita de alunos com autismo.

A pesquisa de Nunes e Walter (2016) buscou identificar e analisar publicações entre os anos de 2009 e 2015, que abordassem o ensino e o desenvolvimento da leitura em pessoas com TEA. Uma abordagem evidenciada no estudo é o uso de emparelhamento multimodelo, que se mostrou eficaz para desenvolver a leitura inicial, com associação de palavras e figuras e nomeação com sílabas simples. Entretanto, outras estratégias devem ser implantadas concomitantemente para a estruturação da alfabetização.

Já os autores Sella, Dos Santos e Dos Santos (2020) identificaram o uso de reforços positivos, apoios visuais e tecnologias assistivas como estratégias para o ensino da escrita. Além disso, os métodos eram aplicados de maneira individualizada e com foco em uma abordagem comportamental.

Guedes, Neto e Blanco (2020) exploram uma abordagem diferente aos demais trabalhos destacados. Após analisarem a escassez de capacitação dos professores relacionada à Educação Especial, os autores elaboraram um curso de formação continuada, com recursos tecnológicos para a alfabetização de alunos com TEA.

O curso aplicado com alguns alunos contou com recursos tecnológicos como: tablets, notebook, celulares e softwares. O principal software aplicado na formação é chamado de “Lele Sílabas”, que ensina e introduz o alfabeto e sílabas relacionadas à rotina e automatizam processos de elaboração de atividades educacionais. Outra tecnologia apresentada é o “LibreOffice Impress”, plataforma que permite a elaboração de atividades adaptadas aos alunos. Ainda, pode-se ver novamente o uso do TEACCH, como ferramenta para adaptação do ambiente e desenvolvimento da independência do aluno.

A partir das análises realizadas dos trabalhos apresentados, percebe-se que a maioria das pesquisas sobre o processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) focalizam procedimentos pautados em testes, técnicas e tecnologias. Muitos reforçam e defendem intervenções que sejam sistemáticas, individualizadas e que levem em consideração as dificuldades de cada aluno.

Analisando cada eixo exposto, os trabalhos que apresentaram a aplicação de testes em alunos com autismo buscam identificar e compreender a leitura e escrita como uma habilidade

que o aluno precisa alcançar. O uso do TEACCH, apresentado por Millan e Postalli (2019) e Gomes e De Souza (2016), limita-se a identificar se o aluno é ou não capaz de reconhecer e associar figura e escrita. Essa perspectiva tende a desconsiderar que ler e escrever envolvem uso da linguagem de forma contextualizada, interpretação, experiências culturais e sociais e atribuição de sentido ao processo.

Os testes aplicados como procedimento de avaliação consistem em perguntas sobre textos lidos pelos professores e partem da ideia de que responder corretamente é suficiente para evidenciar a compreensão do aluno, desconsiderando a complexidade do processo envolvido. Embora sejam amplamente utilizados, esses métodos de medição reforçam uma concepção restrita de alfabetizar e acabam desconsiderando a singularidade de aprendizagem de cada aluno. Essas metodologias corroboram para uma perspectiva do trabalho comportamental e individualizado do aluno, em que não se prevê uma análise da situação concreta de ensino e aprendizagem, das práticas pedagógicas contextualizadas e significativas, mas sim, uma dimensão clínica centrada na identificação do déficit.

O uso de Tecnologias Educacionais Assistivas apresentados nas pesquisas mostram um potencial que pode favorecer o engajamento e ampliar as possibilidades de participação de alunos com TEA no processo de leitura e escrita. No entanto, tais tecnologias ainda são utilizadas como métodos complementares, que tendem a reforçar um processo educativo de tarefas estruturadas e respostas esperadas, limitando a autonomia e impossibilitando a atribuição de novos significados às atividades desenvolvidas. Embora as tecnologias possam ser importantes aliadas no processo de alfabetização, sua efetividade depende de uma incorporação crítica, articulada ao que é trabalhado em sala de aula, que atenta às singularidades de cada aluno e que não desloque a importância da mediação pedagógica na atividade de ensino.

Muitas vezes, o uso da tecnologia está atrelada a um tratamento individualizado e excludente da coletividade da sala de aula, pois, para utilizá-las, os alunos com deficiência precisam realizar tarefas prontas que nem sempre dialogam com o conteúdo curricular e os levam a desenvolver as atividades de forma isolada, sem interação com o grupo. Consequentemente, o professor também é afastado do processo educacional, uma vez que deixa de planejar e elaborar propostas pedagógicas próprias e que tenham significado concreto para o aluno. Isso reduz sua atuação a um papel operacional, enfraquecendo a mediação e participação docente.

Nesse sentido, a formação continuada de professores mostra-se cada vez mais necessária. Guedes, Neto e Blanco (2020) evidenciam fragilidades na formação de professores no que se refere à Educação Especial e à alfabetização de alunos com autismo, explorando

possível proposta de capacitação. A formação continuada deve favorecer a reflexão crítica sobre a própria prática e a construção de saberes que dialoguem com as demandas reais dos estudantes, permitindo intervenções mais conscientes, dinâmicas e fundamentadas.

Contudo, é fundamental considerar que as fragilidades na formação docente não podem ser analisadas de forma isolada, descoladas das condições concretas de trabalho às quais os professores estão submetidos, especialmente no contexto da escola pública. A precarização do trabalho docente, expressa na sobrecarga de turmas, no acúmulo de funções, na escassez de tempo para planejamento e reflexão pedagógica, bem como na falta de recursos materiais e de apoio institucional, limita significativamente as possibilidades de construção de práticas inclusivas e alfabetizadoras significativas.

Ainda, apenas um dos trabalhos analisados apresenta uma abordagem da prática pedagógica que considere a participação efetiva do estudante com TEA na dinâmica da sala de aula, com ênfase no conteúdo curricular. Dos Santos (2017) nos mostra uma perspectiva baseada na interação, nas trocas dialógicas e na atribuição de sentido para o processo de alfabetização. Utilizou desenhos, músicas e massinhas de modelar, assim como propostas de atividades realizadas dentro da sala de aula, envolvendo os demais colegas e a proposta pedagógica comum à turma. As estratégias, contextualizadas e significativas, levaram ao maior engajamento do aluno nas atividades e na aquisição da escrita.

Os estudos analisados mostram que a produção de conhecimento científico na área de Educação Especial precisa avançar e analisar a alfabetização de alunos com autismo de maneira mais crítica, ampla e que considere a participação aluno na dinâmica da coletividade escolar. A maior parte dos trabalhos focalizam métodos, técnicas e aplicação de testes para a alfabetização, reforçando uma perspectiva pautada na decodificação de letras e símbolos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação Especial no Brasil é marcada por avanços significativos, mas também por permanências históricas que nos revelam tensões entre inclusão e exclusão. Desde as primeiras legislações educacionais até as políticas mais recentes, observa-se um movimento contínuo de construção de direitos, ainda que permeado por contradições e desafios. A efetivação dos direitos ainda depende de uma mobilização social e contínua, a fim de assegurar condições para o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas singularidades e promovendo uma educação emancipadora e socialmente justa.

A alfabetização de alunos com autismo deve explorar e valorizar suas potencialidades e focar em procedimentos que contribuam com sua formação integral. Mais do que a simples decodificação de letras e símbolos, a alfabetização precisa articular dimensões sociais, históricas e interdisciplinares do conhecimento, promovendo significado ao que é aprendido. Nesse sentido, alfabetização e letramento devem ser compreendidos de forma indissociável, uma vez que ambos mobilizam práticas de linguagem que permitem ao aluno interpretar, participar e atuar no mundo.

Esse processo não deve acontecer de forma rígida ou padronizada, deve fugir do tradicional, especialmente no caso de alunos com autismo. Compreender que as práticas pedagógicas devem propor intervenções dinâmicas, capazes de valorizar as potencialidades do aluno e acolher as diferentes formas de atribuição de sentido podem contribuir para um processo de ensino aprendizagem efetivamente inclusivo.

A partir da análise dos resultados, verificou-se que a maior parte dos estudos encontrados focalizam os sistemas alfabéticos, ou seja, predomina o foco metódico do código na alfabetização de estudantes com transtorno do espectro autista. Considera-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido no que tange à produção de conhecimento científico sobre a alfabetização de estudantes com transtorno do espectro autista e metodologias que sejam inclusivas, críticas e efetivas. Isso requer colocar em perspectiva a concepção pedagógica que sustenta o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, assim como as condições concretas de trabalho do professor alfabetizador.

Explorar os saberes e potencialidades, ao invés de olhar para os déficits, podem contribuir com práticas pedagógicas que engajem interesse e participação dos alunos com TEA na dinâmica da aula. Faz-se necessário estar receptivo às mudanças no planejamento e considerar novos olhares para o processo educativo.

É importante, ainda, considerar o uso de tecnologias como aparato possível para o trabalho pedagógico. No cotidiano da sala de aula, recursos estruturados, modelos visuais e tecnologias educacionais podem auxiliar o professor na organização do ensino, no apoio à comunicação e no acesso inicial aos conteúdos, desde que não substituam a mediação pedagógica, nem reduzam o processo de alfabetização a tarefas mecânicas e individualizadas. O uso de modelos visuais e tecnologias pode ser eficiente, desde que esteja alinhado ao planejamento pedagógico, mantenha coerência com os conteúdos trabalhados com toda a turma e favoreça a autonomia do aluno.

Nem sempre é necessário o uso de recursos sofisticados ou inacessíveis, a alfabetização pode ser promovida com uso de materiais dispostos em sala de aula, como letras móveis, jogos de tabuleiro, livros, massinha de modelar, músicas, cadernos e lápis, uso da lousa, entre outros. É importante compreender que para além do método de alfabetização aplicado, o processo de ensino aprendizagem deve trazer significado, ser articulado ao planejamento pedagógico, promovendo a interação entre pares, considerando a singularidade do aluno, e ser dinâmico, considerando as interações em aula como espaço de diálogo e conhecimento. Estar aberto a mudanças, ressignificar práticas e superar a noção rígida de "certo ou errado" contribui para um processo educativo que amplia as possibilidades de construção do conhecimento.

Alfabetizar alunos com TEA significa reconhecer a alfabetização como um direito humano e um instrumento de emancipação social. Significa compreender que cada sujeito possui uma forma única de interagir com o mundo e que, quando consideradas as suas especificidades educacionais, as possibilidades de aprendizagem e participação na coletividade escolar se ampliam.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Clara; ARAÚJO, Beatriz. **94% dos professores não têm formação para lidar com alunos com deficiência.** Terra, 21 set. 2023. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/educacao/educar-para-incluir/94-dos-professores-nao-tem-formacao-para-lidar-com-alunos-com-deficiencia,5d4213e256ec2b1bd3204e649b0f49a9sqswjtji.html. Acesso em: 21 jun. 2025.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil.** Educação e Pesquisa, v. 45, p. e217423, 2019.

BARBOSA, Gabriele Fernanda Cordeiro; FRANÇA, Gustavo Thayllon. **Processo de alfabetização de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo.** Caderno Intersaberes, v. 9, n. 18, 2020.

BIALER, Marina; VOLTOLINI, Rinaldo**. Autismo: história de um quadro e o quadro de uma história**. Psicologia em Estudo, v. 27, p. e45865, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista.** Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 out. 2025a.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 dez. 2025b.

CORRÊA, Pedro Henrique. **O autismo visto como complexa e heterogênea condição**. 2017.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva.** Educação e Pesquisa, v. 45, p. e187853, 2019.

DANGIÓ, Meire dos Santos; MARTINS, Ligia Marcia. **A concepção histórico-cultural de alfabetização.** 2015.

DE CARVALHO, Aliny Lamoglia**. Autismo: a discussão de um paradoxo?.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 11, n. 2, p. 664-675, 2011.

DE PAOLI, Joanna; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. **Autismos em uma perspectiva Histórico-Cultural.** Revista GESTO-Debate, v. 22, n. 01-31, 2022.

DOS SANTOS, Emilene Coco. **A criança com autismo na escola: significações em torno da linguagem escrita.** Revista Educação Especial em Debate, n. 3, p. 44-60, 2017.

DOS SANTOS, Emilene Coco; DE OLIVEIRA, Ivone Martins. **Meios auxiliares e caminhos alternativos: o aluno com autismo e a prática pedagógica.** Horizontes, v. 36, n. 3, p. 121-133, 2018.

GOMES, Camila Graciella Santos; SOUZA, Deisy das Graças. **Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, p. 233-252, 2016.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri; GONÇALVES, Angela Vidal. **Alfabetização: linguagem e vida-uma perspectiva discursiva.** Revista Brasileira de Alfabetização, n. 14, p. 48-61, 2021.

GUEDES, Danieli Ferreira; NETO, João Coelho; BLANCO, Marília Bazan. **Percurso investigativo de um curso de capacitação para professores com o uso de recurso tecnológico na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista.** Revista Educação Especial, v. 36, p. 1-22, 2020.

HUGUENIN, Jose Augusto Oliveira; ZONZIN, Marlice. **A lei da esperança.** Autismo: vivências e caminhos, p. 1, 2016.

KANASHIRO, Mônia Daniela Dotta Martins; SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar. **Tecnologia educacional como recurso para a alfabetização da criança com transtorno do espectro autista.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Educar em Revista, p. 61-79, 2011a.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, p. 41-58, 2011b.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização: dilemas da prática.** Revista Brasileira de Alfabetização, n. 9, 2019.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, n. 2, p. 215-224, 2017.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **Interações de alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola.** Comunicações, Piracicaba, v. 25, n. 3, p. 271-291, 2018.

MARTINS, Fran. **TEA: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares.** Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares. Acesso em: 1 jul. 2025.

MILLAN, Ana Elisa; POSTALLI, Lidia Maria Marson. **Ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com autismo.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 1, p. 133-154, 2019.

MOTA, Maria Creusa; FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. **A escolarização de crianças autistas: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural.** Revista Psicopedagogia, v. 41, n. 124, p. 94-103, 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A" querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate.** Revista Eletrônica Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Um balanço crítico da" Década da Alfabetização" no Brasil**. Cadernos Cedes , v. 33, pág. 15-34, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, p. 329-341, 2010.

MUTO, Jéssica Harume Dias; POSTALLI, Lidia Maria Marson. **Ensino informatizado de leitura e escrita para um aluno com Autismo e Deficiência Intelectual.** Revista Educação Especial em Debate, v. 7, n. 13, 2022.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. **Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, p. 619-632, 2016.

PERIM, Karize Younes Barberini; DA ROCHA, Marina Monzani. **Habilidade de leitura em alunos com TEA da rede pública de ensino do município de Curitiba/PR.** Revista Educação Especial, v. 36, p. 1-20, 2020.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil**. Inclusão Social, v. 11, n. 1, p. 56-66, 2017.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** Parábola, 2009.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite. **Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial.** Revista Brasileira de Educação, v. 27, e270026, 2022.

SANTOS, Régia Vidal; MACEDO, Eunice; MAFRA, Jason Ferreira. **Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 103, n. 264, p. 466-485, 2022.

SCHMIDT, Julia Eduarda; PERTILE, Eliane Brunetto. **Estudantes com transtorno do espectro autista: contribuições da teoria histórico-cultural para o trabalho educativo.** Revista HISTEDBR On-line, v. 24, p. e024020-e024020, 2024.

SELLA, Ana Carolina; DOS SANTOS SILVA, Williany; DOS SANTOS, Isvânia Alves. **Habilidades e procedimentos de ensino de escrita para crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão**. Revista Educação Especial, v. 36, p. 1-26, 2020.

SILVA, Stefhanny Paulimineytrick Nascimento et al. **Avaliação dos efeitos de um programa de leitura e comunicação para crianças com autismo.** Revista Educação Especial, v. 32, p. 1-22, 2019.

TREVISAN, Zizi; ARAÚJO, Gisele Silva. **Autismo: modos pedagógicos de alfabetização e letramento.** Dialogia, n. 41, p. e20989-e20989, 2022.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato; MACAGNAN, Silvane dos Santos Moura. **As políticas públicas de educação especial e o processo de reestruturação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Revista Ciranda, v. 5, n. 3, p. 177-197, 2021.