



UNIVALI

**UNIVERSIDADE
DO VALE DO ITAJAÍ**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARIA CELESTE DE AZEVEDO BEZERRA

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA**

**ITAJAÍ
2025**

MARIA CELESTE DE AZEVEDO BEZERRA

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Acadêmico em Educação da
Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: **Profa. Dra. Valéria Becher Trentin**

**ITAJAÍ
2025**

MARIA CELESTE DE AZEVEDO BEZERRA

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Vale do Itajaí,

Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas de Currículo

Itajaí, 01 de abril de 2025

Profa. Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Valéria Becher Trentin
UNIVALI – Orientadora

Profa. Dra. Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
UNIVALI – Membro

Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe
UNIPLAC

A **Deus**.

À minha querida **mãe**, *Maria de Lourdes*(in memoriam).Ao meu amado **esposo**, Galdstone (in memoriam). E, em especial, **aos meus filhos**, Philipe e Lia Mayra.

AGRADECIMENTOS

À **Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI**, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e à **Faculdade Via Sapiens – FVS**, pela oportunidade de realização do Mestrado Acadêmico em Educação.

À minha orientadora, **Profa. Dra. Valéria Becher Trentin**, pelo incentivo, compromisso e orientação na construção deste trabalho. Obrigada por desempenhar seu papel de educadora com tanto zelo e paciência.

A **Deus**, pelo dom da vida, pela saúde, pelas escolhas que me moldam, pelos erros e acertos que me ensinam, e pelos desafios que me impulsionam a crescer e superar limites.

À minha querida mãe, **Maria de Lourdes** (in memoriam), que me inspira diariamente e que, onde quer que esteja, sei que se orgulha de minhas conquistas. Ao meu pai, **Francisco Lopes**, exemplo de humildade e resiliência, que sempre acreditou que a educação seria o caminho para um futuro promissor.

À minha irmã, **Mara Cristina**, pelo apoio incondicional e pelo carinho com que cuidou dos meus filhos todas as vezes em que precisei me ausentar para seguir os meus sonhos acadêmicos. Sou profundamente grata pelo apoio e incentivo que recebi de minha família.

Ao meu amado esposo, **Gladstone** (in memoriam), companheiro e principal incentivador da minha trajetória, que sempre esteve ao meu lado, tornando possível cada conquista. Aos meus filhos, **Philipe e Lia Mayra**, que a cada dia me ensinam o que é amor infinito e incondicional. Aos meus netos, **Gladstone Neto e Samantha**, que deram um novo sentido à minha vida. Vocês são os meus tesouros.

Aos **professores e professoras** que fizeram parte da minha trajetória acadêmica e se tornaram referências profissionais. **Aos meus alunos da Educação Inclusiva**, que me inspiram e me ensinam a ser uma pessoa e professora melhor.

Às amigas **Valdilene, Suzy, Adriana, Michele** e, em especial, à **Alessandra** — minha companheira de trabalho e apoio na fé —, meu profundo agradecimento por me inspirar e me conduzir nesta caminhada rumo ao título de mestra.

“A escola tem que ser um lugar onde as crianças têm a oportunidade de ser elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas.”

Maria Teresa Eglér Mantoan

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas de Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), tem como objetivo analisar as percepções dos professores dos anos finais de uma escola municipal de Fortaleza-CE sobre a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De modo específico, buscou-se: a) identificar as concepções dos professores sobre alfabetização; b) discutir as percepções dos professores sobre a aprendizagem dos alunos com TEA; c) problematizar as estratégias utilizadas pelos professores na alfabetização desses alunos. A pesquisa é de abordagem qualitativa, com perspectiva analítica e interpretativa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras dos anos finais que atuam em uma escola municipal de Fortaleza-CE. O referencial teórico foi embasado em Lacerda (2015), Soares (2004, 2021), Serra (2018) e Vygotsky (1997, 2007, 2008), entre outros. As análises das entrevistas foram mediadas pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados apontaram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a alfabetização de alunos com TEA se efetive, visto que são grandes as dificuldades encontradas nesse processo, sobretudo no que se refere à compreensão das singularidades de aprendizagem desses alunos, em virtude das peculiaridades que envolvem o transtorno. Assim, destaca-se a necessidade de uma postura investigativa permanente por parte do professor, que precisa compreender as potencialidades, as habilidades, as dificuldades e os interesses do aluno com TEA. Nessa conjuntura, o docente conhecerá melhor seu aluno e refletirá sobre sua prática, buscando suporte nos saberes científicos, articulando seu trabalho com os demais professores da escola e planejando estratégias que considerem as especificidades desses alunos, de modo a favorecer o desenvolvimento de suas habilidades sociais e acadêmicas.

Palavras-chave: Alfabetização. Transtorno do Espectro Autista. Percepções. Professores. Anos finais.

ABSTRACT

This research is linked to the Research Group: Curriculum Policies and Practices, of the Graduate Program in Education at the University of Vale do Itajaí (UNIVALI). It aims to analyze the perceptions of final-year elementary school teachers of a municipal school in Fortaleza-CE regarding the literacy of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Specifically, the study seeks to: a) identify the teachers' conceptions of literacy; b) discuss the teachers' perceptions of the learning process of students with ASD; and c) investigate the strategies used by the teachers in the literacy process of these students. The research follows a qualitative approach with an analytical and interpretative perspective. Data collection was conducted through semi-structured interviews with five final-year elementary school teachers working at a municipal school in Fortaleza-CE. The theoretical framework was based on Lacerda (2015), Soares (2004, 2021), Serra (2018), and Vygotsky (1997, 2007, 2008), among other authors. The interviews were analyzed using content analysis (Bardin, 2011). The results indicate that there is still a long way to go for the literacy of students with ASD to become effective, as there are significant challenges in this process, especially when it comes to understanding the learnings singularities of students with ASD, due to the particularities of the disorder. Thus, it is essential for teachers to adopt a permanent investigative attitude, aiming to understand the potential, skills, difficulties, and interests of their students with ASD. This will enable teachers to better understand their students and reflect on their own practices, seeking support from scientific knowledge, articulating their work with other teachers in the school, and planning strategies that take into account the specificities of these students, thereby supporting the development of their social and academic skills.

Keywords: Literacy. Autism Spectrum Disorder. Perceptions. Teachers. Final years of elementary school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização do estado do Ceará. Região Nordeste. Capital Fortaleza.....	38
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento sobre dissertações e teses sobre o tema.....	25
Quadro 2 – Funcionários da escola pesquisada.....	40
Quadro 3 – Características profissionais e acadêmicas dos professores participantes.....	41
Quadro 4 – Regularidades nas respostas dos professores sobre alfabetização.....	58
Quadro 5 – Níveis da gravidade para o Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	63
Quadro 6 – Percepção dos professores sobre a aprendizagem dos alunos com TEA.....	65
Quadro 7 – Estratégias utilizadas pelos professores na alfabetização de alunos com TEA.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA	Applied Behavior Analysis
ACA	Aprendendo com Comunicação Alternativa
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAST	Centro de Tecnologia Especial Aplicada
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CNE	Conselho Nacional de Educação
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
fNIRS	Espectroscopia Funcional de Infravermelho Próximo
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCL	Procedimento de Classificação Livre
PCD	Procedimento de Classificação Dirigida
PCM	Procedimento de Classificação Múltipla
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SECADI	Secretaria Especializada de Educação, incluindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
STF	Supremo Tribunal Federal
TAL	Técnica de Associação Livre
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and of Autistic and Related Communication Handicapped Children

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA ATÉ O MESTRADO.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	17
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	24
3 METODOLOGIA.....	35
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	35
3.1.1 Caracterização da Educação no Município de Fortaleza-CE.....	38
3.1.2 Contexto da Pesquisa.....	39
3.1.3 Participantes da Pesquisa.....	41
4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	43
4.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA- CE.....	51
5 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA.....	57
5.1 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TEA.....	60
5.2 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA.....	67
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	74
ANEXOS.....	83

TRAJETÓRIA ATÉ AO MESTRADO

Antes de discorrer sobre a proposta desta pesquisa, considero importante mencionar alguns fatos marcantes da minha vivência profissional e pessoal. Esses eventos foram determinantes para que eu me tornasse uma pesquisadora, sobretudo voltada à temática da inclusão escolar.

A trajetória que me impulsionou a desenvolver esta investigação está intrinsecamente relacionada às minhas experiências e vivências enquanto professora atuante na área da Educação Especial, nas quais venho, paulatinamente, buscando aperfeiçoar minha prática pedagógica de forma coerente com as necessidades dos meus alunos.

Trilhar esse caminho tem sido um desafio constante, que me leva a refletir sobre meu percurso pessoal e profissional. Meu sonho inicial era cursar Medicina; contudo, devido às limitações financeiras da minha família, esse sonho acabou ficando pelo caminho. A vida, como bem sabemos, nos conduz por trilhas inesperadas. Após constituir minha própria família, percebi que o desejo de ingressar em uma faculdade de Medicina se tornava cada vez mais distante e, por vezes, inatingível.

Foi então que, ao longo dos meus 35 anos, realizei um sonho igualmente significativo: o ingresso em uma instituição de ensino superior. Nesse período, enquanto meus filhos também estudavam, nasceu em mim o desejo de cursar Pedagogia. A vontade de me tornar professora foi crescendo gradativamente, até que consegui ingressar no curso. Em 2001, recebi meu diploma de pedagoga com muito amor e orgulho.

No ano seguinte, participei de um concurso público para professor da educação básica na rede municipal, no qual fui aprovada. Logo iniciei minha atuação docente, assumindo uma sala de aula. A docência nos anos iniciais trouxe diversas inquietações, especialmente relacionadas ao processo de aquisição das habilidades leitoras pelos alunos. Compreendi, a partir da prática, que o desenvolvimento da leitura de palavras constitui uma base essencial para a alfabetização. É por meio dessa aprendizagem que a criança consolida sua compreensão sobre o uso do alfabeto, entendendo-o como um código de

comunicação. Além disso, passa a desenvolver a compreensão leitora e aprende também a escrever.

Mediante essas inquietações, passei a direcionar meu olhar para as dificuldades que percebia em minha turma de crianças. Dificuldades essas que se traduziam em limitações que comprometiam o desenvolvimento do processo de alfabetização, sendo recorrentes no contexto escolar.

A partir dessa percepção, iniciei uma especialização em Educação Especial. Ainda sem compreender plenamente o que essa área abarcava, comecei a pesquisar sobre o assunto e, à medida que avançava, meu interesse e encantamento pelo tema aumentavam. Decidi, então, realizar minha inscrição no curso, pois sentia que, por meio dessa formação, poderia sanar algumas das angústias que me acompanhavam na prática docente.

Assim que concluí a especialização, decidi atuar na área. Participei de um processo de seleção interna para a Sala de Recursos Multifuncional, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), função que exerço até o momento.

A prática no contexto do AEE permitiu-me realizar um acompanhamento mais individualizado dos alunos com deficiência. Foi nesse momento que tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos com os estudantes matriculados na escola em que trabalhava. A docência sempre me instigou à busca constante por aperfeiçoamento, com o intuito de oferecer um trabalho pedagógico mais qualificado.

Ao assumir uma sala com alunos com deficiência e/ou transtornos, percebi-me despreparada para compreender a singularidade de cada um, suas necessidades específicas e, sobretudo, para identificar de que forma eu poderia contribuir, para além das aulas rotineiras, com a construção de sua autonomia escolar e de vida.

Com o passar dos anos, novas oportunidades foram surgindo como forma de ampliar e compartilhar conhecimentos. Foi nesse contexto que assumi o desafio de atuar como formadora de professores interessados em ingressar na Sala de Recursos, os quais necessitavam de uma formação mais específica e direcionada. Nesse período, já havia concluído uma especialização em Atendimento Educacional Especializado.

Atuar como formadora foi uma experiência ímpar. Proporcionou-me transitar por uma relação dialógica, permitindo a compreensão de que o professor precisa ter um conhecimento bem fundamentado em sua área de atuação, além de manter-se em constante atualização, considerando o ritmo acelerado da produção do conhecimento na contemporaneidade. Buscar informações e aprender a selecioná-las são competências indispensáveis ao exercício docente. No cotidiano escolar, surgem constantemente novas perspectivas e situações, exigindo do professor um preparo sistemático para lidar com as demandas emergentes e atualizar seus saberes pedagógicos.

Considerando a necessidade de permanente investimento em qualificação ao longo da minha trajetória profissional, realizei diversos cursos de extensão na área da Educação Inclusiva. Além disso, participei de várias formações continuadas — como congressos, simpósios, encontros e reuniões — que contribuíram significativamente para o aprimoramento da minha prática docente.

Os cursos de extensão e aperfeiçoamento dos quais participei foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional. Apesar de serem formações de curta duração, proporcionaram um aprofundamento teórico e prático em temas específicos, impactando diretamente minha atuação em sala de aula e ampliando minha compreensão sobre os desafios e potencialidades da Educação Inclusiva.

Essas formações, no entanto, despertaram em mim uma sede ainda maior por conhecimento. Passei a me reconhecer como uma pesquisadora em potencial, pois, a cada nova situação vivenciada em minha prática pedagógica, sentia a necessidade de buscar respostas fundamentadas. Por um tempo, esse desejo de qualificação ficou em pausa, devido a questões familiares e financeiras. A ideia de cursar um mestrado, até então, não havia me ocorrido, embora fosse um caminho promissor para dar continuidade aos meus estudos, especialmente na atuação em Sala de Recursos Multifuncional.

Foi então que surgiu uma oportunidade inesperada: um programa de pós-graduação oferecido pela Prefeitura de Fortaleza — município no qual atuo como docente — que disponibilizava bolsas de estudo aos professores interessados em realizar o mestrado. A proposta me motivou, sobretudo por contar com apoio

financeiro, mas ainda era preciso enfrentar um grande desafio: retornar à sala de aula aos 60 anos de idade.

No entanto, o desejo de realizar esse sonho falou mais alto do que o medo. Fiz minha inscrição, pensando que “o mínimo que posso receber é um não”. Escrevi no papel minhas ideias, angústias e possíveis contribuições para a área na qual atuo há anos: a Educação Especial e Inclusiva. O medo foi vencido. Lutei para me superar e, com coragem, coloquei em evidência as habilidades e os conhecimentos adquiridos ao longo da minha trajetória profissional.

Para minha felicidade — e como um verdadeiro presente de aniversário — fui aprovada no processo seletivo, tudo no mesmo mês.

Ao ingressar no Grupo de Pesquisa **Políticas e Práticas de Currículo**, constatei a possibilidade de compartilhar inquietações com outros pesquisadores e, ao mesmo tempo, contribuir com reflexões acerca das políticas educacionais de inclusão, com foco especial na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar passou a integrar o cenário educacional brasileiro a partir da década de 1990, impulsionada por movimentos internacionais em prol da educação para todos. Esses movimentos resultaram na realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), e, posteriormente, na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha (1994), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). As conferências culminaram na produção de dois importantes documentos: a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994), os quais passaram a representar o consenso internacional quanto à necessidade de criação de políticas públicas que promovessem a igualdade de oportunidades e um sistema educacional inclusivo.

No contexto desses movimentos, o Brasil iniciou, ainda na década de 1990, uma ampla reforma educacional. Os princípios estabelecidos nos acordos internacionais foram incorporados à legislação nacional, especialmente por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Desse modo, a legislação passou a reconhecer a Educação Especial como uma modalidade de ensino a ser ofertada, preferencialmente, no ensino regular aos alunos com deficiência, reforçando o princípio da democratização do acesso à educação. Ainda que prevista na Constituição Federal de 1988, a Educação Especial foi, de fato, regulamentada pela LDBEN, consolidando-se como componente essencial de uma educação inclusiva (Brasil, 1996).

Frente às reformas impulsionadas no plano internacional, destaca-se que, no Brasil, as iniciativas voltadas às pessoas com deficiência foram intensificadas a partir da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006. Essa convenção representou um marco na promoção dos direitos humanos e da dignidade das pessoas com deficiência, estabelecendo o compromisso dos países signatários com a inclusão plena em todos os âmbitos da sociedade, inclusive o educacional (Organização das Nações Unidas, 2006).

Como desdobramento desse compromisso, o Brasil promulgou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a). Essa política reafirma que a Educação Especial deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como recursos de acessibilidade, com a finalidade de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino.

Compreende-se que a referida Política (Brasil, 2008) pressupõe o estreitamento entre a Educação Especial e a educação comum para atender à diversidade presente nas salas de aula da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Superior, decorrente do acesso de pessoas com deficiência, síndromes, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No que se refere à inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destaca-se a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. O artigo 4º do referido decreto estabelece que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (Brasil, 2014, s/p).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento, que envolve um conjunto de condições com início no período do desenvolvimento do indivíduo, geralmente antes do ingresso na escola. Os déficits característicos desse transtorno envolvem limitações específicas na aprendizagem ou no controle das funções executivas, bem como prejuízos nas habilidades sociais (American Psychiatric Association, 2022).

Vale ressaltar que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma nova categoria diagnóstica incluída no *DSM-5* (American Psychiatric Association, 2022), caracterizando-se por alterações comportamentais, principalmente no que tange à dificuldade em interagir socialmente, estando associado a

comportamentos, interesses e atividades restritas e repetitivas (American Psychiatric Association, 2022).

Outro aspecto a ser compreendido é o conceito de “espectro”, o qual envolve situações distintas, em diferentes níveis de gravidade, que variam das mais leves às mais severas. No entanto, apesar dessas peculiaridades, vale destacar que o aluno com TEA é capaz de extrair do meio social pistas, internalizando-as de forma contextual em sua vida acadêmica e social.

Assim, destaca-se que o comprometimento da escola com a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não deve se restringir ao cumprimento da exigência legal em relação ao seu ingresso, mas requer a compreensão da heterogeneidade e a disponibilização dos recursos pedagógicos necessários para um atendimento especializado. Além disso, é imprescindível ter a clareza de que “quando incluimos, não incluimos apenas aspectos pedagógicos do sujeito, mas todo o ser humano. Quando incluimos, educamos e, quando educamos, incluimos” (Cunha, 2020, p. 98).

Sob esse prisma, torna-se importante ressaltar as preocupações em torno da alfabetização dos alunos com TEA, pois essa também necessita estar no centro dos debates educacionais. No fomento de políticas voltadas à alfabetização, destacam-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), bem como os Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Sobre a alfabetização, ressalta-se a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), a qual tem por objetivo alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Em decorrência da Meta 5, foi promulgado o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, posteriormente revogado pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, o qual institui, em seu Capítulo II, os seguintes princípios:

III - a garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares;

IV- a promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero;

V - o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

VI -o respeito à liberdade, a promoção da tolerância, o reconhecimento e a valorização da diversidade;

VII - a valorização e o compromisso com a diversidade étnico-racial e regional (Brasil, 2023, s/p).

O contexto anunciado nos permite compreender que o Plano Nacional de Educação (2014–2024) evidencia-se como um instrumento de planejamento do Estado, o qual orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas educacionais (Brasil, 2014). Com base nesse entendimento, os entes federados comprometeram-se a implementar planos estaduais e municipais, acompanhando o cumprimento das metas e fomentando fóruns para que essas se tornassem realidade no que tange à qualidade da educação brasileira.

Assim, compreende-se que os planos educacionais aprovados em todo o território nacional tornam-se fundamentais para que o Plano Nacional de Educação (2014–2024) seja reconhecido como o “maior projeto de educação para a nação brasileira” (Dourado, 2016, p. 454). No esforço para elevar o patamar da educação no país, destaca-se que os municípios são atores fundamentais para o êxito no cumprimento das metas e estratégias do PNE.

No que se refere à alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) até o 3º ano do Ensino Fundamental, cabe ressaltar as adversidades enfrentadas no decorrer do ciclo de alfabetização, especialmente no que se refere ao processo de letramento. Destaca-se, ainda, toda a complexidade que envolve os graus e sintomas apresentados pelos alunos com TEA, o que exige estratégias específicas para garantir a efetivação da alfabetização.

Nessa perspectiva, considerando o contexto desta pesquisa — “a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos finais” —, são pertinentes os dados evidenciados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o qual informa que, em 2023, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 5,4%, o que corresponde a cerca de 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais em condição de analfabetismo (IBGE, 2023).

Diante desses dados, compreende-se o analfabetismo como um dos exemplos mais graves de exclusão social, visto que não saber ler e escrever significa não dispor de recursos para interagir com o mundo e com a sociedade capitalista.

Trata-se de conceber a escrita e a leitura sob a perspectiva de seus usos sociais tanto na modalidade oral quanto escrita como objeto social. Sob esse olhar, o fenômeno da alfabetização e do letramento implica compreender os diferentes usos sociais da escrita, não apenas no que diz respeito às práticas de ensino da língua no espaço escolar, tal como historicamente empreendidas, mas também no que tange às práticas de uso da escrita nos diversos contextos sociais da vida cotidiana (Euzébio, 2012).

Assim, compreende-se que saber ler e escrever são competências desenvolvidas em diversos níveis, de modo que admitir a simples divisão das pessoas entre alfabetizadas e analfabetas pode ser uma limitação perigosa para compreender a complexidade do processo de aquisição das habilidades necessárias às práticas da escrita e da leitura (Teberosky, 2005).

É nesse sentido que a alfabetização nos anos finais do Ensino Fundamental suscita preocupação, pois, se nessa nova etapa da vida acadêmica não forem oportunizadas situações de recomposição da alfabetização, o percurso escolar desse aluno provavelmente resultará em evasão.

A evasão, segundo Azevedo (2011), tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas, sendo suas causas relacionadas a fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, bem como à própria escola, a qual, segundo o autor, tem contribuído, a cada dia, para o agravamento desse problema.

No contexto que envolve a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), vale destacar que a alfabetização desses estudantes nos anos finais é possível. No entanto, para que isso ocorra, torna-se necessário que exista uma boa interação entre os profissionais da escola e o aluno, com intervenções adequadas às suas necessidades, respeitando sua individualidade e contando com uma equipe pedagógica segura de suas práticas (Montagner *et al.*, 2007).

Diante do contexto apresentado e considerando a necessidade de expandir as investigações sobre a alfabetização de alunos com TEA, emergiu a seguinte questão de pesquisa: **Quais as percepções dos professores dos anos finais de uma escola municipal de Fortaleza-CE sobre a alfabetização de alunos com TEA?**

Visando responder à indagação proposta, foi definido o seguinte objetivo geral: **Analisar as percepções dos professores dos anos finais de uma escola municipal de Fortaleza–CE sobre a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).**

Acrescenta-se, ainda, que, para melhor fundamentar a pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- **Identificar as concepções dos professores sobre alfabetização;**
- **Discutir as percepções dos professores sobre a aprendizagem dos alunos com TEA;**
- **Problematizar as estratégias utilizadas pelos professores na alfabetização de alunos com TEA.**

Dessa forma, adotou-se uma abordagem qualitativa para a pesquisa, tendo como lócus uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza–CE. Participaram do estudo cinco (05) professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental na referida instituição. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada.

A análise dos dados foi realizada com base na **análise de conteúdo**, conforme proposta por Bardin (2011), compreendida como um procedimento metodológico que permite o desmembramento das informações em unidades temáticas ou categorias de análise.

Com base no exposto, esta dissertação está organizada em cinco (05) capítulos, a saber:

- **Capítulo 1 – Introdução:** apresenta a origem e a delimitação da pesquisa, situando o leitor quanto ao objeto de estudo e à relevância da investigação;
- **Capítulo 2 – Estado da Arte:** discorreu as pesquisas encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que abordam a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- **Capítulo 3 – Caminhos Metodológicos da Pesquisa:** descreveu a abordagem metodológica, o campo de investigação, os participantes e as etapas de desenvolvimento da pesquisa, com base em Stake (2011) e Bauer e Gaskell (2008);

- **Capítulo 4 – Contextualização da Inclusão Escolar:** apresenta um panorama sobre a inclusão escolar no Brasil e, mais especificamente, no município de Fortaleza–CE.

- **Capítulo 5 – Resultados e discussão,** no qual evidenciou as concepções dos professores sobre alfabetização, as percepções dos docentes acerca da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como as estratégias utilizadas na alfabetização desses estudantes.

Por fim, nas **considerações finais**, relacionaram-se os resultados encontrados com os respectivos objetivos da pesquisa, destacando-se a importância deste estudo para o campo da educação, sobretudo no que diz respeito à alfabetização sob a perspectiva da inclusão escolar.

Com base nas discussões realizadas até o momento e compreendendo a relevância da alfabetização para os alunos com TEA, considera-se necessário investigar o que já foi produzido sobre essa temática. Para compreender de forma ampliada a problemática em questão, foram buscadas pesquisas que abordassem o tema aqui proposto, as quais serão discutidas a seguir.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura é um processo sistemático e crítico de análise de publicações científicas, cujo objetivo é identificar, avaliar e sintetizar o conhecimento existente sobre um tema ou problema de pesquisa. Trata-se de uma etapa fundamental no desenvolvimento de qualquer investigação acadêmica, pois permite ao pesquisador compreender o estado da arte em sua área de estudo, reconhecer lacunas no conhecimento e situar sua pesquisa no contexto das discussões científicas já consolidadas (Galvão, 2019).

Assim, a revisão de literatura não apenas orienta a construção do conhecimento, como também fomenta a inovação científica ao indicar caminhos para novos estudos e intervenções (Botelho *et al.*, 2011). Trata-se de um componente indispensável para assegurar que a pesquisa esteja alicerçada em bases sólidas, favorecendo uma contribuição significativa ao avanço da área em questão.

No contexto da presente pesquisa, a revisão de literatura teve como foco a busca por produções acadêmicas que tratassem da temática abordada. Para isso, utilizou-se o banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Como critério temporal, definiu-se o intervalo entre os anos de 2018 e 2024 — ou seja, um recorte de dez anos após a publicação da PNEEPEI (Brasil, 2008a), até o ano de realização desta pesquisa.

Os descritores utilizados na busca foram: “alfabetização” AND “crianças” AND “autismo”; “alfabetização” AND “autismo”; “alfabetização” AND “crianças” AND “TEA”. A partir desses descritores, foram encontrados dezesseis (16) trabalhos acadêmicos, entre teses e dissertações, cujas informações estão sistematizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Levantamento sobre dissertações e teses sobre o tema

Nº	Título	Autor(a)	Ano	Tipo de Pesquisa	Instituição
1	Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do	Pinho, Mariana Campos	2018	Dissertação	UFPEL

Nº	Título	Autor(a)	Ano	Tipo de Pesquisa	Instituição
	Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar				
2	Introduções ao sistema de numeração decimal a partir de um software livre: um olhar sócio-histórico sobre os fatores que permeiam o envolvimento e a aprendizagem da criança com TEA	Nascimento, Iêda Clara Queiroz Silva do	2018	Dissertação	Universidade Federal do Pará
3	Um aplicativo para auxiliar na alfabetização de indivíduos com autismo	Garcia, Pedro de Moura	2018	Dissertação	UFMS
4	Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor	Lima, Nara Raquel Cavalcanti	2019	Dissertação	UFPE
5	Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores	Almeida, Izabel Cristina Araujo	2019	Dissertação	UEFS
6	Políticas públicas de inclusão e a escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): perspectivas histórico-políticas do município de Duque de Caxias/RJ	Moreira, Joana da Rocha	2019	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
7	Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e transtorno do espectro autista	Shibukawa, Priscila Hikaru	2020	Dissertação	UNESP
8	Alfabetiza TEA: recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização, com ênfase nos educandos com TEA	Dalanesi, Viviane Teles Vidal	2021	Dissertação	UNESP
9	Jogos digitais para desenvolver noções de alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista	Coronel, Renata Cristiane Martins	2022	Dissertação	UFMT

Nº	Título	Autor(a)	Ano	Tipo de Pesquisa	Instituição
10	Digital – TEA: proposta de uma rota educacional dinâmica para aplicação em softwares de ensino com foco na alfabetização de crianças autistas	Silva, Letícia Viegas Gomes da	2022	Dissertação	UFRP
11	O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico	Gomes, Fernanda Siqueira Costa	2022	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia
12	Um estudo semiótico do aplicativo digital Livox: mediação e alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo	Silva, Josiane Almeida da	2022	Tese	Universidade Católica de Pernambuco
13	Aplicativo ACA (aprendendo com comunicação alternativa) para crianças com transtorno do espectro autista	Gobbo, Maria Renata de Mira	2024	Dissertação	UEL
14	O uso do fNIRS em pesquisas relacionadas a alfabetização de crianças autistas: uma revisão sistemática	Cavallari, Tatiana Prete	2024	Dissertação	Universidade Federal do ABC
15	Processo de aquisição de habilidades metafonológicas e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista: perspectiva dos pais	Haduo, Michele Dias Hayssi Miranda	2024	Dissertação	Faculdade de Odontologia de Bauru
16	Metodologias de ensino para o aprendizado da matemática por alunos com transtorno do espectro autista nos anos iniciais do ensino fundamental	Assis, Letícia Alexandra de	2024	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia

Fonte: Elaborado pela autora a partir das pesquisas realizadas na BDTD (2018/2024).

Entre os achados da pesquisa, destaca-se a dissertação de Pinho (2018), intitulada *Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula para o*

desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar. O estudo teve como objetivo investigar as contribuições e os impactos das atividades lúdicas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, bem como na aprendizagem de uma criança com TEA e de seus colegas do 2º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com metodologia interventiva.

Nesse contexto, a pesquisadora desenvolveu atividades lúdicas específicas para contribuir com o processo de alfabetização do aluno com TEA, demonstrando os benefícios desse recurso pedagógico no ambiente escolar.

O participante da pesquisa de Pinho (2018) foi um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em fase de alfabetização, matriculado em uma turma regular do 2º ano do Ensino Fundamental. A coleta de dados incluiu instrumentos como entrevistas, atividades lúdicas desenvolvidas pela própria pesquisadora, observações sistemáticas e testes específicos. Tais instrumentos avaliaram habilidades como escrever o nome, ler e escrever palavras, associar figuras a palavras e interpretar textos com base em imagens.

A investigação foi realizada ao longo de cinco meses, período em que foram aplicadas diversas atividades lúdicas, tais como jogos da memória, contação de histórias, ditados, mímicas e bingo de letras. Os testes foram conduzidos em três momentos distintos do acompanhamento, e todo o processo foi documentado por meio de gravações, registros fotográficos e materiais produzidos pelo aluno.

Os resultados da pesquisa evidenciam que o uso de atividades lúdicas em sala de aula teve um impacto positivo significativo no desenvolvimento e na aprendizagem da criança com TEA. Foram observados avanços notáveis em diferentes áreas, incluindo:

- habilidades sociais, com interações mais colaborativas e positivas com colegas e educadores;
- aprimoramentos na comunicação e linguagem, com maior uso de expressões verbais e não verbais;
- progressos na motricidade fina e coordenação.

Esses resultados reforçam a importância das atividades lúdicas como ferramenta pedagógica eficaz no processo de alfabetização de alunos com necessidades educacionais específicas.

Por outro lado, Garcia (2018) conduziu uma pesquisa voltada ao desenvolvimento e validação de um aplicativo móvel destinado a apoiar o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A fundamentação teórica explorou conceitos relacionados a software educacional, cibercultura e o modelo Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação (TEACCH). A metodologia adotada envolveu uma revisão sistemática da literatura, que orientou o planejamento e o desenvolvimento do aplicativo denominado ABC Fônico.

A pesquisa contou com a participação de treze (13) crianças em fase de alfabetização, com idades entre quatro e oito anos, além de uma neuropsicopedagoga. As crianças foram organizadas em dois grupos: um composto por seis crianças atendidas pela neuropsicopedagoga no município de Alegrete/RS, e outro com sete crianças acompanhadas por uma professora de educação especial em Santa Maria/RS. O aplicativo ABC Fônico incluiu atividades interativas voltadas à formação de palavras, leitura de sílabas, pronúncia e identificação de palavras a partir de imagens, utilizando uma abordagem lúdica e adaptada às necessidades do público-alvo.

A validação do aplicativo foi realizada por meio de um questionário composto por dezenove (19) questões fechadas, aplicado em três etapas. O instrumento avaliou dados pessoais, habilidades de alfabetização — como o reconhecimento de letras, consciência fonológica e habilidades motoras finas —, além de aspectos relacionados à experiência de uso do aplicativo. A abordagem metodológica permitiu avaliar a eficácia da ferramenta como apoio ao processo de alfabetização, destacando o potencial das tecnologias educacionais no contexto do ensino inclusivo.

Os resultados da pesquisa destacaram a eficácia do ABC Fônico como uma ferramenta relevante no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista. As profissionais envolvidas na investigação avaliaram positivamente o aplicativo, ressaltando diversos benefícios proporcionados por seu uso. Entre os avanços observados, destacaram-se

melhorias significativas nas habilidades de leitura e escrita, além de maior interação social, participação ativa e motivação das crianças durante as atividades de alfabetização.

O aplicativo também demonstrou um potencial promissor para apoiar professores e familiares no processo de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento social e cognitivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No contexto escolar, a utilização do ABC Fônico apresentou-se como uma estratégia eficaz para complementar as práticas pedagógicas, contribuindo para a inclusão educacional e para a construção de um ambiente mais acessível e estimulante.

Lima (2019) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de avaliar as representações de professores sobre o processo de alfabetização de alunos com TEA. A metodologia adotada seguiu uma abordagem quanti-qualitativa, de caráter exploratório, integrando métodos quantitativos e qualitativos para investigar as percepções de docentes de escolas públicas e privadas da cidade de Patos–PB.

O estudo foi organizado em duas etapas. Na primeira, participaram sessenta (60) professores, aos quais foi aplicada a Técnica de Associação Livre (TAL). Nessa etapa, os participantes foram convidados a dizer a primeira palavra ou ideia que lhes vinha à mente ao ouvirem os termos “autismo” e “alfabetização”, sem limite de tempo ou direcionamento nas respostas.

Na segunda etapa, participaram vinte e uma (21) professoras. Foram utilizados os seguintes instrumentos: Procedimento de Classificação Múltipla (PCM), Procedimento de Classificação Livre (PCL) e Procedimento de Classificação Dirigida (PCD). Essas técnicas foram essenciais para a análise quantitativa, envolvendo a organização de dezenove (19) cartões com expressões relacionadas aos temas da pesquisa — dezessete (17) oriundas da primeira etapa e duas adicionadas pela pesquisadora. Durante essa fase, as professoras organizaram os cartões em categorias, que posteriormente foram quantificadas com base em novos agrupamentos realizados com cinco (5) cartões adicionais.

As entrevistas com as vinte e uma (21) participantes também foram conduzidas nessa etapa. Apenas duas atuavam simultaneamente nas redes pública e privada. As entrevistas, com duração de até dez minutos, solicitaram

relatos sobre experiências na alfabetização de alunos com TEA, sendo registradas em áudio.

Para a análise dos dados, Lima (2019) utilizou estatística descritiva para os dados quantitativos e a análise de conteúdo, na modalidade temática, para os dados qualitativos. Os resultados revelaram diversas perspectivas importantes sobre a alfabetização de alunos com TEA. As professoras destacaram a importância da participação ativa dos pais no processo de alfabetização, considerando o engajamento familiar como essencial para o sucesso na aprendizagem dessas crianças.

Outro achado significativo foi a necessidade de estratégias pedagógicas para ampliar a inclusão e a aprendizagem de alunos com TEA, ressaltando o compromisso da escola com um ensino verdadeiramente inclusivo. Em relação à reprovação, as docentes observaram que, embora incomum nos primeiros anos de escolarização, em alguns casos específicos, a decisão — tomada em conjunto com a família e a equipe multidisciplinar da escola — contribuiu positivamente para o desenvolvimento da criança.

Lima (2019) conclui que a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige uma abordagem colaborativa entre professores, pais e equipe escolar, além da adoção de estratégias personalizadas que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Almeida (2019) investigou as práticas e percepções de professores que atuam na alfabetização de alunos com TEA, com o objetivo de identificar as fragilidades e potencialidades que permeiam esse processo. A autora fundamentou sua pesquisa em teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, bem como em estudos voltados à inclusão e ao autismo. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, com delineamento de estudo de caso.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações sistemáticas com dez (10) professores de uma escola da rede municipal de Feira de Santana. Entre os participantes, havia um docente atuando na sala de recursos multifuncionais, cinco professores auxiliares ou estagiários e quatro professores da sala de aula regular, todos envolvidos no atendimento a alunos com TEA.

Após a análise dos dados, Almeida (2019) evidenciou que a efetivação da alfabetização de alunos com TEA é um processo repleto de desafios. Os participantes relataram que a prática docente voltada para esse público é complexa, não apenas em virtude das singularidades dos estudantes com autismo, mas também devido às lacunas na formação inicial e continuada dos professores.

Além disso, a autora identificou a falta de articulação entre os docentes da sala de recursos multifuncionais e os demais profissionais da escola como um fator que compromete a qualidade do processo de alfabetização. Tais achados evidenciam a necessidade de ampliar o diálogo entre os diferentes agentes educativos e de repensar estratégias institucionais que favoreçam uma prática mais integrada e eficaz.

Shibukawa (2020) buscou descrever e analisar a jornada inicial da alfabetização e do letramento de alunos por meio da aplicação da Pedagogia Waldorf em uma turma de escola pública da rede regular, localizada em um município do estado de São Paulo. A Pedagogia Waldorf é uma abordagem que visa ao desenvolvimento integral da criança, contemplando os aspectos físicos, emocionais, intelectuais e espirituais.

A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter exploratório, adotou a metodologia da pesquisa participante. Participaram do estudo oito (8) alunos, entre eles um com diagnóstico de TEA, e uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola com práticas fundamentadas na Pedagogia Waldorf.

A coleta de dados teve início após a realização de todos os procedimentos éticos necessários. A pesquisadora, em parceria com a professora da turma, aplicou uma avaliação diagnóstica da escrita dos alunos, a partir da contação de uma história. Shibukawa (2020) leu um conto de fadas para os estudantes e, em seguida, os alunos escreveram uma lista de palavras relacionadas à narrativa apresentada. Após a análise dessas produções, iniciaram-se as intervenções pedagógicas, sempre com base no planejamento da professora e com as atividades ajustadas conforme necessário.

As principais atividades interventivas propostas incluíram jogos didáticos, como bingo de palavras, contação de histórias, ditado e escrita de letras. Ao final do período interventivo, em abril de 2019, foi realizada uma avaliação final, que

consistiu na contação da história *Época da Gotinha d'Água*. Os alunos deveriam registrar as palavras ditadas pela pesquisadora, extraídas do texto trabalhado. Para o aluno com TEA, foi feita uma adaptação metodológica, utilizando um alfabeto móvel como recurso auxiliar, por meio do qual o estudante deveria compor as palavras ditadas.

A autora comparou os resultados da avaliação diagnóstica inicial e da avaliação final, construindo um quadro comparativo para analisar a evolução dos alunos, com ênfase nos avanços do estudante com TEA. Os resultados indicaram progresso tanto na escrita quanto na leitura dos alunos participantes. No caso do aluno com TEA, foi observado um aumento no nível de concentração durante as atividades e maior entusiasmo em participar das propostas pedagógicas, evidenciando melhorias nas habilidades de escrita e na interação com o processo de alfabetização.

Dalanesi (2021) desenvolveu um recurso digital pedagógico baseado no modelo TEACCH, com o objetivo de oferecer um instrumento colaborativo no processo de alfabetização de alunos com TEA. A pesquisa teve como foco a criação e implementação de um material digital de apoio à alfabetização, fundamentado no método TEACCH — uma abordagem terapêutica que organiza e sistematiza as tarefas de aprendizagem, tornando-as mais acessíveis e eficazes.

Esse método busca adaptar o ambiente educacional para responder às necessidades específicas de estudantes com TEA, auxiliando na modificação de comportamentos como distração, resistência a mudanças e falta de motivação. Dessa forma, o recurso proposto visou promover um processo de alfabetização mais eficiente, acessível e ajustado às características do público-alvo.

Para o desenvolvimento do recurso, a autora utilizou uma pesquisa qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva. O estudo foi realizado em uma escola municipal do interior de São Paulo, com a participação de oito (8) professores: quatro docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e quatro especialistas da Educação Especial que atuam na sala de Recursos Multifuncionais (AEE).

A pesquisa foi dividida em dois momentos. O primeiro consistiu em uma pesquisa documental sobre o processo de alfabetização de alunos com

Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o uso de recursos tecnológicos como apoio a esse processo. O segundo momento envolveu os participantes da pesquisa, com a integração dos objetivos pedagógicos de alfabetização a recursos digitais, culminando na criação do produto educacional intitulado *Alfabetiza TEA*, que contempla atividades como formação de sílabas, leitura de palavras e construção de frases.

O *Alfabetiza TEA* foi avaliado pelos professores participantes por meio de uma ficha avaliativa enviada via WhatsApp, em razão das restrições impostas pela pandemia. Dalanesi (2021) concluiu que os resultados demonstram ser o *Alfabetiza TEA* uma ferramenta valiosa e inovadora, com potencial para apoiar o processo de alfabetização de alunos com TEA. A pesquisa evidenciou que o recurso digital contribuiu para a melhoria da compreensão e retenção de conceitos relacionados à leitura e à escrita, promovendo, assim, a alfabetização, a inclusão e a personalização do ensino, de forma a atender às necessidades individuais das crianças.

Esses estudos destacam a relevância de metodologias pedagógicas diversificadas e inovadoras na promoção da alfabetização de estudantes com TEA, seja por meio de práticas pedagógicas adaptadas, seja por recursos digitais, como o *Alfabetiza TEA*, desenvolvido por Dalanesi (2021). Ambas as abordagens contribuem para uma educação mais inclusiva e acessível, garantindo o desenvolvimento integral desses alunos.

Gobbo (2024) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de projetar e implementar um aplicativo gamificado como ferramenta de apoio à alfabetização de crianças com TEA, utilizando pictogramas relacionados às atividades de vida diária. A metodologia adotada foi de abordagem mista, integrando métodos quantitativos e qualitativos, iniciando-se com uma revisão bibliográfica sobre as características do transtorno e uma análise de doze (12) jogos e aplicativos voltados ao público autista.

Ao final da etapa de revisão, o estudo definiu o design do aplicativo, denominado *Aprendendo com Comunicação Alternativa (ACA)*, e planejou os testes necessários para avaliar sua eficácia. O público-alvo delimitado foi composto por crianças e adolescentes com idades entre dois (2) e quinze (15)

anos, diagnosticados com TEA, incluindo autistas verbais e não verbais, alfabetizados ou não.

Os testes foram realizados em uma escola localizada no município de Londrina-PR e em uma clínica de psicologia que utilizava os modelos TEACCH e ABA (Análise do Comportamento Aplicada), totalizando quarenta e quatro (44) participantes. A aplicação foi estruturada com base na divisão dos sujeitos em três grupos: Grupo A – composto por alunos da escola; Grupo B – formado por crianças e adolescentes atendidos na clínica; e Grupo C – integrado por participantes da clínica que, por diferentes motivos, não concluíram os testes de forma consistente.

As atividades realizadas no aplicativo Aprendendo com Comunicação Alternativa (ACA) incluíram tarefas como formação de frases, pronúncia de palavras e exercícios voltados ao estímulo da concentração. A análise dos resultados demonstrou que o aplicativo pode ser uma ferramenta útil para apoiar a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no desenvolvimento do vocabulário e de habilidades comunicativas.

No entanto, Gobbo (2024) ressalta que o ACA deve ser utilizado exclusivamente como recurso auxiliar, atuando de forma complementar aos métodos tradicionais de alfabetização, os quais dependem da interação direta do indivíduo com outras pessoas. Assim, embora o aplicativo contribua para avanços no vocabulário e no processo de alfabetização, ele não substitui a importância da interação social no desenvolvimento global de pessoas com TEA.

Diante dos diferentes objetos de estudo evidenciados nas pesquisas analisadas, observa-se que o foco da presente investigação não foi abordado nos trabalhos revisados. Nesse sentido, a pesquisa proposta justifica-se como um importante marcador acadêmico, ao buscar analisar as percepções de professores dos anos finais de uma escola municipal de Fortaleza-CE sobre a alfabetização de alunos com TEA.

Considerando que a alfabetização constitui parte essencial da emancipação humana e da construção da identidade individual e social, compreender as práticas docentes nesse contexto torna-se fundamental para o fortalecimento de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

3 METODOLOGIA

Este capítulo tem por finalidade apresentar os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, considerando os objetivos propostos, o delineamento do estudo, o contexto no qual foi realizada a investigação, bem como o perfil da instituição e dos participantes envolvidos no processo.

Sob essa perspectiva, a execução da pesquisa, de natureza qualitativa, demandou a observância de aspectos que serão descritos a seguir.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos apresentados, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa e interpretativa. Entende-se por pesquisa qualitativa aquela que não se baseia, predominantemente, em atributos lineares, medições ou análises estatísticas (Stake, 2011). Nessa perspectiva, o pesquisador descreve experiências e situações a partir da seleção de atividades e contextos que possibilitam compreender como os fenômenos se manifestam e funcionam (Stake, 2011).

Investigar como os processos acontecem no ambiente escolar demanda uma análise pautada na experiência, caracterizando, assim, esta investigação como uma pesquisa de abordagem experiencial. Para Stake (2011, p. 74), “a pesquisa experiencial trabalha para restabelecer uma orientação à experiência dos indivíduos [...]”, sendo essa comprometida com os “[...] valores individuais dos(as) interlocutores(as) da pesquisa”. Porém, não é só um comprometimento com os valores do indivíduo, mas um comprometimento de que os valores do indivíduo serão levados em consideração.

Dessa forma, compreende-se que as experiências dos sujeitos da pesquisa comportam sentidos que são produzidos no interior do processo de coleta de dados, especialmente por meio das narrativas construídas pelos professores participantes.

Nesse contexto, como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, a qual se configurou como uma conversa intencional entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, por meio da qual se buscou

obter informações sobre suas trajetórias, experiências e percepções acerca do ambiente escolar em que estão inseridos.

Para Bauer e Gaskell (2008), a entrevista semiestruturada possibilita maior flexibilidade nas respostas, favorecendo a exposição do tema proposto. Nesse sentido, elaborou-se um roteiro com questões abertas, o que, segundo os autores, constitui uma etapa vital do processo investigativo e exige atenção detalhada, pois, por trás de uma conversação aparentemente natural e quase casual — como ocorre em entrevistas bem-sucedidas — está um entrevistador cuidadosamente preparado.

Com a pesquisa devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer nº 5.988.765 (Anexo A), e com a anuência da Secretaria Municipal de Educação, definiu-se o campo empírico da investigação. No mês de maio de 2024, após os devidos encaminhamentos das cartas de apresentação e dos termos de consentimento, realizou-se, na escola selecionada, uma reunião com a equipe gestora com o objetivo de apresentar o projeto e solicitar a autorização para sua realização.

A direção da escola, então, assumiu a responsabilidade de entrar em contato com as docentes que atuavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com o intuito de apresentar a proposta do estudo e solicitar sua colaboração. No início de junho de 2024, obtiveram-se os pareceres favoráveis das professoras que lecionavam em turmas com alunos matriculados com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Com as autorizações assinadas e a permissão formal para o acesso ao campo, deu-se início à coleta de dados. Como instrumento, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas com os docentes participantes, os quais foram identificados pelas siglas: PR1, PR2, PR3, PR4 e PR5.

O roteiro das entrevistas (Anexo B) foi previamente revisado pela orientadora da pesquisa e ajustado conforme as necessidades do estudo. As entrevistas foram realizadas nos meses de julho e agosto de 2024, mediante agendamento de acordo com a disponibilidade de cada participante.

Para o registro das falas, utilizou-se um gravador digital. As entrevistas tiveram duração variável entre 30 e 90 minutos. Posteriormente, procedeu-se à transcrição integral do conteúdo gravado.

Para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), compreendida como um procedimento de desmembramento dos dados em unidades temáticas ou categorias analíticas. A categorização, segundo a autora, constitui um processo de classificação dos elementos constituintes de um conjunto, por diferenciação e, posteriormente, por um reagrupamento coerente, seguindo critérios que podem ser previamente definidos ou emergirem ao longo do processo analítico.

Nesta etapa, não foram previamente definidos critérios e categorias para a análise, uma vez que tal definição ocorre somente após a coleta de dados. O critério utilizado para a categorização dos resultados seguiu as três etapas propostas por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise considerou todos os dados produzidos no campo de investigação, constituído pelas entrevistas semiestruturadas, que foram integralmente transcritas. Após esse processo, observou-se que as respostas poderiam ser analisadas sob uma perspectiva interpretativa, a partir do conteúdo expresso pelos participantes.

Na etapa de exploração do material, procedeu-se à codificação das entrevistas, com o objetivo de categorizar os dados coletados. Os dados obtidos possibilitaram a construção das seguintes categorias analíticas:

- Concepção de alfabetização;
- Percepção sobre a aprendizagem de alunos com TEA;
- Estratégias utilizadas na alfabetização de alunos com TEA.

A partir das unidades temáticas identificadas, foram realizadas interpretações com o apoio de referenciais teóricos, como Lacerda (2015), Soares (2004, 2021), Serra (2018) e Vygotsky (1997, 2007, 2008), entre outros.

Considerando o que já foi apresentado sobre o estudo, a seguir são descritas as especificidades do campo da pesquisa e o perfil dos participantes envolvidos.

3.1.1 Caracterização da Educação no Município de Fortaleza-CE

O município de Fortaleza é a capital do estado do Ceará. A cidade foi fundada oficialmente em 13 de abril de 1726 e está localizada na região Nordeste do Brasil, às margens do Oceano Atlântico, em uma zona de clima tropical, caracterizada por elevada umidade relativa do ar.

Fortaleza possui uma área territorial de 312,353 km² e, segundo dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresenta uma população estimada de aproximadamente 2,7 milhões de habitantes, configurando-se como a quinta capital mais populosa do país. A cidade destaca-se por sua elevada densidade demográfica, sendo a capital brasileira com o maior número de habitantes por quilômetro quadrado: cerca de 7,7 mil habitantes/km².

Figura 1 –Localização do estado do Ceará. Região Nordeste. Capital Fortaleza



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Os dados educacionais do município de Fortaleza–CE, segundo a Secretaria Municipal da Educação (2023), indicam que a rede de ensino é

composta por 624 escolas, distribuídas nos seis Distritos de Educação (DE). Essas instituições compreendem Centros de Educação Infantil, Anexos, Creches Parceiras, Escolas de Tempo Integral e Escolas de Tempo Parcial. Todas atendem aos níveis da educação básica — Educação Infantil e Ensino Fundamental —, além das modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

De acordo com o Censo Escolar de 2023, o município de Fortaleza apresentou os seguintes quantitativos de matrícula: 47.696 na Educação Infantil; 174.721 no Ensino Fundamental; 5.976 na EJA; e 14.057 na Educação Especial. Nos últimos seis anos, segundo dados extraídos dos censos realizados entre 2019 e 2023, observa-se um crescimento contínuo no número de matrículas nas escolas públicas municipais de Fortaleza (Brasil, 2023).

Em fevereiro de 2024, o Sistema de Gestão Educacional (SGE) da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza informou que havia 14.851 alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas pertencentes aos seis Distritos de Educação da cidade (Ceará, 2024). Esse dado reforça a importância de fortalecer o trabalho colaborativo entre os professores regentes e os docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como estratégia essencial para potencializar, de forma cotidiana, práticas pedagógicas que promovam uma escola verdadeiramente inclusiva.

3.1.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Fortaleza–CE, pertencente a um dos Distritos de Educação vinculados à Secretaria Municipal da Educação (SME), a qual será caracterizada a seguir.

A instituição pesquisada atende estudantes do Ensino Fundamental na etapa dos anos finais (6º ao 9º ano), com um quantitativo de 328 matrículas no turno matutino e 274 no turno vespertino, totalizando 602 alunos regularmente matriculados.

Para atender à demanda de 602 alunos, a escola conta com um quadro de 61 funcionários, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Funcionários da escola pesquisada

PROF. EFETIVOS	PROF. SUBSTITUTO	PROF. READAPTADOS	NÚCLEO GESTOR	AGENTE ADM.	AUX. SERVIÇOS GERAIS	VIGIAS	PAE	FUNC. VOLUNTÁRIO
16	11	04	04	01	06	04	01	14
TOTAL: 81 FUNCIONÁRIOS								

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola

O prédio da escola apresenta uma estrutura física ampla, embora necessite de reformas em suas dependências, sobretudo no que se refere às condições de acessibilidade. A instituição dispõe de um laboratório de informática climatizado, equipado com computadores, rede Wi-Fi e acesso à internet. Conta ainda com uma biblioteca de ambiente amplo, agradável e também climatizado; contudo, há a necessidade de ampliação do acervo literário e da disponibilização de computadores para os alunos.

A escola possui um total de treze (13) salas de aula em bom estado de conservação, com mobiliário adequado, além de uma (01) sala de direção, uma (01) sala de coordenação, uma (01) sala de professores — ampla, utilizada frequentemente para reuniões e comunicados durante os intervalos das aulas —, um (01) refeitório e uma (01) sala de recursos multifuncionais, onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Há banheiros disponíveis para estudantes e funcionários.

Na área destinada à Educação Física e às atividades recreativas, a escola conta com uma quadra coberta, além de um espaço reservado ao almoxarifado, utilizado para o armazenamento de materiais didáticos, de consumo escolar e de limpeza. A secretaria da escola, embora de tamanho reduzido, é organizada de maneira funcional, permitindo facilmente a localização dos arquivos e documentos institucionais.

A instituição também dispõe de Profissionais de Apoio Escolar (PAE), cuja função é acompanhar alunos com deficiência que apresentam limitações significativas no que se refere à autonomia, especialmente em aspectos relacionados à higiene, locomoção, alimentação e comunicação. Esses profissionais colaboram para a efetiva participação e permanência dos estudantes no ambiente escolar (Ceará, 2023).

Atualmente, a escola possui trinta (30) alunos com deficiência regularmente matriculados, dos quais vinte e seis (26) apresentam diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

3.1.3 Participantes da Pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram professores de uma escola da rede municipal de Fortaleza–CE, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Para garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, os docentes foram identificados pelas siglas PR1, PR2, PR3, PR4 e PR5.

Dessa forma, os participantes não são identificados por seus nomes, sendo suas informações tratadas de maneira confidencial, com o objetivo de assegurar sua privacidade e integridade.

No Quadro 3, são apresentados os dados referentes à identificação dos participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Características profissionais e acadêmicas dos professores participantes

Nº	PROFESSOR / REGIME DE TRABALHO	IDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS - GRADUAÇÃO
PR1	TEMPORÁRIO	35 ANOS	16 ANOS	LICENCIATURA EM QUÍMICA	DOCÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS
PR2	TEMPORÁRIO	30 ANOS	08 ANOS	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	HISTÓRIA DO BRASIL
PR3	EFETIVO	46 ANOS	15 ANOS	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PR4	EFETIVO	35 ANOS	10 ANOS	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
PR5	EFETIVO	60 ANOS	30 ANOS	LICENCIATURA EM LETRAS	PSICOPEDAGOGIA

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo.

Conforme apresentado no Quadro 3, dos cinco (5) professores que participaram da pesquisa, três (3) são efetivos e dois (2) atuam como temporários. Observou-se que o tempo de atuação no magistério entre os participantes varia entre dez (10) e trinta (30) anos, o que evidencia que esses docentes vivenciaram a implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008a) no início ou ao longo de suas trajetórias profissionais. Tal fato indica que os professores fizeram parte do processo histórico de construção da inclusão escolar do público-alvo da educação especial no país.

Dessa forma, tendo sido definidos a abordagem metodológica do estudo, o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes, os procedimentos de coleta e análise dos dados, procedeu-se ao trabalho de campo com o objetivo de responder à seguinte questão de pesquisa: **Quais são as percepções dos professores dos anos finais de uma escola municipal de Fortaleza–CE sobre a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?**

Partindo do problema sistematizado, o levantamento envolveu, inicialmente, breves reflexões sobre a educação especial no Brasil e, especificamente, no município de Fortaleza–CE.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A Educação Especial tem sua origem no século XVI, período em que médicos e pedagogos passaram a desafiar os conceitos predominantes da época ao acreditarem nas possibilidades educacionais de indivíduos considerados incapazes de receber instrução. Esses pioneiros abriram caminho para a inclusão de pessoas com deficiência no processo educacional (Mendes, 2006).

A história da Educação Especial está intimamente ligada à trajetória das pessoas com deficiência, com marcos significativos como a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Imperial Instituto dos Meninos Surdos, em 1857. Outro acontecimento importante foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. Tais eventos refletem o início da organização e institucionalização do atendimento especializado no Brasil (Glat; Pletsch; Souza Fontes, 2007).

Segundo as autoras Glat, Pletsch e Souza Fontes (2007), o surgimento da Educação Especial no país decorreu da demanda por atendimento às pessoas com deficiência, inicialmente estruturado como uma proposta paralela ao sistema regular de ensino, por meio de instituições especializadas — públicas ou privadas. Esse modelo resultou em um cenário de segregação, favorecido pela ausência de políticas públicas adequadas, o que levou tais instituições a assumirem, de forma isolada, a responsabilidade pelo atendimento educacional das pessoas com deficiência frente à omissão governamental.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram submetidas a diferentes enfoques, que influenciaram as formas de avaliar suas potencialidades, necessidades, direitos e deveres. Além disso, enfrentaram inúmeras formas de preconceito e desconhecimento social (Melo, 2019). Nesse contexto, Melo (2019) ressalta que, para diferenciar os modelos e métodos de avaliação relacionados às pessoas com deficiência, é fundamental compreender os conceitos que os fundamentam.

Inicialmente, a deficiência era interpretada como uma maldição ou castigo divino, sendo compreendida sob a ótica do modelo de presidência, caracterizado por uma visão estigmatizante e excludente (Palacios, 2008). Com o tempo, emergiu o modelo médico ou reabilitador, que propunha uma abordagem mais

humanizada e ganhou destaque no início do século XX, especialmente após a Primeira Guerra Mundial. Esse modelo visava à normalização da pessoa com deficiência, buscando superar suas limitações por meio de intervenções médicas e tratamentos especializados (Palacios; Bariffi, 2007).

Em seguida, emergiu uma terceira perspectiva: o modelo social, também denominado modelo de direitos humanos, que promoveu uma mudança significativa ao deslocar o foco da deficiência para a sociedade. Essa abordagem responsabiliza o ambiente — e não a pessoa — pelas barreiras que caracterizam a deficiência, enfatizando a necessidade de transformar o meio social, físico e atitudinal para garantir a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência (Melo, 2019).

De acordo com Santos (2021), a luta por inclusão educacional ganhou força na década de 1960, impulsionada por movimentos sociais voltados à defesa dos direitos humanos. Esses movimentos denunciaram os impactos negativos da segregação e da marginalização de grupos minoritários, tornando moralmente inaceitável qualquer forma de exclusão sistemática.

Mendes e Cabral (2016) acrescentam uma importante contribuição ao debate ao situarem a origem da expressão “educação inclusiva” no contexto da década de 1990. Nesse cenário, destaca-se a Declaração de Salamanca, produzida durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, na Espanha. Segundo Mendes (2006), a partir desse evento, o conceito de inclusão passou a ser difundido globalmente como um discurso que enfatiza a bilateralidade do processo — ou seja, a corresponsabilidade da sociedade e dos sujeitos historicamente excluídos. Tal movimento passou a ser denominado inclusão social, e dele emergiu uma proposta concreta para aplicação do conceito no âmbito da educação, denominada educação inclusiva.

Ainda na década de 1990, o debate sobre inclusão educacional passou por transformações significativas, impulsionado por mudanças relevantes nos marcos legislativos. Uma dessas mudanças foi o declínio do modelo segregado de Educação Especial, que passou a ser gradualmente integrado ao sistema de ensino regular.

Nesse contexto, houve também uma mudança terminológica: o termo “deficiente” foi substituído pela expressão “necessidades educacionais especiais”. Posteriormente, a legislação voltou a utilizar a expressão “pessoas com deficiência”, a fim de reafirmar a centralidade da abordagem baseada nos direitos humanos e na promoção da inclusão (Santos, 2021).

Em 2001, foi publicada a Resolução nº 02, do Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de regulamentar o Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Essa resolução estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, voltadas à educação de alunos com necessidades educacionais especiais, abrangendo todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2001).

Segundo Mendes e Cabral (2016), o conceito de inclusão social defendia a inserção de alunos com dificuldades de aprendizagem em classes comuns, contrapondo-se ao modelo tradicional de segregação em salas especiais. A partir dessa prática no campo educacional, consolidou-se o conceito de Educação Inclusiva, entendido como a construção de uma parceria entre os indivíduos historicamente excluídos e a sociedade, visando à constituição de uma sociedade efetivamente democrática.

Os autores destacam ainda que essa transformação busca a equiparação de oportunidades, promovendo a cidadania em uma estrutura educacional que respeite a diversidade e reconheça politicamente as diferenças (Mendes; Cabral, 2016).

Ao dialogar com as reflexões de Melo (2019) e Santos (2021), percebe-se uma continuidade e ampliação das discussões sobre inclusão educacional e social. Melo (2019) ressalta o papel das legislações e das mudanças paradigmáticas no sentido de assegurar a participação plena das pessoas com deficiência tanto na sociedade quanto no ambiente educacional. Por sua vez, Santos (2021) amplia a concepção de Educação Inclusiva, defendendo que ela deve abranger todos os indivíduos que enfrentam barreiras para acessar, permanecer e aprender no ambiente escolar, não se restringindo apenas às pessoas com deficiência.

Mendes e Cabral (2016) também enfatizam que a inclusão deve ser compreendida não apenas como uma prática pedagógica, mas como um movimento político e social, voltado à transformação das relações de poder e à promoção da equidade. Nesse sentido, a valorização da diversidade e o reconhecimento das diferenças constituem pilares essenciais para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Em 2008, novos marcos legais foram estabelecidos com a publicação da PNEEPEI (Brasil, 2008a). Essa política destacou a necessidade de construir uma escola inclusiva, capaz de atender à diversidade humana de forma equitativa e eficaz.

No mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, que regulamentou o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e definiu seus objetivos. Entre os principais, destacam-se: proporcionar condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular para estudantes com deficiência; assegurar a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; estimular o desenvolvimento de recursos pedagógicos voltados à superação das barreiras no processo de ensino-aprendizagem; e garantir condições para a continuidade dos estudos nos níveis subsequentes da educação básica (Brasil, 2008b).

Na sequência, a Resolução nº 4/2009 estabeleceu as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, no âmbito da modalidade de educação especial (Brasil, 2009). Essa resolução determinou que os sistemas de ensino devem matricular estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação em classes comuns do ensino regular, além de oferecer o Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais ou em centros especializados da rede pública, comunitária, ou em instituições filantrópicas sem fins lucrativos. A resolução também definiu as atribuições do professor de AEE e os requisitos necessários para sua formação profissional.

O AEE, como serviço complementar ou suplementar à educação regular, tem como finalidade promover a igualdade de oportunidades, a cidadania plena e a dignidade da pessoa humana. Segundo Moraes (2019), o AEE é essencial para

a eliminação de barreiras que possam comprometer o processo de escolarização de estudantes com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, o AEE não apenas assegura o acesso desses alunos ao currículo comum, como também oferece os serviços e apoios especializados indispensáveis à sua plena participação no processo educativo. Essa atuação contribui para uma inclusão efetiva, respeitando as especificidades de cada sujeito.

Assim, as políticas e diretrizes estabelecidas pelos decretos e resoluções mencionados constituem um arcabouço legal e normativo que assegura a inclusão educacional desses estudantes, não apenas no ensino regular, mas também na formação cidadã e no exercício de seus direitos fundamentais (Morais, 2019).

Ainda no âmbito das políticas de educação inclusiva, em 2010, importantes discussões foram realizadas durante as reuniões da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Como resultado desse processo democrático e participativo, foi aprovado, em 2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

A Meta 4 do PNE reforça a necessidade de universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. O dispositivo legal prevê a garantia de um sistema educacional inclusivo, com a oferta de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 55).

Ao refletir sobre a redação da Meta 4, observa-se que o uso do termo “preferencialmente” fragiliza o caráter impositivo da política inclusiva, ao permitir exceções que podem reforçar a permanência do modelo dual de ensino. Na prática, esse termo pode legitimar a manutenção da oferta do AEE em instituições

comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que historicamente possuem significativa influência nas políticas de Educação Especial.

O próprio Plano Nacional de Educação (2014–2024) reconhece, em suas linhas introdutórias, a relevância e a atuação dessas instituições, o que revela a complexidade e as tensões que permeiam a consolidação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

Outra polêmica ocorreu na discussão da Meta 4 (educação especial), em relação ao atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede pública” (expressão adotada na LDB). No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública e os que reivindicavam um atendimento educacional especializado complementar, foram bem-sucedidas as Apaes, que, ao apoiarem o último grupo, conseguiu que fosse mantida a expressão “preferencialmente” (Brasil, 2014, p.22).

A presença de instituições especializadas privadas e filantrópicas na Educação Especial brasileira é histórica, e a influência desse setor tem se mostrado decisiva nos rumos das políticas educacionais, como mencionado anteriormente. Sobre essas instituições, Laplane, Caiado e Kassar (2016) destacam a existência de uma forte tensão no desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, marcada por investimentos públicos em entidades privadas de caráter filantrópico.

No que se refere às políticas específicas de inclusão voltadas à pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destaca-se a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seu artigo 2º, a referida legislação equipara o TEA à condição de deficiência, conferindo às pessoas com esse diagnóstico os mesmos direitos assegurados às pessoas com deficiência.

Ainda conforme o artigo 3º, inciso IV, alínea “a”, combinado com o parágrafo único, a lei garante expressamente o direito à inclusão escolar e à presença de acompanhante especializado, sempre que necessário, como forma de assegurar a efetiva participação e o aprendizado do estudante com TEA no ambiente educacional (Brasil, 2012).

Em consonância com os princípios estabelecidos por essa política e com os objetivos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas – ONU, 2006), o Ministério da Educação

publicou, em 2013, a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, de 21 de março de 2013. O documento orienta os sistemas de ensino quanto à implementação da Lei nº 12.764/2012 e à garantia dos direitos educacionais dos alunos com TEA.

A referida Nota Técnica define que a pessoa com TEA é considerada, para todos os efeitos legais, como pessoa com deficiência, e reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a inclusão plena desse público na Educação Básica.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com as diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condição com as demais pessoas (Brasil, 2013, s/p).

Diante da contextualização realizada, observa-se que as decisões adotadas em conferências internacionais possuem a intenção de serem incorporadas aos sistemas educacionais nacionais, configurando um processo de interferência promovido por agências internacionais nas políticas educacionais dos Estados-nação.

No entanto, é importante destacar que a inclusão, conforme estabelecida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), promulgada em 06 de julho de 2015, representa um marco significativo ao definir, de maneira técnica e legal, quem pode ser considerado pessoa com deficiência. A LBI determina que qualquer impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com uma ou mais barreiras, possa obstruir a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, caracteriza uma pessoa com deficiência (Dall’Agnol, 2016). Essa definição, respaldada por critérios técnico-científicos, consolida um entendimento mais abrangente e inclusivo da condição.

Dall’Agnol (2016) também ressalta que outro direito incorporado pela LBI refere-se à inclusão no mercado de trabalho. Empresas com número significativo de funcionários são obrigadas a preencher de 2% a 5% de seus cargos com pessoas com deficiência, assegurando sua inserção e participação nesse espaço. Além disso, a autora destaca que a LBI aborda a inclusão escolar como um dos maiores desafios contemporâneos, dado seu grau de complexidade e a necessidade de reformulação estrutural das práticas pedagógicas.

Nesse novo paradigma educacional, a proposta da educação inclusiva exige uma transformação profunda na cultura escolar, com vistas a atender a todos os alunos, independentemente de suas condições biológicas, sociais, culturais ou econômicas. Esse modelo pressupõe a construção de um sistema educacional capaz de reconhecer e valorizar as diferenças individuais, garantindo o respeito às necessidades específicas de cada estudante (Carvalho, 2004).

Pereira (2023) destaca que, entre as legislações mais recentes voltadas à educação inclusiva, encontra-se o Decreto nº 9.465 de 02 de janeiro de 2019, que reorganizou a estrutura do Ministério da Educação e criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), absorvendo atribuições anteriormente vinculadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa medida reflete uma tentativa de expandir a abordagem da educação inclusiva, promovendo acessibilidade e equidade para estudantes com deficiência em diferentes contextos educacionais (Brasil, 2019).

Em 2020, foi instituído o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, intitulado *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida* (Brasil, 2020). A publicação do decreto gerou controvérsias significativas no campo educacional, sendo considerada, por muitos especialistas, um retrocesso na promoção da inclusão. Isso porque a norma retoma práticas de caráter segregacionista, contrariando os princípios da inclusão plena que haviam sido consolidados nas últimas décadas.

Para Pereira (2023), ao restabelecer a separação de estudantes com deficiência em salas e instituições especializadas, o decreto compromete a igualdade de oportunidades, ao afastar esses alunos das classes regulares. Tal medida restringe suas possibilidades de convivência e aprendizagem em contextos educacionais mais amplos e diversos.

Essa crítica é corroborada por instituições como o Instituto Rodrigo Mendes (2020), que alerta para o risco que o decreto representa à efetivação da inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência. O instituto defende que políticas públicas voltadas à inclusão devem assegurar recursos pedagógicos acessíveis, apoio especializado e a permanência dos estudantes no ensino regular. Dessa forma, a integração plena dos alunos com deficiência nas turmas comuns é vista como fundamental para a construção de uma educação de qualidade para todos,

respeitando suas especificidades e garantindo equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Oliveira e Melo (2024) destacam que o Decreto nº 10.502/2020 foi alvo de questionamento judicial, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590, ajuizada no Supremo Tribunal Federal (STF). A posterior revogação do decreto representou uma vitória significativa para as pessoas com deficiência e suas famílias, além de reforçar as lutas históricas em prol de uma educação inclusiva. Esse ato reafirmou as conquistas das políticas públicas inclusivas e reforçou o compromisso do Estado brasileiro com a igualdade e a equidade no acesso à educação.

Ainda segundo Oliveira e Melo (2024), a recontextualização da Política Nacional de Educação Inclusiva vem superando um enfoque restrito à matrícula e à permanência dos alunos com deficiência nas escolas. A perspectiva atual passa a priorizar a garantia de uma escolarização plena, assegurada por meio da oferta de apoio especializado, adaptações curriculares e recursos acessíveis. O objetivo é promover a participação efetiva desses estudantes em contextos educacionais adequados ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Diante desse panorama, compreende-se que a busca por soluções para a inclusão educacional caracteriza-se como um processo marcado por tensões, disputas e influências diversas. Sobre esse aspecto, Shiroma, Campos e Garcia (2004), apoiada nos estudos de Ball (1994) e Bowe *et al.* (1992), adverte que, embora os sistemas educacionais sejam influenciados por organismos internacionais, os projetos, planos de educação e textos normativos representam apenas uma das dimensões da construção das políticas públicas, estando sempre em disputa nos contextos sociais e institucionais.

No próximo capítulo, será apresentada uma contextualização da Educação Especial no município de Fortaleza–CE.

4.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA- CE

A Educação Básica no município de Fortaleza–CE é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental, pelo Ensino Médio e por diferentes modalidades de ensino. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, em

consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 – e outros atos normativos, essas modalidades incluem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial e a Educação Profissional (Brasil, 2010).

As primeiras iniciativas de Educação Especial no estado do Ceará foram marcadas por ações isoladas e de caráter assistencialista. A partir da década de 1930, com o avanço dos processos de urbanização e industrialização, a sociedade civil passou a se organizar de forma mais estruturada (Oliveira, 2008). Em 1965, foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que firmou parcerias com os municípios para ofertar educação a crianças e adultos com deficiência intelectual, geralmente em instituições segregadas (Cardoso, 2011). Nessa época, foram também implantadas classes especiais nas escolas estaduais, o que caracterizou a atuação da rede pública cearense, apesar de o modelo de separação entre alunos “normais” e “anormais” ser rejeitado por parte das famílias (Oliveira, 2008).

No final da década de 1980, a Constituição Estadual de 1989, alinhada à Constituição Federal de 1988, passou a garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Durante esse período, a oferta da Educação Especial era realizada tanto por instituições públicas quanto privadas.

Com a implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008a) o Conselho Estadual de Educação do Ceará, por meio da Resolução CEE nº 456/2016, estabeleceu normas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação no sistema educacional do estado (Ceará, 2016). Essa resolução oficializou a adoção da PNEEPEI no Ceará, integrando a Educação Especial ao ensino regular e tornando sua presença obrigatória nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ser regulamentado com o objetivo de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que favoreçam a participação plena dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Tal atendimento pode ocorrer de forma itinerante, hospitalar ou domiciliar, conforme as especificidades do aluno. Antes dessa normatização, a

Portaria nº 0998/2013 excluía alunos com deficiência das avaliações estaduais, o que reforçava uma lógica de exclusão baseada no modelo médico (Ceará, 2013a).

No contexto municipal, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza criou, ainda na década de 1990, as Salas de Apoio Pedagógico, destinadas a atender estudantes com dificuldades de aprendizagem e deficiências, promovendo seu acesso ao ensino regular (Magalhães; Oliveira, 2007). Em 2003, o município aderiu ao programa federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, o que impulsionou a construção de sistemas educacionais mais inclusivos.

Posteriormente, em 2013, a Resolução nº 010/2013, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, reforçou a implementação da PNEEPEI na rede municipal de ensino, fixando normas para a Educação Especial e para o AEE nas escolas públicas e privadas conveniadas (Ceará, 2013b).

Apesar dos avanços legislativos tanto no estado do Ceará quanto no município de Fortaleza, ainda persiste a possibilidade de atuação de instituições privadas voltadas à educação especializada. A análise dos dados do Censo Escolar (2010–2017) tem sido utilizada como instrumento para avaliar os resultados da implementação da PNEEPEI, bem como os impactos provocados pela permanência dessas instituições no processo de inclusão.

Em fevereiro de 2024, a rede municipal de ensino contabilizava aproximadamente 14.851 estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados. No entanto, conforme dados do Sistema de Gestão Educacional (SGE) do município, esse número é atualizado diariamente, devido à natureza contínua das matrículas dessa clientela específica.

Com o objetivo de garantir práticas pedagógicas que assegurem igualdade de acesso, permanência e aprendizagem efetiva e de qualidade aos estudantes público-alvo da Educação Especial, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza estabelece orientações pedagógicas embasadas em documentos oficiais, tais como:

- Orientações para Profissionais da Educação Inclusiva da Rede Municipal de Fortaleza;

- Lei nº 12.764/2012 – Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;
- Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);
- Nota Técnica nº 19 – Trata da atuação dos profissionais de apoio escolar;
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a);
- Lei nº 7.991/1996, com alterações promovidas pela Lei nº 9.317/2007, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME).

O Conselho Municipal de Educação de Fortaleza–CE, por meio da Resolução nº 010/2013, fundamentada na Lei nº 7.991/1996 e suas alterações pela Lei nº 9.317/2007, estabelece normas para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial nas etapas e demais modalidades da Educação Básica, tanto em instituições públicas quanto privadas que integram o Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza (Ceará, 2007).

O artigo 3º da referida resolução determina que a Educação Especial deve ser fundamentada nos seguintes princípios:

I – éticos, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; II – políticos, dos deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; III – estéticos, da sensibilidade, da criatividade, do lúdico, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais; IV – da dignidade humana: identidade social, individualidade, autoestima, liberdade, respeito às diferenças, como base para a constituição e fortalecimento de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; V – da inclusão, voltados para o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades do estudante, bem como de suas necessidades específicas de educação na ação pedagógica; VI – da totalidade, numa concepção inclusiva da ação educativa que articula as ações educativas regulares e as desenvolvidas por serviços especializados; VII – da igualdade de condições para acesso, permanência e sucesso na escola (Ceará, 2007).

Compreende-se que diversos documentos normativos regulam as políticas de inclusão no município de Fortaleza, reconhecendo os estudantes público-alvo da Educação Especial como sujeitos de direitos e deveres, protagonistas do processo educacional. No entanto, ao se considerar a realidade prática no

ambiente escolar, observa-se que o processo de inclusão ainda suscita questionamentos e desafios que extrapolam o discurso legal e técnico.

Nesse sentido, destaca-se que, a partir de 2023, foi incorporado à Política de Educação Inclusiva do município o documento intitulado "Orientações Pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade". Essa diretriz tem por objetivo orientar ações pedagógicas direcionadas ao atendimento do público-alvo da Educação Especial, bem como ao desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza–CE.

Nortear, subsidiar, ampliar e qualificar as ações pedagógicas realizadas pelos professores e pela gestão, bem como fortalecer a comunicação entre a Secretaria Municipal de Educação - SME e as unidades escolares, com vistas ao fortalecimento do processo educativo (Ceará, 2023, p. 05).

O documento “Orientações Pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade” orienta as práticas pedagógicas nas instituições municipais de ensino de Fortaleza–CE, direcionando as ações voltadas ao público-alvo da Educação Especial nas escolas da rede. É importante destacar que esse documento tem como base a PNEEPEI, de 2008, possibilitando uma visão ampliada dos serviços disponibilizados pela rede municipal aos estudantes da Educação Especial.

As orientações nele contidas abordam o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos Centros de Educação Infantil (CEI), no Ensino Fundamental (EF) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também são apresentados direcionamentos sobre o trabalho colaborativo entre os professores do AEE e os professores regentes das turmas de ensino comum. Ao oficializar essas diretrizes no âmbito municipal, o documento consolida princípios já previstos pela PNEEPEI (Brasil, 2008a).

Ressalta-se que a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza já publicava, anteriormente, orientações pedagógicas voltadas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à EJA. Contudo, foi apenas a partir de 2023 que as orientações pedagógicas voltadas a práticas inclusivas passaram a ser formalmente incorporadas à política educacional de inclusão do município. Apesar disso, a efetivação da matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como a oferta do AEE, já eram práticas consolidadas nas unidades escolares da rede.

A política de Educação Inclusiva do município orienta-se por uma concepção de educação pautada na promoção de recursos e apoios educacionais que possibilitem a todos os estudantes níveis crescentes de escolarização. Conforme destaca documento oficial da SME: “[...] Neste sentido, a SME de Fortaleza vem constantemente implementando políticas educacionais por meio de ações que visam potencializar o desenvolvimento de todos os estudantes [...]” (Ceará, 2024, p. 5).

As ações descritas no referido documento orientam toda a rede de ensino, por meio da SME, quanto às estratégias e aos serviços disponibilizados aos estudantes público-alvo, como o AEE, que ocorre em consonância com as diretrizes da PNEEPEI. Esse atendimento tem como finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o intuito de eliminar barreiras à participação e à aprendizagem, respeitando as necessidades específicas de cada estudante (Ceará, 2024, p. 6).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) não substitui a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, sendo ofertado como complemento ou suplemento à formação escolar. As atividades desenvolvidas no AEE devem ser diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula comum, com foco na promoção da autonomia e independência dos educandos, ultrapassando os limites do ambiente escolar.

O AEE está presente em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, constituindo-se como uma oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Esse atendimento deve ocorrer, preferencialmente, no turno inverso ao da frequência escolar do estudante. Sua realização pode dar-se nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) das próprias instituições de ensino ou em centros de AEE.

Em 2024, a rede municipal de ensino de Fortaleza contava com 306 Salas de Recursos Multifuncionais, distribuídas em diferentes unidades escolares, com um total de 400 professores de AEE lotados nessa função. Esses espaços são estruturados com mobiliário, equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos específicos, devendo seguir as orientações técnicas do Ministério da Educação (MEC) quanto à sua organização e funcionamento.

Importante destacar que os recursos disponíveis nas SRMs também podem ser utilizados pelos estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de aula comuns, sendo vedado o uso desses materiais para outros propósitos. Tal diretriz reforça o caráter funcional e direcionado do atendimento, conforme as normativas da política de inclusão.

Com base nesse contexto normativo e estrutural, dá-se início à busca por respostas para a questão norteadora da pesquisa: **Quais as percepções dos professores dos anos finais de uma escola municipal de Fortaleza-CE sobre a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?**

5 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA

Discussões sobre a alfabetização fomentam pesquisas no âmbito educacional. Embora não sejam recentes, essas discussões mantêm sua relevância, uma vez que a democratização do ensino ainda não conseguiu garantir a igualdade na construção do conhecimento. No contexto da democratização do ensino, a escola necessita oferecer uma educação que ultrapasse a matrícula escolar, pois a educação para todos pressupõe a compreensão das singularidades dos alunos e o respeito às suas diferenças no processo de aprendizagem.

Assim, apresenta-se, no Quadro 4, as percepções dos professores sobre a alfabetização de alunos com TEA nos anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 4 – Regularidades nas respostas dos professores sobre alfabetização

RESPOSTAS DOS PROFESSORES	
PR1	<i>Alfabetizar é dar a criança/pessoa uma imprescindível ferramenta para compreender e se inserir na vida social.</i>
PR2	<i>Alfabetizar refere-se ao processo de ensinar as habilidades básicas de leitura e escrita, como reconhecer e reproduzir letras, sílabas, palavras e frases</i>
PR3	<i>Alfabetizar é o processo de ensinar as noções básicas de leitura e escrita, o reconhecimento das letras, sílabas e conseqüentemente as palavras.</i>
PR4	<i>É uma forma de ensinar a ler e escrever.</i>

RESPOSTAS DOS PROFESSORES	
PR5	<i>Bom, alfabetização para mim é direcionar o aluno para um aprendizado do alfabeto, como código de comunicação, tem que explicar toda essa parte, né. Para poder dominar a escrita, né.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Conforme apresentado no Quadro 4, o PR2, ao expor sua concepção sobre alfabetização, pontuou que alfabetizar é “ensinar as habilidades básicas de leitura e escrita, como reconhecer e reproduzir letras, sílabas, palavras e frases”. O PR3 destaca que “alfabetizar é o processo de ensinar as noções básicas de leitura e escrita, o reconhecimento das letras, sílabas e, conseqüentemente, as palavras”. O PR4 evidenciou que alfabetizar “é uma forma de ensinar a ler e escrever”, e o PR5 afirmou: “bom, alfabetização, para mim, é direcionar o aluno para um aprendizado do alfabeto, como código de comunicação, tem que explicar toda essa parte, né, para poder dominar a escrita, né”. Tais falas denotam que os professores compreendem a alfabetização como um processo voltado, sobretudo, à decodificação e à mecanização da escrita.

Sobre a decodificação e mecanização, Vygotsky (2007) ressalta que o ensino da escrita, quando reduzido ao traçado de letras, sílabas e palavras esvaziadas de significado, adquire caráter mecanicista e, tantas vezes repetido, transforma-se em um hábito psicofísico. O autor destaca ainda que a criança não aprende por simples associações memorizadas. Para ele, aprender a ler e a escrever “é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento [...]” (Vygotsky, 2007, p. 246). Escrever exige muito mais do que a habilidade cognitiva e motora de registrar grafemas; exige compreender que alfabetização está diretamente relacionada ao letramento, e não apenas à decodificação mecânica de símbolos gráficos.

Nessa perspectiva, Lacerda (2015) problematiza a persistência do mecanicismo como regulador das práticas de alfabetização, retomando a necessidade de uma abordagem mais investigativa e crítica. A autora observa que procedimentos pedagógicos já desgastados têm sido novamente introduzidos no cotidiano escolar e em cursos de formação docente.

Além disso, a avaliação tem sido frequentemente utilizada como instrumento de classificação e ranqueamento, e a própria noção de alfabetização

foi fragmentada e dicotomizada. Continuamente Lacerda (2015, p. 191–192) vive-se o paradoxo da manutenção de estruturas rígidas em meio à complexidade do mundo contemporâneo, o que tem limitado a possibilidade de construção de propostas inovadoras. Nesse cenário, “a busca pela ‘melhor’ proposta direcionada à alfabetização tem impedido a recursividade entre tudo o que já foi produzido sobre o tema”.

Assim, pode-se entender que as concepções tradicionais de alfabetização, alicerçadas em práticas homogeneizantes, propõem mais do mesmo, ou seja, a melhoria dos indicadores de desempenho escolar e o controle dos resultados das escolas (Passone; Araújo, 2020). Nesse processo, esquece-se de que “alfabetizar é dar à criança/pessoa uma imprescindível ferramenta para compreender e se inserir na vida social” (PR1).

Nessa perspectiva, as autoras ainda ressaltam que a:

Pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural e não se trata, propriamente, de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente (Soares, 2004, p. 37).

Sobre a relação do letramento com as práticas sociais, Cabral (2017, p. 8) complementa, destacando que “as práticas de alfabetizar letrando oferecem mais significado e relevância à aprendizagem dos alunos, pois estão diretamente posicionadas na realidade social de cada um”. Em outras palavras, a aprendizagem significativa da leitura e da escrita ocorre a partir do momento em que o professor propicia conhecimentos que permitam “[...] qualificar os alunos para refletirem sobre seu próprio universo, envolverem-se na leitura do mundo e na proposição de ações cidadãs” (Ferreira, 2003, p. 141).

Nessa perspectiva, compreende-se que a alfabetização precisa ser concebida como um processo articulado ao letramento, uma vez que o ato de ler e escrever é um fenômeno social, estruturado coletivamente. Ambos se complementam de forma concomitante, tornando-se um conhecimento transversal, pois...

O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexos. [...] o domínio deste sistema complexo não pode realizar-se por uma via

exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial. [...] O domínio da linguagem escrita é, na realidade, o resultado de um longo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil (Vygotsky, 2007, p. 184).

A linguagem, por sua vez, é composta por signos. Nesse sentido, destaca-se que ela se caracteriza como um importante signo mediador, uma vez que possibilita a organização do pensamento em categorias conceituais. De acordo com Oliveira (2002), a linguagem constitui o sistema simbólico mais utilizado pela humanidade. Sendo construída socialmente e responsável pela mediação entre o sujeito e o meio, configura-se como um princípio essencial para a representação da realidade.

Luria (1986) destaca a importância da linguagem e do pensamento nos processos de elaboração de conceitos, o que ocorre por meio das relações que o indivíduo estabelece com o mundo, mediadas pelo adulto. A partir dessa compreensão, infere-se que a criança, desde o nascimento, encontra-se inserida em um grupo social permeado por ideias, valores e concepções. Nessa perspectiva, Vygotsky (2007) defende que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita devem ser sistematizados de forma que o aluno consiga atribuir sentido ao que lê e ao que escreve, compreendendo esse processo como contínuo e não restrito ao ambiente escolar.

Soares (2004) reforça essa visão ao afirmar que alfabetização e letramento devem ser concebidos como práticas interdependentes, promovendo não apenas a aquisição do código escrito, mas também a inserção do sujeito nas práticas sociais de uso da linguagem escrita.

Diante desse contexto que envolve os processos de alfabetização e letramento, emerge a seguinte indagação: Quais as percepções dos professores sobre a aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

5.1 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TEA

Antes de discorrer sobre a aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na percepção dos professores, torna-se pertinente

apresentar uma breve caracterização desse transtorno. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por um conjunto de condições que se manifestam durante o período do desenvolvimento da criança, geralmente antes do ingresso no ambiente escolar (American Psychiatric Association, 2022).

Os déficits associados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) variam desde limitações específicas no processo de aprendizagem e dificuldades no controle das funções executivas até prejuízos significativos nas habilidades de interação social. Além do Transtorno do Espectro Autista (TEA), o DSM-5¹ também inclui, dentro da categoria de transtornos do neurodesenvolvimento, os seguintes diagnósticos: Deficiência Intelectual, Transtornos da Comunicação, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Específico da Aprendizagem, Transtornos Motores e Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento (American Psychiatric Association, 2022).

Dessa forma, compreende-se que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui uma categoria diagnóstica atualizada no DSM-5. Essa categoria é caracterizada por alterações comportamentais, especialmente no que se refere às dificuldades de interação social, associadas a comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (Andrade, 2017).

A partir desse entendimento, o primeiro passo para compreender o TEA é reconhecer que a introdução do conceito de "espectro" no DSM-5 visa enfatizar a variação na gravidade dos sintomas, que pode oscilar entre níveis mais leves e mais severos. Independentemente do grau de comprometimento, todas as manifestações do TEA estão relacionadas a dificuldades na comunicação e no relacionamento social.

Destaca-se que a inserção do conceito de espectro (spectrum) decorre da necessidade de aumentar a validade e a confiabilidade dos critérios diagnósticos, que foram reformulados com o objetivo de distinguir com maior precisão o TEA do desenvolvimento típico e de outros transtornos psiquiátricos (Machado, 2015).

Ainda assim, o diagnóstico do TEA permanece clínico, baseado na presença de padrões específicos de comportamento. Segundo o DSM-5

¹Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2022).

(American Psychiatric Association, 2022), o diagnóstico do TEA exige o preenchimento de dois critérios principais:

1. Déficits na comunicação social e na interação social;
2. Comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos.

No que se refere aos déficits na comunicação social e na interação social, tais critérios foram estabelecidos a partir da fusão de dois domínios previamente existentes no DSM-IV, denominados “déficit social” e “déficit de comunicação”. Essa mudança foi fundamentada na compreensão de que ambos representam manifestações de um mesmo conjunto sintomático, o que, na versão anterior do manual, podia levar a duplicidade no diagnóstico (Mandy; Charman; Skuse, 2012).

Frente ao contexto apresentado, cabe evidenciar que, segundo o DSM-5, a gravidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA) baseia-se nos prejuízos na comunicação social e nos padrões restritos ou repetitivos de comportamento, sendo classificada em três níveis, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Níveis da gravidade para o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

NÍVEL DE GRAVIDADE	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social, verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2	Déficits graves nas habilidades de	Inflexibilidade do

NÍVEL DE GRAVIDADE	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS
“Exigindo apoio substancial”	comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha	comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
<p>Nível 1</p> <p>“Exigindo apoio”</p>	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora do American Psychiatric Association (2022).

Com base nos níveis destacados pela *American Psychiatric Association* (2022), entende-se que o contexto de coletividade da sala de aula comum pode

impulsionar o desenvolvimento de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para compreender a importância do papel do coletivo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente em indivíduos com transtornos do neurodesenvolvimento, recorre-se à obra de Vygotsky (1997) – *Fundamentos da Defectologia*, especificamente ao capítulo “A coletividade como fator de desenvolvimento da criança com deficiência”.

Ao analisar o papel da coletividade no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky (1997) concluiu que o desenvolvimento incompleto dessas funções está diretamente relacionado à restrição ao ambiente cultural e à ausência de interação com o coletivo. Essa limitação, somada à deficiência primária, resulta em “[...] uma forma incompleta no desenvolvimento [...]” (Vygotsky, 1997, p. 144).

No entanto, é importante destacar que a coletividade, por si só, não promove o desenvolvimento, a menos que sejam cultivadas práticas culturais baseadas na colaboração. Como enfatiza o autor, “um dos fatores centrais do desenvolvimento cultural [...] é a colaboração” (Vygotsky, 1997, p. 293).

Diante das considerações de Vygotsky (1997), destaca-se também a perspectiva de Libâneo (2011, p. 92), que afirma que “a aprendizagem ocorre quando outros indivíduos – incluindo professores e o próprio contexto institucional e sociocultural – auxiliam o sujeito a desenvolver suas capacidades mentais”, com base nos conhecimentos, habilidades e modos de viver já existentes na ciência e na cultura.

Nessa conjuntura, apresenta-se, no Quadro 6, a percepção dos professores sobre a aprendizagem de alunos com TEA.

Quadro 6 – Percepção dos professores sobre a aprendizagem dos alunos com TEA

RESPOSTAS DAS PROFESSORAS	
PR1	<i>Exige conteúdos diferenciados da turma, como o uso de recursos visuais, instruções claras e um ritmo de ensino que respeite o tempo de cada aluno. Muitos alunos com TEA têm uma compreensão mais rápida de informações visuais e estruturadas, necessitando de estratégias específicas que favoreçam sua aprendizagem sem pressioná-los a alcançar o mesmo ritmo dos demais.</i>

RESPOSTAS DAS PROFESSORAS	
PR2	<i>A particularidade ou singularidade de cada um em suas necessidades.</i>
PR3	<i>Exige mais adaptação curricular. Usar mais atividades lúdicas. Respeito ao tempo de aprender dos mesmos. Estratégias especificadas para cada indivíduo.</i>
PR4	<i>As necessidades específicas de cada aluno, levando em consideração e ampliando suas habilidades e conhecimento prévio.</i>
PR5	<i>Uma adaptação curricular, visando as habilidades e potencialidades dos alunos para que possamos auxiliar nas sua dificuldades. Respeito ao tempo de aprender dos mesmos. Estratégias especificadas para cada indivíduo.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A compreensão da singularidade do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi destacada por PR2, ao evidenciar que a aprendizagem envolve “a particularidade ou singularidade de cada um em suas necessidades”, e por PR4, ao afirmar: “as necessidades específicas de cada aluno, levando em consideração e ampliando suas habilidades e conhecimento prévio”. As respostas demonstram que os professores reconhecem o aluno como um indivíduo com capacidade de desenvolver-se em sua especificidade, compondo, segundo Vygotsky (1997), um grupo heterogêneo, formado por sujeitos com diferentes potencialidades (PR5).

A expressão “potencialidades”, mencionada por PR5, revela que o professor compreende, em seu contexto de sala de aula, que mesmo havendo vários alunos com TEA, cada um apresentará dificuldades e possibilidades distintas, pois suas características não determinam suas experiências (Vygotsky, 1997). O docente, assim, demonstra reconhecer as peculiaridades de cada estudante na forma de aprender, entendendo que a aprendizagem ocorre de forma heterogênea.

Nessa perspectiva, Santos (2014) destaca que, segundo a abordagem vigotskiana, o ensino deve estar vinculado ao nível de desenvolvimento do

indivíduo, sendo necessário que essa estrutura social esteja presente no pensar e no fazer pedagógico.

Por outro lado, PR1, PR3 e PR5 ressaltam a necessidade de “adaptações”. Sobre isso, é importante considerar que tais adaptações devem envolver procedimentos e métodos que reconfiguram o currículo, sem limitar o desenvolvimento dos estudantes. Adaptar não significa restringir, mas sim compreender profundamente as dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Isso exige conhecer o currículo escolar, o conteúdo a ser ensinado e o aluno que se deseja ensinar.

Portanto, a proposta não deve ser pensar em uma adaptação específica para um aluno em determinada atividade, mas sim em diversas formas de ensinar que garantam o acesso de todos os alunos ao conhecimento (Souza, 2018). Assim, compreende-se que o currículo, tal como se realiza na prática pedagógica, deve apresentar-se como um conjunto de alternativas acessíveis a todos os estudantes, respeitando suas capacidades e diferenças, sem a necessidade de diferenciação ou adaptação de recursos que possam resultar em processos de exclusão (Farah, 2022).

Na mesma direção, a PR1 destaca que “exige conteúdos diferenciados da turma”. Ao afirmar isso, a docente, ao “diferenciar” os conteúdos no contexto da sala de aula, acaba por denotar uma exclusão dentro da inclusão, produzindo efeitos e consequências que representam deslocamentos significativos na política de inclusão escolar. Essa recriação da política revela que a escola ocupa uma identidade específica, sendo simultaneamente lugar concreto de trabalho e “lugar de decisão” (Silva; Mendes, 2012, p. 180). No contexto da educação inclusiva, entretanto, não se pressupõe o uso de conteúdos diferenciados para alunos com TEA, mas sim “um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 15).

No entanto, ao afirmar que utiliza “recursos visuais, instruções claras e um ritmo de ensino que respeite o tempo de cada aluno” (PR1), a professora denota a compreensão da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), a qual é caracterizada pela distância entre os níveis de desenvolvimento “real” e “potencial”. Essa

perspectiva indica que a docente entende que o aluno com TEA deve avançar para atividades mais complexas apenas após alcançar os objetivos propostos.

É importante ressaltar que o uso de “recursos visuais” pode ser trabalhado com todo o grupo de alunos, e não apenas com estudantes com deficiência, uma vez que “um dos fatores centrais do desenvolvimento cultural [...] é a colaboração” (Vygotsky, 1997, p. 293).

Nesse contexto de colaboração, torna-se essencial a mediação entre professor e colegas de sala. Vygotsky (1997) enfatiza que a mediação do outro é primordial na educação escolar, pois é por meio dela que se transforma o processo interpessoal (social) em intrapessoal (individual).

Ainda segundo Vygotsky (1997), é no curso das relações sociais (atividade interpessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam e transformam diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade. Essas práticas são internalizadas como modos próprios de elaboração, constituindo o sujeito. Esse processo de reconstrução interna de uma ação externa é denominado pelo autor como internalização.

Destaca-se, portanto, a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. No entanto, nenhuma das professoras participantes da pesquisa mencionou as interações sociais como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, o que evidencia que, em sala de aula, predomina uma lógica de ensino e aprendizagem individualizada.

5.2 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA

As estratégias pedagógicas utilizadas com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm sido objeto de estudo de diversos autores que buscam encontrar formas eficazes de desenvolver a aprendizagem desse público (Cunha, 2010; Gomes; Mendes, 2010; Chiote, 2011; Gomes, 2011; Serra, 2018). Esses estudiosos enfatizam que as estratégias pedagógicas devem se concentrar nas potencialidades dos alunos com TEA, uma vez que não existe uma forma única de ensinar, devido à diversidade de características presentes dentro do

espectro. Assim, torna-se necessário traçar objetivos e planejar estratégias de forma individualizada, respeitando as especificidades de cada estudante.

Diante desse entendimento, apresenta-se, no Quadro 7, as estratégias utilizadas pelos professores na alfabetização de alunos com TEA.

Quadro 7 – Estratégias utilizadas pelos professores na alfabetização de alunos com TEA

RESPOSTAS DAS PROFESSORAS	
PR1	<i>Uso recursos visuais e concretos, atividades em grupos pequenos para facilitar a interação social e adaptações no ambiente para reduzir estímulos sensoriais que possam causar desconforto. Além disso, é importante realizar um acompanhamento individualizado e permitir pausas frequentes para atender às necessidades sensoriais e de concentração do aluno.</i>
PR2	<i>As atividades são diversificadas. Quando há necessidade ou dúvida busco ajuda e apoio na sala de recursos multifuncional da escola.</i>
PR3	<i>Recursos lúdicos, visuais, trabalhar o concreto, ambiente propício ao aprendizado e proporcionar um ambiente acolhedor e receptivo para que não cause tanto desconforto ao aluno.</i>
PR4	<i>Trabalho muito atividades de pintura, corte e colagem.</i>
PR5	<i>São organizadas atividades de acordo com suas especificidades e suas necessidades. Trabalhar mais o lúdico, concreto e fazer do ambiente escolar prazeroso para o aluno.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Para tecer reflexões sobre as estratégias utilizadas pelos professores na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destaca-se a similaridade nas respostas dos participantes da pesquisa. As docentes mencionam o uso de “recursos visuais e concretos, atividades em grupos pequenos para facilitar a interação social e adaptações no ambiente para reduzir estímulos sensoriais que possam causar desconforto” (PR1); a utilização de “atividades diversificadas” (PR2); o emprego de “recursos lúdicos, visuais, trabalhar o concreto” (PR3); a realização de “atividades de pintura, corte e

colagem” (PR4); e a valorização do “lúdico, concreto e fazer do ambiente escolar um espaço prazeroso para o aluno” (PR5).

As respostas das professoras demonstram que as estratégias pedagógicas adotadas no processo de alfabetização são pensadas com vistas ao atendimento individualizado dos alunos com TEA. Contudo, é necessário destacar que as adequações nas atividades devem ser planejadas com cautela, de modo a não limitar o desenvolvimento do estudante. Adaptar exige o conhecimento das dimensões do processo de ensino e aprendizagem, o que implica compreender o currículo, os conteúdos a serem ensinados e as especificidades do aluno a quem se destina o ensino.

Dessa forma, compreende-se que as adaptações curriculares não podem incorrer no risco de gerar, dentro da mesma sala de aula, um currículo simplificado ou descontextualizado do conhecimento, pois isso comprometeria a formação plena dos estudantes (Zerbato, 2018).

As adaptações nas estratégias de ensino são, inclusive, previstas na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que garante a promoção de recursos de acessibilidade, bem como de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Sobre o uso de estratégias que favoreçam o envolvimento do aluno com TEA, destaca-se a contribuição de Plestch (2014), que ressalta:

O uso de recursos e estratégias diferenciadas nas práticas curriculares a partir de planejamentos articulados com o currículo em geral é fundamental e, em muitos casos, imprescindível, como, por exemplo, o uso da comunicação alternativa para que alunos com dificuldades de comunicação possam desenvolver a interação social e, conseqüentemente aprender e internalizar os conhecimentos e bens culturais (Pletsch, 2014, p. 12).

A autora destaca que, no contexto da sala de aula, as estratégias para a aprendizagem requerem dinamismo, conforme apontado pelas professoras participantes da pesquisa em suas respostas. No entanto, vale ressaltar que a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é um processo simples e não pode ser conduzido com base apenas na intuição docente; é necessário compreender as peculiaridades que caracterizam esses alunos.

Frente a esse contexto, evidencia-se a necessidade de adaptações curriculares, que podem ser classificadas como de grande ou pequeno porte. As adaptações de grande porte dependem do Sistema Educacional, das legislações e dos órgãos oficiais que autorizam procedimentos, princípios e modificações estruturais e arquitetônicas, como obras de acessibilidade e mudanças físicas no espaço escolar.

Já as adaptações de pequeno porte são aquelas realizadas pela própria escola e pelos(as) professores(as) com o objetivo de prover o processo de aprendizagem do aluno com TEA, podendo ser temporárias ou permanentes. Estas se materializam no planejamento docente e em sua prática pedagógica, por meio da promoção do acesso ao currículo, da definição dos objetivos de ensino, da seleção dos conteúdos, da escolha dos métodos, da avaliação e da temporalidade (Brasil, 2000).

Dessa forma, compreende-se que as estratégias inclusivas exigem dos professores um olhar diferenciado diante do desenvolvimento dos alunos com TEA. Para sustentar essa perspectiva, recorre-se à teoria histórico-cultural, a qual permite compreender o desenvolvimento humano como um processo dinâmico, constituído nas relações sociais, nas quais o sujeito é formado (Vygotsky, 2008). Destaca-se, ainda, que o modo como se dá o processo de ensino impacta diretamente no desenvolvimento do indivíduo, sendo as estratégias utilizadas determinantes para as possibilidades de constituição humana.

Pensar na constituição do sujeito e na forma como constrói seu conhecimento a partir de sua condição orgânica, biológica e das interações sociais, leva à compreensão dos argumentos de Vygotsky (2008), ao tratar da integralidade das funções psicológicas, demonstrando que intelecto e afeto são indissociáveis na participação social e no processo de desenvolvimento. Para isso, o autor propõe a compreensão das zonas de desenvolvimento do indivíduo, fundamentais para promover o avanço na aprendizagem.

Nessa perspectiva, a ação do(a) professor(a) no processo de alfabetização revela-se essencial, visto que se trata de um processo particularmente complexo, que requer intervenções ajustadas ao contexto no qual o aluno está inserido, às suas potencialidades e fragilidades, de modo que cada etapa seja adequada às habilidades já desenvolvidas e às que ainda serão construídas.

Assim, compreende-se que o professor precisa assumir o papel de investigador, no sentido mais literal da palavra, buscando apurar, sondar, indagar, inquirir e averiguar, com o intuito de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Tal postura deve considerar o aluno como sujeito que pensa, sente e, por isso, precisa participar ativamente da construção do próprio conhecimento. Nesse sentido, “recorre-se à proposta da ‘alfabetização como prática de investigação permanente’” (Lacerda, 2015, p. 189), pois, para a aprendizagem de todos os alunos, o olhar investigativo do professor é essencial, sendo, no caso do aluno com TEA, uma condição fundamental.

No que diz respeito à alfabetização, é importante que o professor esteja atento aos pilares fundamentais destacados por Nascimento (2018):

[...] para a alfabetização de alunos autistas deixar de ser utopia ou casos isolados de apropriação da Língua Portuguesa, são necessários que alguns pilares fundamentais sejam apropriados pelos professores, como: a transformação da atitude docente em professor-pesquisador para o ensino de alunos autistas; a compreensão de que a prática pedagógica precisa ser organizada por método de ensino; a definição e utilização de materiais didáticos acessíveis para alunos autistas; adquirir, além dos conhecimentos básicos referentes aos conteúdos pedagógicos a serem ensinados, conhecimentos de Psicologia Comportamental e funcionamento cerebral (Nascimento, 2018, p. 65).

No entanto, no processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Serra (2018) chama atenção para a necessidade de se observar a qualidade — e não apenas a presença — da comunicação pré-verbal e verbal, por se tratar de uma condição essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita. A autora alerta que “o primeiro passo do processo de alfabetização de alunos com TEA é caracterizado por duas avaliações importantes: a análise da comunicação pré-verbal e a análise das habilidades da pré-alfabetização” (Serra, 2018, p. 36).

Nessa análise, segundo Lacerda (2015, p. 197), torna-se necessário considerar “o pensar do aluno alfabetizando como a experiência e vivências da professora, pois, observando e pensando sua própria prática, as professoras encontrarão vestígios preciosos em suas proposições didáticas”.

Na mesma direção, Serra (2018, p. 9, v. 3) afirma que, ao analisarmos “à luz dos estilos cognitivos, um aluno com TEA aprende a ler e a escrever de forma diferenciada em função das peculiaridades do funcionamento cerebral”. Assim, a

autora orienta que seja realizada uma avaliação prévia das habilidades que antecedem a alfabetização nos casos de alunos com TEA. Essa avaliação é fundamental para diagnosticar habilidades ainda não desenvolvidas, sendo necessário trabalhá-las previamente, antes de iniciar o processo formal de alfabetização.

Desse modo, o primeiro passo consiste na avaliação dos precursores de linguagem, como o olhar, o sorriso responsivo e os comportamentos de atenção compartilhada. Em seguida, realiza-se a avaliação complementar, com base em uma premissa fundamental — especialmente nos casos de TEA — pois, como afirma Serra (2018, p. 49, v. 1), “sem regulação do comportamento, não há aprendizagem com eficiência”.

Portanto, a avaliação dos precursores de linguagem antes do início da alfabetização é imprescindível. Caso o aluno não os apresente, é necessário ajudá-lo a desenvolver essas competências iniciais, de modo que o processo de alfabetização só tenha início quando o aluno estiver preparado para isso, com as habilidades básicas devidamente estruturadas (Serra, 2018).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou a compreensão sobre a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos finais do Ensino Fundamental, com foco específico nas percepções de professores de uma escola municipal de Fortaleza-CE. A partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes, foi possível identificar que muitos ainda compreendem a alfabetização como um processo restrito à decodificação e mecanização da escrita.

Diante das concepções apresentadas, discute-se o modo como os professores percebem a aprendizagem e promovem estratégias de alfabetização para alunos com TEA. Os docentes demonstraram reconhecer as singularidades dos alunos e, nesse contexto, compreende-se que, na prática pedagógica, torna-se essencial o reconhecimento da heterogeneidade presente em sala de aula. Como ressalta Hoffmann (2010, p. 45), “valorizar as diferenças exige, ao mesmo

tempo, alteridade, ou seja, mudar, transformar, criar, construir novos jeitos de ensinar e aprender nas escolas”.

No entanto, ainda se observam concepções mecanicistas sobre a alfabetização, marcadas pela repetição e reprodução descontextualizada de letras, sílabas, palavras e frases. Essa prática incide diretamente na percepção de que o ensino mecânico, baseado na memorização, carece de sentido e significado, sendo ineficaz para qualquer aluno, especialmente para aqueles com TEA.

Em relação às estratégias pedagógicas, destaca-se a importância de uma postura investigativa permanente, que permita ao professor compreender as potencialidades, habilidades, dificuldades e interesses do aluno. Assim, o docente deixa de ser apenas executor de ações prescritas, passando a ser um profissional reflexivo, que conhece seus alunos, fundamenta sua prática em saberes científicos e estabelece um diálogo constante com todos os envolvidos no processo educacional.

Conclui-se que pesquisar as concepções e as estratégias de alfabetização deve ser uma prática contínua no cotidiano dos profissionais da educação. A escuta sensível e o olhar investigativo devem permear a conduta do(a) professor(a), sustentados por um referencial teórico consistente.

À luz dessas reflexões, reconhece-se a complexidade que envolve a alfabetização nos anos finais do Ensino Fundamental, e entende-se que esta pesquisa pode representar uma contribuição significativa ao debate. Contudo, reforça-se a necessidade de novos estudos que aprofundem a temática e fortaleçam o compromisso com uma escola cada vez mais inclusiva, que acolha as diferenças e aprenda com o aluno com TEA que o aprender pode ser esculpido de diversas formas, e que aprender é sempre possível.

Por fim, a pesquisa sugere que futuras investigações se dediquem a examinar, com maior profundidade, a alfabetização de alunos com TEA, bem como os fatores externos que influenciam o processo de inclusão, como o papel das famílias e das políticas educacionais municipais e estaduais. Tais estudos poderão contribuir de maneira significativa para a formulação de políticas públicas mais adequadas e eficazes, promovendo o acesso, a permanência e a aprendizagem de alunos com TEA no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Izabel Cristina Araújo. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- ANDRADE, Flávia de. **Transtorno do Espectro Autista: características, diagnóstico e intervenções**. Curitiba: Appris, 2017.
- ASSIS, Letícia Alexandra de. **Metodologias de ensino para o aprendizado da matemática por alunos com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2024. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/41624>. Acesso em: 23 abr. 2025.
- AZEVEDO, José Cláudio Cyrineu. Evasão escolar: uma difícil transposição. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTOS, Cynthia Greive Veiga (org.). **Educação básica no Brasil: construção histórica e desafios para a igualdade social**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, DF: UNESCO, 2011. p. 195–218.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121–136, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos que apresentam deficiência mental**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **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. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 08 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, de 21 de março de 2013**. Define orientações para a caracterização do público-alvo da Educação Especial no Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/marco-2013-pdf/13795-nota-tecnica-n-24-2013-secadi-dpee/file>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/de/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Revoga o Decreto nº 9.765/2019 e institui diretrizes para alfabetização. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-491870089>. Acesso em: 06 dez. 2024.

CABRAL, Vlória Kaene da Silva. **A importância da literatura infantil para a formação do aluno leitor**. 2017. 13 f. Artigo (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) – Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2250>. Acesso em: 23 abr. 2025.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. **Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino de Sobral – CE**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAVALLARI, Tatiana Prete. **O uso do fNIRS em pesquisas relacionadas à alfabetização de crianças autistas: uma revisão sistemática**. 2024. 58 f. Dissertação (Mestrado em Neurociência e Cognição) – Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, 2024. Disponível em: http://biblioteca.ufabc.edu.br/index.php?codigo_sophia=127041. Acesso em: 23 abr. 2025

CEARÁ. Conselho Municipal de Educação. **Lei nº 7.991/1996**. Dispõe sobre a criação do CME de Fortaleza. Alterada pela Lei nº 9.317/2007. Fortaleza, 2007.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Portaria nº 0998, de 2013**. Excluiu alunos com deficiência das avaliações estaduais. Fortaleza, 2013a.

CEARÁ. Conselho Municipal de Educação de Fortaleza. **Resolução nº 010, de 2013**. Estabelece normas para a educação especial e o AEE nas escolas municipais públicas e privadas, conveniadas. Fortaleza, 2013b.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 456, de 01 de junho de 2016**. Estabelece normas para a educação especial e o AEE no sistema educacional do estado. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=326829>. Acesso em: 18 dez. 2024.

CEARÁ. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. **Documento “Orientações Pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade”**. Fortaleza, 2023.

CEARÁ. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. **Documento oficial sobre políticas educacionais inclusivas**. Fortaleza, 2024.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/2289>. Acesso em: 23 abr. 2024.

CORONEL, Renata Cristiane Martins. **Jogos digitais para desenvolver noções de alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista**. 2022. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022. Disponível em: <https://bdtd.ufmt.br/teses/handle/1/3598>. Acesso em: 23 abr. 2025.

CUNHA, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2020.

DALANESI, Viviane Teles Vidal. **AlfabetizaTEA: recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização, com ênfase nos educandos com TEA**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2021.

DALL'AGNOL, Talita Cazassus. 5 pontos importantes que você precisa conhecer sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário da Inclusão Social**, 16 jun. 2016. Disponível em: <https://diariodainclusaosocial.com/2016/06/16/5-pontosimportantes-que-voce-precisa-conhecer-sobre-o-estatuto-da-pessoa-comdeficiencia/>. Acesso em: 08 dez. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: marco na disputa por um projeto de nação e de Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 407–430, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JLqzRzFXCZL3btH6f5Fb3qR/>. Acesso em: 3 abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016166364>.

EUZÉBIO, Thaís Cristina. Letramento e alfabetização: reflexões sobre o processo de aquisição da escrita e suas práticas sociais. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 155–174, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/23568>. Acesso em: 23 abr. 2024.

FARAH, Ivani Catarina Arantes. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas e formação docente**. São Paulo: Cortez, 2022.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 135–160.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; SOUZA FONTES, Regina. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, 2007.

GARCIA, Pedro de Moura. **Um aplicativo para auxiliar na alfabetização de indivíduos com autismo**. 2018. 67 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15317>. Acesso em: 23 abr. 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; SOUZA FONTES, Rejane. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343–356, 2007.

GOBBO, Maria Renata de Mira. **Aplicativo ACA (Aprendendo com Comunicação Alternativa) para crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

GOMES, Fernanda Siqueira Costa. **O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36856>. Acesso em: 23 abr. 2025.

HADUO, Michele Dias Hayssi Miranda. **Processo de aquisição de habilidades metafonológicas e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista: perspectiva dos pais**. 2024. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação) – Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2024. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-05082024-173159/>. Acesso em: 23 abr. 2025

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Posicionamento da Rede-In a respeito da nova Política Nacional de Educação Especial**. 2020. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/nova-politica-nacional-educacao>. Acesso em: 08 dez. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Taxa de analfabetismo no Brasil em 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2024.

LACERDA, Thais Cristina Silva. **Alfabetização e letramento: problematizando práticas e concepções**. Curitiba: Appris, 2015.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; CAIADO, Kátia de Souza; KASSAR, Mônica Cristina. **Educação inclusiva: direitos humanos e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2016.

LIMA, Nara Raquel Cavalcanti. **Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor.** 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **Linguagem e desenvolvimento: um estudo psicológico.** 2. ed. São Paulo: Ícone, 1986.

MACHADO, Willian Curti. **Transtorno do Espectro Autista: uma abordagem baseada na neurociência e na análise do comportamento aplicada.** Curitiba: Juruá, 2015.

MAGALHÃES, Maria do Socorro; OLIVEIRA, Maria Lúcia de. Atendimento educacional especializado e formação de professores: desafios para a inclusão escolar. *In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.*** São Paulo: Summus, 2007. p. 109–123.

MANDY, William; CHARMAN, Tony; SKUSE, David. Research review: Cognitive characteristics and psychological correlates of autism spectrum disorder in girls and women. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Oxford, v. 53, n. 7, p. 773–784, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02459.x>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MELO, Thanyson Dornelas. O modelo médico e sua importância para a inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 4, ed. 7, v. 12, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Observatório nacional de educação especial: pesquisa colaborativa e contribuições para a formação continuada de professores. *In: MIRANDA, Theresinha Guimarães (org.). **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar.*** Salvador: EDUFBA, 2016.

MONTAGNER, Maria Inês; SANTOS, José Carlos dos; MARIM, Rita de Cássia França. **Dificuldades de aprendizagem: a questão da evasão escolar e da inclusão.** Campinas, SP: Alínea, 2007.

MORAIS, Rita de Cássia Pereira. **Políticas públicas de inclusão escolar: uma análise das práticas pedagógicas voltadas para estudantes com deficiência no ensino regular.** 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/18463>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MOREIRA, Joana da Rocha. **Políticas públicas de inclusão e a escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): perspectivas histórico-políticas do município de Duque de Caxias/RJ.** 2019. 164 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5499>. Acesso em: 23 abr. 2025.

NASCIMENTO, Iêda Clara Queiroz Silva do. **Introduções ao sistema de numeração decimal a partir de um software livre**: um olhar sócio-histórico sobre os fatores que permeiam o envolvimento e a aprendizagem da criança com TEA. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10606>. Acesso em: 23 abr. 2025.

NASCIMENTO, Yanna Cristina Moraes Lira *et al.* Transtorno do espectro autista: detecção precoce pelo enfermeiro na estratégia saúde da família. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 32, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sociocultural. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Marla Vieira Moreira. **Educar para a diversidade**: um olhar sobre as políticas públicas para a educação especial desenvolvidas no Município de Sobral (1995-2006). 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

OLIVEIRA, Cíntia Rochele Alves; MELLO, Elena Maria Billig. Recontextualização do texto da política de inclusão de estudantes com deficiência: os (des)caminhos da educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 30, e0061, p. 1-18, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Protocolo Facultativo**. Nova York, 2006. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518209/conven%C3%A7%C3%A3o_direitos_pessoas_deficiencia.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CINCA, 2008. Disponível em: <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

PALACIOS, Agustina; BARRIFFI, Francisco. *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. Madrid: CINCA, 2007. Disponível em: <https://www.cermi.es/es/colecciones/volumen-4-la-discapacidad-como-una-cuesti%C3%B3n-de-derechos-humanos-una-aproximaci%C3%B3n-la>. Acesso em: 18 nov. 2024.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai; ARAÚJO, Karlane Holanda. Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 136–159, jan./mar. 2020.

Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6824>. Acesso em: 23 abr. 2025.

PEREIRA, Cláudia de Moraes. **Educação inclusiva**: a realidade verificada em uma escola de educação inclusiva de São Bernardo do Campo. São Bernardo do Campo, SP, 2023.

PINHO, Mariana Campos. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: uma intervenção no contexto escolar. Pelotas, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva**: diferenças, currículo e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ROPOLI, Edicléa; BAPTISTA, Cláudia Renata; SANTOS, Elizabete Aparecida dos. Atendimento educacional especializado. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. p. 11–24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2010-pdf/6973-td-saberes-03-pdf/file>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SANTOS, Patrícia Silva dos. **Contribuições de Vygotsky para a aprendizagem escolar**: a mediação pedagógica e a zona de desenvolvimento proximal. Curitiba: Appris, 2014.

SANTOS, Alessandra Ferreira dos. Educação inclusiva: uma análise sobre os avanços e os desafios enfrentados no contexto atual da educação básica no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 6, ed. 5, vol. 3, p. 36–45, 2021.

SERRA, Maria Aparecida. **Método fônico para alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2018.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru. **Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf**: inclusão, alfabetização e Transtorno do Espectro Autista. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Rosângela Cardoso; GARCIA, Rosalina Dias. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2004.

SILVA, Roseane Cavalcante; MENDES, Enicéia Gonçalves. A educação inclusiva no Brasil: do ideal à prática. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Educação inclusiva**: desafios da atualidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 163–183.

SILVA, Letícia Viegas Gomes da. **Digital – TEA**: proposta de uma rota educacional dinâmica para aplicação em softwares de ensino com foco na alfabetização de crianças autistas. 2022. 167 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/48264>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SILVA, Josiane Almeida da. **Um estudo semiótico do aplicativo digital Livox: mediação e alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.** 2022. 360 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1755>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8Vn8THVnqGB9kGrQxk3zzNs/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

SOUZA, Sandra Aparecida de. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas diferenciadas para garantir o acesso e a permanência de todos na escola.** Curitiba: Appris, 2018.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

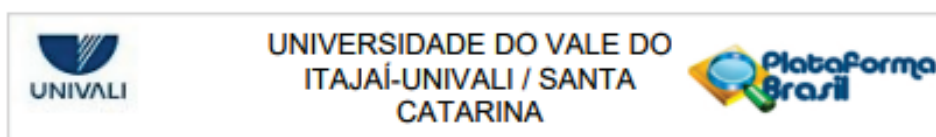
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A imaginação e a criatividade na infância.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em: 18 dez. 2024.

ANEXOS

ANEXO A- PROJETO APROVADO EM COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVALI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: VALERIA BECHER TRENTIN

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 65220822.8.0000.0120

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Itajaí

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.988.765

Apresentação do Projeto:

Com a Promulgação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a qual destaca o estreitamento entre a Educação e a Educação Especial, destaca-se o movimento de inclusão que se expandiu na educação básica nos últimos anos tornando-se assim expressiva a ampliação do número de pessoas com deficiência matriculadas na Educação Básica, o que tem provocado mudanças conceituais e atitudinais dos professores, bem como nas condições de acessibilidade metodológica. A presente pesquisa se desenvolverá na linha de Pesquisa Políticas para a Educação Básica e Superior da Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI, tendo como objetivo geral, analisar as práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Básica. Possui como objetivos específicos: Analisar a concepção dos professores sobre a Inclusão e o processo de escolarização de alunos com deficiência na Educação Básica; examinar as práticas de ensino adotadas na sala da Educação Básica, a partir das estratégias e mediações realizadas; e contribuir para a consolidação de práticas pautadas na reflexão sobre a ação, as quais favoreçam a aprendizagem de alunos com deficiência na Educação Básica. A pesquisa caracteriza-se pela natureza qualitativa, fazendo uso de entrevista semiestruturada e análise documental com vistas à responder a questão de pesquisa: Como ocorre as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica? O desenvolvimento da pesquisa se dará em escolas públicas com a

Endereço: Rua Uruguai, 458, Bloco B7, sala 114
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.302-901
UF: SC **Município:** ITAJAÍ
Telefone: (47)3341-7738 **Fax:** (47)3341-7744 **E-mail:** etica@univali.br



Continuação do Parecer: 5.988.765

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2035103.pdf	12/03/2023 15:38:03		Aceito
Outros	carta_resposta_pendencia_2.pdf	12/03/2023 15:35:46	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_comite_praticas_pedagogicas_inclusivas_na_educacao_basica.pdf	12/03/2023 15:34:48	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Outros	carta_resposta_pendencia_2.doc	12/03/2023 15:32:37	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_Rosalina_2.pdf	12/03/2023 15:28:57	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_Nilva_Salvi_2.pdf	12/03/2023 15:28:33	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_de_dados_Rosalina_Leal.pdf	29/10/2022 19:08:03	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_de_dados_Nilva_Salvi.pdf	29/10/2022 19:07:11	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Outros	Termo_anuencia_Rosalina.pdf	27/10/2022 16:46:05	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	27/10/2022 16:43:09	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Outros	Termo_compromisso_equipe.pdf	26/10/2022 16:17:49	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Outros	Termo_anuencia_Nilva.pdf	26/10/2022 15:47:29	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Outros	Aceite_Orientacao_Rosalina.pdf	26/10/2022 15:45:32	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Outros	Aceite_Orientacao_Nilva.pdf	26/10/2022 15:44:52	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Uruguai, 458, Bloco B7, sala 114
Bairro: CENTRO CEP: 88.302-901
UF: SC Município: ITAJAÍ
Telefone: (47)3341-7738 Fax: (47)3341-7744 E-mail: etica@univali.br



UNIVERSIDADE DO VALE DO
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA
CATARINA



Continuação do Parecer: 5.988.705

ITAJAÍ, 06 de Abril de 2023.

Assinado por:
Pollyana Bortholazzi Gouvea
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Uruguai, 458, Bloco B7, sala 114
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.302-001
UF: SC **Município:** ITAJAÍ
Telefone: (47)3341-7738 **Fax:** (47)3341-7744 **E-mail:** etica@univali.br

Página 05 de 05.

ANEXO B
ROTEIRO DA ENTREVISTA

EIXO 1: ALFABETIZAÇÃO	Duração
QUESTÕES NORTEADORAS: 1. O que significa alfabetização para você? 2. Como ocorre a alfabetização do aluno com TEA em sua disciplina?	30 min
EIXO 2: APRENDIZAGEM	Duração
QUESTÕES NORTEADORAS: 1. Como você organiza as práticas pedagógicas na turma? 2. Como acontece a aprendizagem dos estudantes com TEA?	30 min
EIXO 3: ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO	Duração
QUESTÕES: 1. Quais são as práticas, estratégias e ações utilizadas no processo de alfabetização dos alunos com TEA na sua disciplina?	30 min