



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**EDIANORA B. DA S. DE OLIVEIRA
NAIANA DE LIMA MORAIS
TÁRCIA SOUSA DE OLIVEIRA**

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Edianora B. Da S. De Oliveira,
Curso de Licenciatura em Pedagogia-EAD; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima/*Campus* Boa Vista; CIDADE-UF – E-mail edianorabarbosa@gmail.com

Naiana De Lima Moraes,
Curso de Licenciatura em Pedagogia-EAD; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima/*Campus* Boa Vista; CIDADE-UF – E-mail naianalmoraes@gmail.com

Tárcia Sousa De Oliveira,
Curso de Licenciatura em Pedagogia-EAD; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima/*Campus* Boa Vista; CIDADE-UF – E-mail tarcia.sousa12@gmail.com

Ananias Noronha Filho
Orientador; Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima/*Campus* Boa Vista. Boa Vista-RR – E-mail: ananiasnoronhafilho@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda as práticas inclusivas na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando a importância de estratégias pedagógicas adaptadas para garantir o acesso à leitura, à escrita e à participação escolar. O objetivo geral consiste em analisar como as práticas pedagógicas inclusivas contribuem para o processo de alfabetização de alunos com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, desenvolvida por meio da análise de livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, alfabetização, autismo e práticas pedagógicas. Os resultados apontam que recursos visuais, comunicação alternativa, ensino estruturado, adaptação curricular, estratégias de alfabetização significativa, formação docente, parceria escola-família e avaliação inclusiva favorecem a aprendizagem, a participação e a autonomia dos alunos com TEA. Conclui-se que a alfabetização inclusiva exige planejamento, sensibilidade, apoio institucional e parceria entre escola, família e equipe multidisciplinar, a fim de promover uma educação mais acessível, humana e comprometida com o desenvolvimento de todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Alfabetização. Transtorno do Espectro Autista. Práticas pedagógicas. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This article addresses inclusive practices in the literacy process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), considering the importance of adapted pedagogical strategies to ensure access to reading, writing, and school participation. The general objective is to analyze how inclusive pedagogical practices contribute to the literacy process of students with ASD in the early years of elementary education. The research is characterized as bibliographic, with a qualitative approach and descriptive nature, developed through the analysis of books, scientific articles, legislation, and official documents related to inclusive education, literacy, autism, and pedagogical practices. The results indicate that visual resources, alternative communication, structured teaching, curricular adaptation, meaningful literacy strategies, teacher training, school-family partnership, and inclusive assessment favor the learning, participation, and autonomy of students with ASD. It is concluded that inclusive literacy requires planning, sensitivity, institutional support, and partnership among school, family, and multidisciplinary teams in order to promote a more accessible, humane, and committed education for the development of all students.

Keywords: Inclusive education. Literacy. Autism Spectrum Disorder. Pedagogical practices. School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem se tornado uma discussão cada vez mais necessária na educação básica, especialmente diante da presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas salas de aula do ensino regular. O Transtorno do Espectro Autista envolve características relacionadas à comunicação, à interação social e ao comportamento, manifestando-se de maneira diferente em cada criança. Dessa forma, não há uma única estratégia capaz de atender todos os alunos com TEA. O professor precisa observar, planejar e adaptar suas ações pedagógicas, utilizando recursos que favoreçam a compreensão, a participação e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Apesar dos avanços das políticas de inclusão, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para alfabetizar alunos com TEA. Nesse contexto, práticas como o uso de recursos visuais, atividades adaptadas, rotina estruturada, comunicação alternativa, avaliação flexível e ensino individualizado podem contribuir significativamente para o processo de alfabetização. Estratégias como pictogramas, cartões de comunicação, adaptação curricular e organização previsível da rotina favorecem a aprendizagem de alunos com TEA, tornando as atividades mais acessíveis e compreensíveis (BONDY; FROST, 1994; MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2005; SCHMIDT, 2013).

Autores como Soares (2020) apontam que adaptar o currículo não significa reduzir o conteúdo, mas criar caminhos para que o aluno tenha acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a alfabetização de crianças com TEA exige estratégias diferenciadas, considerando aspectos cognitivos, sociais, sensoriais e comunicacionais. Assim, a inclusão precisa ser compreendida como uma prática pedagógica planejada, sensível e comprometida com o desenvolvimento de cada criança.

Além das estratégias utilizadas em sala de aula, a formação docente é fundamental para a efetivação da inclusão. Muitos professores desejam realizar um trabalho adequado, mas nem sempre recebem preparo suficiente para lidar com as demandas da alfabetização inclusiva. A formação continuada permite que o educador compreenda melhor o TEA, conheça metodologias específicas, adapte atividades e avalie o aluno de maneira mais justa. A parceria entre escola, família e equipe multidisciplinar também é importante, pois amplia o conhecimento sobre a criança e fortalece seu processo de aprendizagem.

Diante desse cenário, este artigo apresenta como problema de pesquisa a seguinte questão: como as práticas pedagógicas inclusivas contribuem para a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do ensino fundamental?

A escolha do tema justifica-se por sua relevância social, educacional e científica. Socialmente, o estudo contribui para a defesa de uma escola mais inclusiva, humana e democrática, que respeite as diferenças e garanta o direito de aprender. No campo educacional, possibilita refletir sobre práticas que auxiliem os professores na alfabetização de alunos com TEA. No campo científico, amplia as discussões sobre inclusão escolar, alfabetização, formação docente e adaptação das práticas pedagógicas.

Assim, o objetivo geral deste artigo é analisar como as práticas pedagógicas inclusivas contribuem para o processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos, busca-se identificar estratégias inclusivas utilizadas por professores na alfabetização de alunos com TEA; descrever práticas pedagógicas adaptadas que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita; e discutir a importância da formação docente, dos recursos pedagógicos e da parceria entre escola e família no processo de alfabetização inclusiva. A inclusão não deve ser vista apenas como uma exigência legal, mas como uma prática humana, ética e pedagógica, capaz de transformar o cotidiano escolar e ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Para organizar de forma sistemática os achados da pesquisa bibliográfica, foram elaborados três quadros síntese. O Quadro 1 apresenta as categorias de análise construídas a partir da análise de conteúdo aplicada ao material selecionado, evidenciando os principais eixos temáticos emergentes da literatura. O Quadro 2 reúne os autores estudados, seus objetivos e os principais achados relacionados à alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), permitindo uma visão integrada das contribuições teóricas que fundamentam o estudo. O Quadro 3 estabelece a relação entre as categorias de análise e os autores, demonstrando como cada eixo temático é sustentado pela produção científica consultada. Essa articulação reforça a coerência entre metodologia, referencial teórico e resultados, contribuindo para o rigor acadêmico e a clareza da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação inclusiva e o aluno com TEA

A educação inclusiva constitui um princípio essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso à escola, participem das atividades e desenvolvam suas aprendizagens de acordo com suas possibilidades. No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a inclusão exige mais do que a matrícula na escola regular, pois requer práticas pedagógicas planejadas, recursos adequados, apoio especializado e respeito às singularidades de cada criança. Assim, a escola inclusiva deve ser compreendida como um espaço que reconhece as diferenças e busca eliminar barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação dos estudantes (MANTOAN, 2003).

No Brasil, a inclusão de alunos com TEA é amparada por importantes marcos legais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino a garantirem acesso, participação e aprendizagem aos estudantes público-alvo da educação especial. Além disso, a Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, fortalecendo seu direito à educação. A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, também assegura o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008; BRASIL, 2012; BRASIL, 2015).

Apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão ainda apresenta desafios no cotidiano escolar. Muitos professores enfrentam dificuldades para alfabetizar alunos com TEA devido à falta de formação específica, à escassez de materiais adaptados, à ausência de apoio pedagógico especializado e à insegurança diante das necessidades desses estudantes. Dessa forma, a inclusão não pode ser responsabilidade apenas do professor, mas deve envolver a escola como um todo, incluindo gestão, coordenação pedagógica, família e Atendimento Educacional Especializado (MANTOAN, 2003; GLAT; PLETSCH, 2011).

2.2 O Transtorno do Espectro Autista e suas implicações na alfabetização

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações na comunicação social, na interação e por padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Essas

características variam de uma criança para outra, o que justifica o uso do termo “espectro”. Por isso, cada aluno com TEA apresenta formas próprias de aprender, comunicar-se, interagir e responder às atividades escolares, exigindo do professor uma observação cuidadosa e uma prática pedagógica individualizada (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

No processo de alfabetização, as características do TEA podem interferir na compreensão de comandos verbais, na interação com os colegas, na organização da rotina, na atenção às atividades e na expressão da linguagem oral ou escrita. Algumas crianças podem apresentar interesse por letras, números e imagens, enquanto outras necessitam de maior apoio para participar das propostas pedagógicas. Por essa razão, não existe uma metodologia única para alfabetizar alunos com TEA; é necessário adaptar as práticas conforme as necessidades e potencialidades de cada estudante (KLIN, 2006; SCHMIDT, 2013).

É importante ressaltar que o diagnóstico de TEA não define a capacidade de aprendizagem da criança. O aluno autista pode aprender a ler e escrever quando encontra mediações adequadas, ambiente acolhedor e estratégias que favoreçam sua compreensão. Dessa forma, o professor precisa valorizar as potencialidades do estudante, evitando reduzi-lo às dificuldades associadas ao transtorno. A prática inclusiva deve partir da ideia de que todos podem aprender, desde que sejam oferecidas condições reais para isso (SCHMIDT, 2013; SOARES, 2020).

2.3 Alfabetização, letramento e aprendizagem significativa

A alfabetização é uma etapa fundamental da educação básica, pois permite à criança apropriar-se do sistema de escrita alfabética e desenvolver habilidades de leitura e escrita. No entanto, alfabetizar não significa apenas ensinar letras, sílabas e palavras de forma mecânica. É necessário articular alfabetização e letramento, possibilitando que a criança compreenda a função social da leitura e da escrita em seu cotidiano. Essa perspectiva é importante para alunos com TEA, pois torna o processo mais significativo e próximo de suas experiências (SOARES, 2020).

As contribuições de Ferreiro e Teberosky mostram que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo de dominá-la convencionalmente. Essa compreensão ajuda o professor a observar como cada aluno pensa e se relaciona com

a linguagem escrita. No caso dos estudantes com TEA, essas hipóteses podem aparecer de diferentes formas, como na escolha de imagens, no pareamento entre figuras e palavras, na identificação de letras, na montagem de palavras com letras móveis ou em respostas mediadas por recursos visuais (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

O ensino das relações entre letras e sons também pode contribuir para a alfabetização, especialmente quando realizado de maneira sistemática, gradual e significativa. A instrução fônica pode favorecer a consciência fonológica e a decodificação de palavras, mas deve ser associada a práticas de leitura, escrita, compreensão e uso social da linguagem. Para alunos com TEA, essa abordagem pode ser mais eficaz quando combinada com imagens, jogos pedagógicos, materiais concretos, repetição planejada e atividades relacionadas aos interesses da criança (NATIONAL READING PANEL, 2000; SOARES, 2020).

Assim, a alfabetização de alunos com TEA deve unir planejamento, sensibilidade e flexibilidade. O professor pode utilizar palavras do cotidiano da criança, nomes de familiares, objetos conhecidos, personagens de interesse, histórias curtas e recursos visuais para aproximar a leitura e a escrita da realidade do estudante. Dessa forma, a aprendizagem deixa de ser apenas uma tarefa escolar e passa a ser uma experiência de comunicação, participação e desenvolvimento da autonomia (SOARES, 2020; SCHMIDT, 2013).

2.4 Práticas pedagógicas inclusivas na alfabetização de alunos com TEA

As práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que permitem ao aluno participar das atividades e acessar o conhecimento de acordo com suas necessidades. Na alfabetização de estudantes com TEA, essas práticas envolvem adaptação de materiais, flexibilização das estratégias, organização da rotina, uso de recursos visuais, avaliação contínua e mediação individualizada. Adaptar não significa reduzir o conteúdo, mas criar caminhos para que o aluno compreenda, participe e avance em seu processo de aprendizagem (MANTOAN, 2003; SOARES, 2020).

Os recursos visuais são fundamentais no trabalho com alunos com TEA, pois tornam as informações mais concretas, organizadas e acessíveis. Imagens, pictogramas, cartões de comunicação, rotina ilustrada, letras móveis, figuras

associadas a palavras e calendários visuais ajudam o estudante a compreender melhor as orientações e a sequência das atividades. Na alfabetização, esses recursos podem favorecer a associação entre imagem, palavra, som e significado, contribuindo para o desenvolvimento da leitura e da escrita (SCHMIDT, 2013; BONDY; FROST, 1994).

A Comunicação Alternativa e Aumentativa também pode auxiliar alunos com TEA que apresentam dificuldades na fala ou na comunicação funcional. O PECS, sistema de comunicação por troca de figuras, é uma das estratégias utilizadas para favorecer a expressão de desejos, escolhas, necessidades e respostas. No ambiente escolar, esse tipo de recurso pode ampliar a participação do aluno nas atividades de alfabetização, permitindo que ele interaja mesmo quando a linguagem oral ainda é limitada (BONDY; FROST, 1994).

Outra estratégia importante é o ensino estruturado, associado ao programa TEACCH. Essa abordagem valoriza a organização do ambiente, da rotina e das tarefas, favorecendo a previsibilidade e a autonomia do aluno com TEA. Na alfabetização, o ensino estruturado pode ser aplicado por meio de atividades divididas em etapas, instruções objetivas, espaços organizados e tarefas com começo, meio e fim bem definidos. Essa organização ajuda a reduzir a ansiedade e facilita a participação nas propostas pedagógicas (MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2005).

As atividades adaptadas são indispensáveis para garantir a aprendizagem dos alunos com TEA. Uma proposta de escrita, por exemplo, pode ser realizada com apoio de letras móveis, imagens, palavras pontilhadas, pareamento entre figura e palavra ou escolha entre alternativas. Da mesma forma, uma atividade de leitura pode ser mediada por livros ilustrados, cartões, frases curtas e textos relacionados aos interesses da criança. O importante é que a adaptação mantenha o objetivo pedagógico e possibilite a participação real do estudante (MANTOAN, 2003; SOARES, 2020).

2.5 Formação docente, família e avaliação inclusiva

A formação docente é um dos elementos centrais para a construção de práticas inclusivas na alfabetização de alunos com TEA. Muitos professores não recebem, na formação inicial, conhecimentos suficientes sobre autismo, adaptação curricular, comunicação alternativa e avaliação inclusiva. Por isso, a formação continuada torna-se essencial para que o professor compreenda melhor as necessidades dos estudantes,

planeje intervenções adequadas e desenvolva maior segurança em sua prática pedagógica (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2014).

A inclusão também depende do trabalho coletivo da escola. A alfabetização do aluno com TEA não deve ser responsabilidade exclusiva do professor regente, mas envolver gestão escolar, coordenação pedagógica, Atendimento Educacional Especializado, família e, quando necessário, equipe multidisciplinar. Essa articulação favorece a construção de estratégias mais coerentes com as necessidades da criança e fortalece seu processo de aprendizagem (BRASIL, 2008; GLAT; PLETSCH, 2011).

A parceria entre escola e família é especialmente importante, pois permite conhecer melhor a rotina, os interesses, as formas de comunicação e as necessidades do aluno com TEA. A família pode colaborar oferecendo informações sobre comportamentos, preferências e estratégias que funcionam fora da escola. Ao mesmo tempo, a escola pode orientar a família sobre formas simples de estimular a leitura e a escrita no cotidiano, fortalecendo a continuidade do processo de alfabetização (GLAT; PLETSCH, 2011).

A avaliação inclusiva deve considerar o desenvolvimento individual do aluno, valorizando seus avanços e suas formas de demonstrar aprendizagem. Estudantes com TEA nem sempre conseguem expressar seus conhecimentos por meio de provas tradicionais, por isso o professor pode utilizar observação contínua, registros, atividades práticas, respostas com imagens, leitura compartilhada e produção escrita com apoio. Avaliar de forma inclusiva significa compreender o percurso do estudante e planejar novas intervenções a partir de suas conquistas e necessidades (LUCKESI, 2011).

Portanto, as práticas inclusivas na alfabetização de alunos com TEA dependem de um conjunto de ações integradas, que envolvem recursos visuais, comunicação alternativa, ensino estruturado, adaptação curricular, alfabetização significativa, formação docente, parceria escola-família e avaliação inclusiva. A legislação assegura o direito à educação inclusiva; os estudos sobre alfabetização orientam práticas sistemáticas e significativas; e os recursos pedagógicos adaptados favorecem a participação, a autonomia e a aprendizagem. Dessa forma, alfabetizar alunos com TEA exige conhecimento, sensibilidade, planejamento e compromisso com o direito de toda criança aprender (BRASIL, 2015; SOARES, 2020).

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos que discutem educação inclusiva, alfabetização e Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa bibliográfica foi selecionada por permitir a análise aprofundada de produções científicas relacionadas às práticas pedagógicas voltadas à alfabetização de alunos com TEA, possibilitando a identificação de tendências, desafios e estratégias recorrentes na literatura (GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2017).

3.1 Procedimentos de levantamento bibliográfico

A seleção do material ocorreu entre os meses de janeiro e março de 2026, contemplando artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais, livros e capítulos de livros, documentos oficiais, legislações, diretrizes educacionais e produções acadêmicas relevantes sobre alfabetização, inclusão escolar e TEA.

As buscas foram realizadas em bases e plataformas acadêmicas como SciELO, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), PePSIC e ERIC, além de documentos oficiais disponíveis nos sites do Ministério da Educação (MEC), do Planalto Federal e da American Psychiatric Association. Foram utilizados descritores combinados, tais como: “autismo e alfabetização”, “práticas inclusivas”, “TEA na escola”, “ensino estruturado”, “comunicação alternativa”, “adaptação curricular”, “educação inclusiva” e “avaliação inclusiva”.

3.2 Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos estudos publicados entre 1992 e 2024, materiais que abordassem diretamente práticas pedagógicas para alunos com TEA, obras que discutissem alfabetização, letramento ou inclusão escolar, além de documentos legais e oficiais relacionados aos direitos educacionais da pessoa com deficiência e à educação inclusiva.

Foram excluídos textos sem fundamentação teórica, materiais repetidos, publicações sem autoria identificada, estudos que tratassem do TEA apenas pela

perspectiva clínica sem relação com o contexto escolar e produções que não apresentassem relação direta com alfabetização, inclusão ou práticas pedagógicas.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

Para o tratamento e interpretação dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), desenvolvida em três etapas: pré-análise, exploração do material e categorização.

Na etapa de pré-análise, realizou-se a leitura flutuante do material selecionado, com o objetivo de identificar temas recorrentes relacionados à alfabetização de alunos com TEA. Em seguida, na exploração do material, foram identificadas unidades de registro e unidades de significado presentes nos textos, especialmente aquelas relacionadas a estratégias pedagógicas, desafios educacionais e fundamentos teóricos da inclusão.

Na etapa de categorização, as unidades de significado foram agrupadas em sete categorias temáticas, construídas a partir da recorrência e da relevância dos conteúdos encontrados na literatura. As categorias emergentes foram:

- Recursos Visuais e Comunicação Alternativa;
- Ensino Estruturado e Organização da Rotina;
- Adaptação Curricular e Atividades Flexíveis;
- Estratégias de Alfabetização Significativa;
- Formação Docente e Apoio Institucional;
- Parceria Escola–Família;
- Avaliação Inclusiva.

Essas categorias foram posteriormente sistematizadas nos Quadros 1, 2 e 3, que apresentam, respectivamente, a descrição das categorias, os autores estudados e a relação entre categorias e fundamentação teórica.

3.4 Síntese da estratégia metodológica

A adoção da análise de conteúdo permitiu identificar padrões, convergências e divergências entre os autores, possibilitando compreender como a literatura fundamenta as práticas inclusivas na alfabetização de alunos com TEA. A categorização final serviu como base para a discussão dos resultados, garantindo

coerência entre os objetivos, o referencial teórico e a análise. As categorias analisadas estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de Análise Identificadas na Pesquisa

Categoria de Análise	Descrição	Elementos Identificados na Literatura
Recursos Visuais e Comunicação Alternativa	Estratégias que tornam a informação mais concreta e acessível para alunos com TEA.	Pictogramas, PECS, cartões de comunicação, rotina visual, associação imagem–palavra.
Ensino Estruturado e Organização da Rotina	Práticas que favorecem previsibilidade, autonomia e redução da ansiedade.	TEACCH, divisão de tarefas em etapas, comandos claros, ambiente organizado.
Adaptação Curricular e Atividades Flexíveis	Ajustes pedagógicos que mantêm o objetivo da atividade, mas permitem diferentes formas de participação.	Letras móveis, palavras pontilhadas, pareamento, textos curtos, interesses da criança.
Estratégias de Alfabetização Significativa	Práticas que articulam alfabetização e letramento, considerando o cotidiano da criança.	Palavras familiares, histórias curtas, objetos conhecidos, consciência fonológica.
Formação Docente e Apoio Institucional	Necessidade de preparo profissional e suporte da escola para práticas inclusivas.	Formação continuada, atuação do AEE, trabalho coletivo.
Parceria Escola–Família	Interação entre responsáveis e escola para continuidade da aprendizagem.	Informações sobre rotina, interesses e comunicação.
Avaliação Inclusiva	Processos avaliativos que consideram o percurso individual do aluno.	Observação contínua, registros, atividades práticas, respostas com imagens.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de conteúdo realizada sobre o material bibliográfico permitiu identificar sete categorias centrais que estruturam as práticas inclusivas na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os resultados apresentados a seguir dialogam diretamente com essas categorias, evidenciando como a literatura fundamenta cada eixo temático. Dessa forma, o Quadro 2 sintetiza os principais autores estudados, os objetivos dos estudos e obras e os principais achados relacionados ao TEA e à alfabetização.

Quadro 2 – Autores estudados, objetivos dos estudos e principais achados

Autor(es)	Objetivo do estudo / obra	Principais achados relacionados ao TEA e à alfabetização
Mantoan (2003)	Discutir fundamentos da educação inclusiva.	Inclusão exige eliminação de barreiras e adaptação de práticas.
Glat e Pletsch (2011)	Analisar inclusão escolar e práticas pedagógicas.	Inclusão depende da articulação entre escola, família e AEE.
Bondy e Frost (1994)	Apresentar o PECS.	Comunicação alternativa favorece participação e compreensão.
Mesibov, Shea e Schopler (2005)	Descrever o programa TEACCH.	Ensino estruturado melhora autonomia e engajamento.
Schmidt (2013)	Relacionar autismo e práticas pedagógicas.	Recursos visuais e rotina organizada facilitam a aprendizagem.
Soares (2020)	Discutir alfabetização e letramento.	Alfabetização deve ser significativa e contextualizada.
Ferreiro e Teberosky (1999)	Explicar a psicogênese da escrita.	Crianças constroem hipóteses sobre a escrita; abordagem útil para compreender diferentes percursos de aprendizagem.
Klin (2006)	Descrever características do TEA.	Evidencia a necessidade de práticas individualizadas.
Luckesi (2011)	Discutir avaliação da aprendizagem.	Avaliação deve ser processual e contínua.
Nóvoa (1992)	Refletir sobre formação docente.	Formação continuada é essencial.
Tardif (2014)	Analisar saberes docentes.	Saberes profissionais se constroem também na prática.

National Reading Panel (2000)	Avaliar métodos de ensino da leitura.	Consciência fonológica e instrução fônica contribuem para a aprendizagem da leitura.
American Psychiatric Association (2014)	Definir critérios diagnósticos do TEA.	Características do TEA podem influenciar comunicação, interação e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

4.1 Recursos visuais e comunicação alternativa

Os estudos analisados destacam que recursos visuais, como pictogramas, cartões de rotina, quadros de escolha e o sistema PECS, favorecem a compreensão e a expressão de alunos com TEA. Bondy e Frost (1994) demonstram que a comunicação alternativa amplia as possibilidades de participação e autonomia, enquanto Schmidt (2013) reforça que estímulos visuais tornam a alfabetização mais acessível, especialmente em atividades de leitura de palavras e associação imagem–texto.

4.2 Ensino estruturado e organização da rotina

A literatura aponta que a previsibilidade é um elemento essencial para o engajamento de alunos com TEA. O programa TEACCH, apresentado por Mesibov, Shea e Schopler (2005), é amplamente citado como referência para organização do ambiente, divisão de tarefas e clareza nas instruções. A rotina estruturada contribui para a redução da ansiedade e para a participação ativa nas atividades de alfabetização.

4.3 Adaptação curricular e atividades flexíveis

Os autores analisados convergem ao afirmar que a adaptação curricular não implica simplificação do conteúdo, mas flexibilização das formas de acesso. Mantoan (2003) e Glat e Pletsch (2011) defendem que ajustes como letras móveis, textos curtos, atividades fragmentadas e uso de interesses específicos do aluno ampliam as possibilidades de aprendizagem. Soares (2020) reforça que a adaptação deve manter o objetivo pedagógico, mas permitir diferentes caminhos para alcançá-lo.

4.4 Estratégias de alfabetização significativa

A alfabetização de alunos com TEA deve integrar práticas de letramento, conforme apontam Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2020). A literatura destaca que atividades contextualizadas, como leitura de histórias curtas, uso de palavras familiares e exploração de objetos do cotidiano, favorecem a construção de hipóteses sobre a escrita. O National Reading Panel (2000) acrescenta que a consciência fonológica, quando trabalhada de forma lúdica, sistemática e visual, pode contribuir para avanços no processo de alfabetização.

4.5 Formação docente e apoio institucional

Os estudos analisados evidenciam que a formação docente é um dos pilares para a efetivação da inclusão. Nóvoa (1992) e Tardif (2014) destacam que o professor precisa desenvolver saberes profissionais que integrem teoria e prática. Glat e Pletsch (2011) reforçam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve atuar de forma colaborativa, oferecendo suporte técnico e pedagógico ao professor regente.

4.6 Parceria escola–família

A literatura aponta que a participação da família é fundamental para a continuidade da aprendizagem. Informações sobre rotina, interesses, formas de comunicação e comportamentos ajudam o professor a planejar intervenções mais eficazes. Klin (2006) destaca que a compreensão do perfil individual do aluno é essencial para o sucesso das práticas pedagógicas.

4.7 Avaliação inclusiva

Os autores analisados defendem que a avaliação deve ser processual, contínua e centrada no percurso do aluno. Luckesi (2011) afirma que avaliar é acompanhar o desenvolvimento, e não apenas medir resultados. No contexto do TEA, isso implica considerar múltiplas formas de expressão, registros observacionais e atividades práticas, conforme reforça Soares (2020).

Considerando a análise realizada das obras, apresenta-se, no Quadro 3, a síntese das categorias estudadas, os autores relacionados a essas categorias e as principais contribuições dos estudos.

Quadro 3 – Relação entre categorias de análise e autores

Categoria de análise	Autores relacionados	Contribuições dos autores
Recursos visuais e comunicação alternativa	Bondy e Frost (1994); Schmidt (2013); Klin (2006)	PECS; estímulos visuais; facilitação da compreensão.
Ensino estruturado e organização da rotina	Mesibov, Shea e Schopler (2005); Schmidt (2013)	TEACCH; previsibilidade; autonomia.
Adaptação curricular e atividades flexíveis	Mantoan (2003); Soares (2020); Glat e Pletsch (2011)	Flexibilização; acesso ao currículo; práticas inclusivas.
Estratégias de alfabetização significativa	Ferreiro e Teberosky (1999); Soares (2020); National Reading Panel (2000)	Construção de hipóteses; letramento; consciência fonológica.
Formação docente e apoio institucional	Nóvoa (1992); Tardif (2014); Glat e Pletsch (2011)	Saberes docentes; formação continuada; papel do AEE.
Parceria escola–família	Glat e Pletsch (2011); Klin (2006)	Comunicação com a família; continuidade da aprendizagem.
Avaliação inclusiva	Luckesi (2011); Soares (2020)	Avaliação processual; foco no percurso.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura permitiu compreender que a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige práticas pedagógicas planejadas, flexíveis e fundamentadas em princípios inclusivos. As sete categorias identificadas — recursos visuais, ensino estruturado, adaptação curricular, alfabetização significativa, formação docente, parceria escola–família e avaliação inclusiva — revelam que a aprendizagem desses alunos depende de um conjunto articulado de estratégias que considerem suas características individuais.

Os estudos analisados convergem ao afirmar que a inclusão não se resume à presença física do aluno na sala de aula, mas envolve a criação de condições reais de participação e aprendizagem. Recursos visuais, comunicação alternativa, rotina estruturada e atividades adaptadas mostram-se essenciais para favorecer o engajamento e o desenvolvimento da autonomia. Da mesma forma, a formação docente e o apoio institucional são elementos indispensáveis para que o professor se sinta preparado para atuar de forma segura e eficaz.

Como limitação, destaca-se que este estudo se baseou exclusivamente em fontes bibliográficas, não incluindo observações em campo ou entrevistas com professores. Recomenda-se que pesquisas futuras investiguem práticas reais de alfabetização inclusiva, analisando desafios cotidianos, estratégias utilizadas e percepções de docentes, famílias e alunos.

Conclui-se que a alfabetização inclusiva de alunos com TEA é possível, necessária e pedagogicamente enriquecedora, desde que sustentada por práticas fundamentadas, planejamento colaborativo e compromisso ético com o direito à educação de todos.

REFERÊNCIAS

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

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONDY, Andrew S.; FROST, Lori A. The Picture Exchange Communication System. Focus on Autistic Behavior, v. 9, n. 3, p. 1-19, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: portal oficial do Ministério da Educação. Acesso em: 20 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: portal oficial do Planalto. Acesso em: 20 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: portal oficial do Planalto. Acesso em: 20 jun. 2026.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. S3-S11, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria; SCHOPLER, Eric. The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York: Springer, 2005.

NATIONAL READING PANEL. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for

reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 2013.

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

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.