



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**

RONALDO PRADO PINTO

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

**ITAJAÍ
2025**

RONALDO PRADO PINTO

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES
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.

Orientador/a: Prof. Dr. Valéria Becher Trentin

**ITAJAÍ
2025**

RONALDO PRADO PINTO

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES
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,

Itajaí, 14 de julho de 2025

Profa. Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Valéria Becher Trentin

UNIVALI – Orientador

Prof. Dra. Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
UNIVALI

Prof. Dra. Solange Aparecida Zotti
IFC Camboriú

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), teve como objetivo analisar as percepções dos professores dos anos iniciais de uma escola municipal de Fortaleza, CE, sobre a alfabetização de estudantes com TEA. De modo específico, buscou-se: a) identificar as concepções dos professores sobre alfabetização; b) discutir as percepções dos professores sobre a aprendizagem de estudantes com TEA; c) problematizar as estratégias utilizadas pelos professores na alfabetização de estudantes com TEA. Trata-se de investigação de abordagem qualitativa, de natureza interpretativa. Como instrumento de coleta de dados, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas com seis professores dos anos iniciais atuantes em uma escola municipal de Fortaleza, CE. O referencial teórico fundamentou-se em Soares (2017) e Vygotsky (1997; 2007; 2008), dentre outros. As entrevistas semiestruturadas foram submetidas à análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados indicaram que a maioria dos professores compreende a alfabetização como um processo articulado ao letramento, reconhecendo a centralidade da leitura e da escrita como práticas sociais. Contudo, identificou-se que parte do corpo docente mantém uma concepção restrita, centrada na decodificação e na mecanização da escrita. Constatou-se, ainda, que as estratégias de alfabetização empregadas são marcadas pelo uso de recursos visuais, atividades lúdicas e adaptações individualizadas, evidenciando esforços para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes com TEA. Por outro lado, observou-se incorporação limitada da mediação social como princípio organizador do processo de aprendizagem, o que fragiliza a promoção de ambientes colaborativos e inclusivos. Em síntese, esta dissertação contribui para a reflexão crítica sobre a alfabetização inclusiva, ressaltando a importância de práticas pedagógicas dinâmicas, contextualizadas e comprometidas com a valorização da diversidade e com a efetivação dos direitos educacionais dos estudantes com TEA no município de Fortaleza, CE.

Palavras-chave: Alfabetização; Inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista; Anos Iniciais; Percepções; Professores.

ABSTRACT

This study, developed within the Research Group on Curriculum Policies and Practices of the Graduate Program in Education at the University of Vale do Itajaí (UNIVALI), investigates the perceptions of early-years teachers at a municipal school in Fortaleza, Ceará, regarding the literacy of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Specifically, it aimed to: a) identify the teachers' conceptions of literacy; b) examine their perceptions of the learning processes of students with ASD; and c) critically analyze the strategies used by the teachers in the literacy education of students with ASD. Adopting a qualitative, interpretive approach, data were collected through semi-structured interviews with six early-years teachers. The theoretical framework draws on Soares (2017) and Vygotsky (1997; 2007; 2008), among others. The interviews were analyzed using Bardin's (2011) content analysis methodology. The findings reveal that of the teachers conceptualize literacy as intrinsically linked to *letramento* (literacy as social practice), understanding the centrality of reading and writing as social practices. Nonetheless, a subset of teachers still adhered to a more limited view, centered on decoding and the mechanical writing skills. The literacy strategies identified include the use of visual resources, playful activities, and individualized adaptations, reflecting efforts to address the specific educational needs of students with ASD. On the other hand, there was limited incorporation of social mediation as a foundational element of the learning process, which undermines the development of collaborative and inclusive educational environments. This dissertation contributes to critical reflection on inclusive literacy by highlighting the importance of dynamic, context-sensitive pedagogical practices that affirm diversity and defend the educational rights of students with ASD in the municipal school system of Fortaleza, Ceará.

Keywords: Literacy; School Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Early Years; Perceptions; Teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estrutura física da unidade escolar	31
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quantitativo de dissertações e teses encontradas **1Erro! Indicador não definido.**

Quadro 2 - Dissertações e teses coletadas no BDTD/2018-2025.....19

Quadro 3 - Perfil dos participantes da pesquisa.....33

SUMÁRIO

CAMINHOS TRILHADOS.....	09
INTRODUÇÃO.....	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
3. METODOLOGIA.....	28
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	28
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CE.....	31
3.3 CONTEXTO DA PESQUISA.....	32
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	33
4. INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CE.....	36
4.1 INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CE.....	45
4.2 ALFABETIZAÇÃO EM FORTALEZA-CE.....	48
5. PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA.....	51
5.1 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TEA.....	58
5.2 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA.....	64
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS.....	70
ANEXO A.....	83
ANEXO B.....	86

CAMINHOS TRILHADOS

Acredito que os sonhos podem se concretizar quando são acompanhados de esforço, dedicação e disciplina. Na trajetória de um educador, a imersão no universo das leituras e estudos torna-se não apenas necessária, mas indispensável. Sempre cultivei o gosto pela leitura e nutro um profundo desejo de aprimorar meus conhecimentos, especialmente no campo da Educação Especial e suas especificidades.

Esse interesse consolidou-se ao longo dos anos e despertou minha atenção para a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma temática cada vez mais presente no cotidiano escolar. O tema suscita reflexões importantes entre os profissionais da educação, principalmente no que diz respeito aos desafios de promover processos de aprendizagem significativos, equitativos e acessíveis a todos os estudantes.

A participação no Mestrado Acadêmico em Educação tem sido fundamental para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. O curso ampliou minha compreensão sobre o fazer pedagógico e me instrumentalizou com estratégias mais eficazes para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Esse processo formativo também tem modificado minha forma de pensar, agir e atuar no contexto escolar, consolidando o compromisso com práticas educacionais baseadas na equidade, no respeito à diversidade e na valorização das potencialidades humanas.

Meu nome é Ronaldo Prado Pinto, nascido em 30 de agosto de 1971, em Fortaleza, Ceará. Sou solteiro, católico, atuante em pastorais e formado em Pedagogia e Biologia, com especializações em Gestão Escolar (ênfase em Administração, Supervisão e Orientação Educacional), Educação Especial, Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Sou filho de um mecânico de trem da extinta Rede Ferroviária Federal (REFSA), homem analfabeto, mas detentor de uma inteligência prática admirável. Minha mãe, ex-professora, abdicou da carreira docente para dedicar-se integralmente à criação dos filhos. Caçula de seis irmãos, cresci em um lar de classe média pautado por valores como o respeito, a fé e a valorização da educação como principal herança que os pais podem oferecer aos filhos.

Minha trajetória escolar teve início aos seis anos de idade, em uma escola dirigida por padres, onde dois de meus irmãos já estudavam. Já alfabetizado, chamava a atenção dos docentes pela qualidade da caligrafia. Até hoje mantenho viva a lembrança e o carinho por minha professora alfabetizadora, que ainda está viva e ocupa um lugar de grande estima em minha memória afetiva.

O primeiro passo na minha jornada educacional foi dado como catequista, ainda na adolescência. Em uma das turmas, tive a experiência marcante de conviver com uma criança com Síndrome de Down, alegre e espirituosa, cuja presença despertou em mim, aos 14 anos, a vocação para o magistério. Em 1989, ingressei no curso Pedagógico e iniciei minha atuação como professor em escolas particulares.

Posteriormente, cursei Pedagogia, um dos maiores desafios da minha trajetória acadêmica. Em 2001, fui aprovado em concurso público para a Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE, assumindo a docência nas disciplinas de Ciências para turmas do ensino fundamental (5ª a 8ª série). Com as mudanças nas diretrizes educacionais e a necessidade de adequação à legislação vigente, ingressei, em 2005, no curso de Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Entre 2005 e 2012, atuei como Vice-Diretor e, em seguida, como Diretor escolar. Durante essa gestão, a escola passou a receber um número crescente de estudantes com deficiência, tornando-se a escola polo de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse novo cenário intensificou meu envolvimento com a Educação Especial, área na qual venho me aprofundando continuamente, direcionando toda a minha formação docente para atender às necessidades das pessoas com deficiência.

Atualmente, atuo como apoio à gestão escolar e presto suporte pedagógico direto à sala de AEE, acompanhando os processos educativos e o relacionamento com as famílias. Ao longo de mais de três décadas dedicadas à educação, compreendi que os obstáculos fazem parte da construção de um caminho sólido. Cada desafio enfrentado transformou-se em degraus que me impulsionaram a seguir adiante, sempre com a certeza de que desistir não é uma opção.

A participação no Mestrado Acadêmico em Educação, oferecido por meio de convênio entre a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e a Prefeitura Municipal

de Fortaleza-CE, tem sido decisiva para minha formação continuada. Essa experiência acadêmica tem me permitido repensar a prática pedagógica à luz da teoria, fortalecendo a articulação entre reflexão crítica e ação educativa. O mestrado constitui, portanto, um alicerce teórico e metodológico essencial para a construção de práticas mais inclusivas, comprometidas com a transformação social e com a promoção de uma escola para todos.

O ingresso no Grupo de Pesquisa “Políticas e Práticas de Currículo” possibilitou não apenas o compartilhamento de inquietações, mas também a ampliação de reflexões críticas acerca das políticas educacionais, especialmente no que se refere à inclusão escolar e à alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A escolha dessa temática resulta de um compromisso ético e pedagógico com uma educação que valorize a diversidade e garanta o direito de aprender a todos os sujeitos.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, no contexto brasileiro, passou a ganhar maior visibilidade a partir da década de 1990, em consonância com os movimentos internacionais em defesa da educação para todos. Destacam-se, nesse percurso, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia, 1990), e a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha, 1994), ambas promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). As conferências deram origem à *Declaração Mundial de Educação para Todos* e à *Declaração de Salamanca*, marcos que passaram a orientar políticas públicas voltadas à promoção da equidade e à consolidação de sistemas educacionais inclusivos em âmbito global.

A partir desses compromissos internacionais, o Brasil iniciou uma série de reformas no campo educacional. As políticas de inclusão passaram a ser concebidas dentro de um contexto mais amplo de reconfiguração do Estado, no qual se intensificam os efeitos das políticas neoliberais, caracterizadas, segundo Chesnais (1998), por processos de liberalização, privatização, desregulamentação e desmonte de conquistas sociais. Nesse cenário, emerge a lógica da Nova Gestão Pública (NGP), que, desde os anos 1990, introduz no setor público princípios como competitividade, avaliação por resultados, meritocracia, planejamento estratégico, eficiência e eficácia. Essa lógica passou a estruturar também as políticas educacionais, por meio de parcerias público-privadas e da crescente participação de organizações da sociedade civil (Dasso, 2015).

As reformas educacionais promovidas nesse período, especialmente na América Latina, foram fortemente influenciadas por agências internacionais, cujas diretrizes seguiram o chamado “Consenso de Washington”, resultando em uma geração de empréstimos vinculados à adoção de políticas específicas. No Brasil, essas reformas culminaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), que regulamentou a Educação Especial como modalidade a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

A consolidação do direito à inclusão escolar foi reforçada pela ratificação, em 2008, da *Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*

(ONU, 2006). Essa convenção impulsionou investimentos em políticas públicas e programas educacionais voltados às pessoas com deficiência, como a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008). Política está, que estabelece que a educação especial deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um direito complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O fortalecimento da inclusão escolar, em especial para os estudantes com TEA, foi reafirmado com a promulgação da Lei nº 12.764/2012, regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014. O artigo 4º dessa legislação destaca o dever do Estado, da família, da escola e da sociedade em assegurar o direito à educação em sistema educacional inclusivo, com garantia da transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (Brasil, 2014).

Compreende-se, portanto, que a inclusão de estudantes com TEA vai além do cumprimento de dispositivos legais. Requer a compreensão da singularidade de cada estudante e a adoção de práticas pedagógicas que respeitem sua individualidade, conforme nos lembra Cunha (2017): “quando incluimos, não incluimos apenas aspectos pedagógicos do sujeito, mas todo o ser humano. Quando incluimos, educamos e, quando educamos, incluimos”. Diante dessa perspectiva, compreende-se que a alfabetização de estudantes com TEA deve ocupar lugar central nas discussões sobre políticas públicas educacionais.

Sobre a alfabetização vale destacar que a Conferência Nacional de Educação (CONAE), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e os Planos Estaduais e Municipais de Educação têm contribuído para o fortalecimento de ações voltadas à universalização do acesso à alfabetização. Nesse contexto, destaca-se a Meta 5 do PNE, que estabelece como objetivo alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Com o intuito de viabilizar essa meta, foi instituído o Decreto nº 9.765/2019 (revogado posteriormente pelo Decreto nº 11.556/2023), cujos princípios incluem: a garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante das trajetórias escolares; a promoção da equidade educacional; o pluralismo pedagógico; o

respeito à diversidade e à valorização das diferenças étnico-raciais, regionais, de gênero e socioeconômicas (Brasil, 2023).

Neste contexto o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) constitui um dos principais instrumentos de planejamento do Estado brasileiro, com a finalidade de orientar a formulação, execução e o aprimoramento das políticas públicas educacionais. Ao estabelecer metas e estratégias, o PNE busca garantir o direito à educação de qualidade para todos os brasileiros, promovendo a equidade e a justiça social.

A partir desse entendimento, os Estados e municípios comprometeram-se a elaborar seus respectivos Planos Estaduais e Municipais de Educação, de modo a assegurar o cumprimento das metas propostas nacionalmente. Tal articulação federativa expressa o compromisso com a qualidade da educação brasileira, por meio da criação de espaços de acompanhamento, monitoramento e avaliação, como fóruns e conferências, que fomentam a participação social e o controle democrático das políticas públicas. Nesse sentido, os planos educacionais aprovados em todo o território nacional tornam-se fundamentais para que o Plano Nacional de Educação seja consolidado como o “maior projeto de educação para a nação brasileira” (Dourado, 2016, p. 454).

Apesar desse esforço coletivo, é importante destacar o papel central dos municípios na efetivação das metas e estratégias do PNE. São eles os responsáveis diretos pela gestão das escolas públicas que atendem os primeiros anos da Educação Básica, etapa fundamental no processo de alfabetização e inclusão de estudantes com deficiência.

A alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) insere-se nesse cenário como um dos desafios prementes das políticas educacionais inclusivas. Nesse contexto, emergiu a seguinte questão de pesquisa: ***Quais são as percepções dos professores dos anos iniciais de uma escola municipal de Fortaleza-CE sobre a alfabetização de estudantes com TEA?***

A partir dessa indagação, definiu-se o seguinte **objetivo geral**: **Investigar as percepções dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Fortaleza-CE acerca do processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).**

Para dar suporte à análise, foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- Compreender as concepções dos professores a respeito do processo de alfabetização
- Analisar as percepções dos professores acerca da aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
- Refletir criticamente sobre as estratégias adotadas pelos professores no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A relevância desta pesquisa encontra respaldo na necessidade de aprofundar os estudos sobre a alfabetização de estudantes com TEA, especialmente no contexto das políticas de inclusão escolar. O trabalho adquire valor científico por contribuir com a produção de conhecimentos na área da Educação Especial, e valor prático por dialogar diretamente com a realidade vivida pelos profissionais da educação pública no município de Fortaleza-CE.

A escolha pelo lócus da pesquisa foi uma escola municipal de Fortaleza-CE, a qual justifica-se pelo envolvimento direto do pesquisador com a rede de ensino local, o que favorece uma leitura mais sensível e crítica das dinâmicas, dificuldades e potencialidades existentes. A capital cearense, como tantas outras no Brasil, vivencia o crescimento das matrículas de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, o que exige a reavaliação das práticas pedagógicas.

Os resultados desta pesquisa poderão auxiliar na formulação de propostas pedagógicas mais inclusivas, além de subsidiar a tomada de decisão por parte de gestores e formuladores de políticas públicas. Embora situada em Fortaleza-CE, a investigação também tem potencial de contribuir para o debate nacional sobre a alfabetização inclusiva, sendo referência para outras redes de ensino que enfrentam desafios semelhantes.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender as percepções dos professores sobre a alfabetização de estudantes com TEA. O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de Fortaleza-CE, tendo como participantes sete professores dos anos iniciais. A coleta de dados

foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, e a análise foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011).

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo, intitulado Introdução, apresenta o tema investigado, delimita a problemática, explicita os objetivos da pesquisa e discute sua relevância científica e prática, além de oferecer uma visão geral sobre a organização do trabalho. O segundo capítulo, referente à fundamentação teórica, reúne as principais produções acadêmicas consultadas, com ênfase em pesquisas disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que abordam a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O Capítulo 3, denominado *Caminhos Metodológicos da Pesquisa*, descreve os procedimentos adotados para a realização do estudo, caracteriza o campo empírico e os participantes, e justifica a escolha da abordagem qualitativa com base em autores como Stake (2011) e Bauer e Gaskell (2008). No Capítulo 4, dedicado à análise e discussão de dados são apresentados e discutidos os dados empíricos à luz dos objetivos propostos, organizando-se a análise em três eixos temáticos: concepções de alfabetização, percepções sobre a aprendizagem de estudantes com TEA e estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes.

Por fim, o Capítulo 5, de considerações finais, retoma os principais achados da pesquisa, relacionando-os aos objetivos delineados, e reflete sobre as contribuições do estudo para a educação inclusiva, com foco especial na alfabetização de estudantes com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A temática desta pesquisa está relacionada à alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que exige um aprofundamento teórico e metodológico capaz de sustentar as discussões e oferecer um panorama atualizado das produções científicas sobre o assunto. Para isso, foi realizado um mapeamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo de identificar pesquisas que abordem a interface entre alfabetização, estudantes e TEA.

A busca foi realizada por meio dos seguintes descritores:

“Alfabetização” *and* “Crianças” *and* “Autismo”, resultando em 19 produções;

“Alfabetização” *and* “Autismo”, com 26 trabalhos encontrados;

“Alfabetização” *and* “estudantes” *and* “TEA”, que retornou 13 pesquisas.

Em todas as buscas, foi considerado o recorte temporal de 2018 a 2025, a fim de garantir a atualidade das produções analisadas. Dessa forma, o levantamento resultou em um total de 58 trabalhos acadêmicos, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, que contemplam, direta ou indiretamente, a alfabetização de estudantes com TEA. O Quadro 1, a seguir, apresenta a distribuição quantitativa das produções localizadas de acordo com os descritores utilizados:

Quadro 1 - Quantitativo de dissertações e teses encontradas.

Descritor	Dissertação	Tese
“Alfabetização” <i>and</i> “Crianças” <i>and</i> “Autismo”	17	02
“Alfabetização” <i>and</i> “Autismo”	24	02
“Alfabetização” <i>and</i> “Estudantes” <i>and</i> “TEA”	11	02

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das pesquisas na BDTD 2018/2025.

Conforme apresentado no Quadro 1, o mapeamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) resultou na identificação de 58 pesquisas, sendo 52 dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado. Para esse levantamento,

foi adotado como critério de inclusão o recorte temporal de 2018 a 2025, recurso disponibilizado pela própria plataforma da BDTD por meio da busca avançada, o que permitiu delimitar o período de publicação das produções analisadas.

A etapa seguinte consistiu na leitura dos títulos, resumos e palavras-chave de cada pesquisa localizada, com o objetivo de verificar a aderência dos estudos ao objeto desta dissertação, que trata da alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Após essa triagem inicial, foram excluídas 15 produções, com base nos seguintes critérios de exclusão:

6 teses que abordavam temáticas não relacionadas à alfabetização ou ao público-alvo da Educação Especial;

2 dissertações cujo foco estava na percepção de pais sobre a trajetória escolar de estudantes com TEA, sem abordar diretamente a alfabetização;

3 dissertações voltadas exclusivamente para a inclusão escolar, sem tratar especificamente do processo de alfabetização;

3 dissertações com foco no ensino de conceitos matemáticos para estudantes com TEA;

1 dissertação voltada para o ensino de química, também fora do escopo desta pesquisa.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, permaneceram 20 trabalhos que compõem o corpus de análise deste levantamento, por apresentarem afinidade com a temática da alfabetização de estudantes com TEA.

Dando continuidade à análise do corpus selecionado, das 20 produções previamente identificadas como aderentes ao objeto desta pesquisa, foram excluídas mais nove (09) dissertações por tratarem de temáticas que, embora relacionadas à Educação Especial, não dialogavam diretamente com a proposta desta pesquisa, que é centrada na alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As exclusões seguiram os seguintes critérios específicos:

2 dissertações cuja temática envolvia a produção de softwares educacionais voltados ao apoio docente em sala de aula, sem abordar diretamente a alfabetização;

2 pesquisas voltadas ao ensino de conceitos matemáticos, desvinculadas do processo de alfabetização;

2 dissertações que tinham como foco o ensino de ciências, sem tratar da alfabetização de forma direta;

1 pesquisa centrada na inclusão de crianças com deficiência, mas sem abordar o processo de alfabetização;

1 dissertação que investigava a funcionalidade de um aplicativo educacional voltado ao público com TEA, sem considerar os aspectos pedagógicos da alfabetização;

1 pesquisa cujo objeto de estudo era a comunicação verbal de estudantes com Paralisia Cerebral, Síndrome de Down, Microcefalia e Autismo, com foco específico na linguagem oral.

Após esta nova filtragem, restaram 11 pesquisas, que compõem o conjunto final das pesquisas utilizadas para subsidiar as discussões e análises ao longo desta dissertação, as quais serão apresentadas, no quadro 2.

Quadro 2 - Dissertações e teses coletadas no BDTD/2018-2025.

TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	TIPO DE PESQUISA	INSTITUIÇÃO
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.	PINHO, M. C	2018	Dissertação	UFPEL
Um aplicativo para auxiliar na alfabetização de indivíduos com autismo.	GARCIA, P. M	2018	Dissertação	UFSM
Aplicativo ACA (aprendendo com comunicação alternativa) para crianças com transtorno do espectro autista.	GOBBO, M. R. M	2019	Dissertação	UEL
Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor.	LIMA, N. R. C	2019	Dissertação	UFPE
Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e	ALMEIDA, I. C. A	2019	Dissertação	UEFS

TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	TIPO DE PESQUISA	INSTITUIÇÃO
práticas dos professores.				
Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e transtorno do espectro autista.	SHIBUKAWA, P. H	2020	Dissertação	UNESP
Alfabetiza TEA: recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização, com ênfase nos educandos com TEA.	DALANESI, V. T. V	2021	Dissertação	UNESP
Descrição da aprendizagem escolar da criança com transtorno do espectro autista nas áreas de matemática, leitura e escrita.	THOMAZINI, H. L. P	2021	Dissertação	USP
Jogos digitais para desenvolver noções de alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista.	CORONEL, R. C. M	2022	Dissertação	UFMT
Alfabetização de crianças com autismo e a comunicação aumentativa e alternativa: uma revisão sistemática da literatura.	GUEDES, L. A	2022	Dissertação	UERJ
Aprendendo com ciência cognitiva da leitura: um estudo e caso de intervenção fônica.	PAOLUCCI, K	2023	Dissertação	PUC/SP

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das pesquisas realizadas na BDTD (2018/2025).

Observa-se no quadro 2 que, entre as pesquisas localizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), nenhuma foi desenvolvida por instituições da região Nordeste do Brasil. Esse dado evidencia uma lacuna significativa na produção acadêmica voltada à alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto nordestino. Tal constatação reforça a necessidade de fomentar investigações nessa temática, especialmente considerando que as escolas do Nordeste, com destaque para o estado do Ceará, e em particular para o município de Fortaleza-CE que vêm recebendo um número crescente de estudantes diagnosticados com TEA, em fase de alfabetização.

Dessa forma, torna-se urgente e relevante ampliar o número de estudos que abordem a realidade educacional dessa região, de modo a contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas e alinhadas às necessidades específicas desses estudantes no processo de alfabetização.

Nesse sentido, a seguir será apresentada uma síntese das onze (11) pesquisas selecionadas, com base nos seguintes critérios de análise: título da pesquisa, autor(a), fundamentação teórica, objetivo, metodologia adotada, perfil dos sujeitos participantes e principais resultados. Essa sistematização busca oferecer

um panorama das abordagens investigativas já realizadas, contribuindo para o aprofundamento teórico-metodológico do presente estudo.

O primeiro trabalho intitula-se *AlfabetizaTEA: recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização, com ênfase nos educandos com TEA*, de autoria de Dalanesi, (2021) parte de uma fundamentação teórica ancorada nas teorias do letramento e na abordagem TEACCH, reconhecida no trabalho com pessoas com autismo. O objetivo do estudo foi desenvolver e validar um recurso digital de apoio à alfabetização de estudantes com TEA, com vistas a potencializar o papel mediador do professor nos processos de aprendizagem desses sujeitos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa aplicada, de cunho qualitativo, na qual foram desenvolvidos e testados recursos digitais com a colaboração de professores da Educação Especial. Os resultados apontam que o recurso elaborado contribuiu significativamente para o trabalho docente, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e adaptadas às especificidades sensoriais e cognitivas dos estudantes com TEA.

O segundo estudo selecionado intitula-se *vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e transtorno do espectro autista*, de Shibukawa, (2020), foi desenvolvida com base na perspectiva antroposófica da Pedagogia Waldorf, articulada aos estudos da Educação Especial e à proposta de escolarização inclusiva. O objetivo foi compreender como os princípios da Pedagogia Waldorf contribuem para os processos de inclusão e alfabetização de crianças com TEA. A metodologia adotada consistiu em um estudo de caso qualitativo, com análise de práticas pedagógicas em uma escola que adota essa abordagem. Os dados foram coletados por meio de observações, entrevistas com docentes e análise documental. Os resultados indicam que a Pedagogia Waldorf, ao valorizar a dimensão afetiva, o ritmo individual e o desenvolvimento integral do sujeito, pode ser uma abordagem fecunda para a alfabetização de estudantes com autismo, promovendo uma experiência escolar significativa e humanizada.

A dissertação 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”*, desenvolvida por Pinho (2018), fundamenta-se nas teorias de Mantoan (2001), Mazzotta (1996), Nunes e Walter (2016) e Vygotsky (1988). Essas referências abordam aspectos

relacionados à ludicidade, ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional, e aos processos de aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva, enfatizando a mediação pedagógica. O objetivo principal do estudo foi investigar as contribuições e o impacto do uso de atividades lúdicas no ambiente escolar para o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança com TEA, em interação com seus colegas do 2º ano do Ensino Fundamental. A metodologia adotada foi qualitativa, com enfoque interventivo, em que a pesquisadora elaborou e aplicou diversas atividades lúdicas para acompanhar o processo de alfabetização do estudante com TEA. O participante foi um aluno diagnosticado com TEA, matriculado em uma turma regular do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas, observações sistemáticas e a aplicação de testes em diferentes momentos, que avaliaram habilidades como escrever o próprio nome, ler e escrever palavras simples, associar imagens a palavras e interpretar textos a partir de imagens. Os resultados indicaram que essas atividades contribuíram significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, além de promover avanços na aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciando o potencial das práticas lúdicas como estratégias pedagógicas eficazes para a inclusão e alfabetização de estudantes com TEA.

A dissertação intitulada *“Um aplicativo para auxiliar na alfabetização de indivíduos com autismo”*, desenvolvida por Garcia (2018), teve como objetivo o desenvolvimento e a validação de um aplicativo para dispositivos móveis destinado a apoiar o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir do referencial do estudo, o autor utilizou como metodologia uma revisão sistemática da literatura para aprofundar o conhecimento sobre o tema e planejar o desenvolvimento do aplicativo denominado ABCfônico, construído com base no modelo TEACCH. Os resultados evidenciaram que o aplicativo representa um importante recurso para o processo de alfabetização de crianças com TEA. As profissionais que participaram da pesquisa observaram melhorias significativas na escrita, leitura, além de maior interação, participação e motivação por parte das crianças. Garcia (2018) conclui que o ABCfônico pode ser um aliado valioso tanto para professores quanto para familiares na trajetória de alfabetização dessas crianças, contribuindo também para seu desenvolvimento social e cognitivo dentro e fora do ambiente escolar.

A dissertação intitulada “*Aplicativo ACA (Aprendendo com Comunicação Alternativa) para crianças com transtorno do espectro autista*”, foi desenvolvida por Gobbo (2019) e teve como objetivo projetar e desenvolver um aplicativo gamificado que auxilie crianças com TEA no processo de alfabetização, utilizando pictogramas relacionados às atividades do cotidiano dos estudantes. A fundamentação teórica da pesquisa contou com autores como Ramdoss *et al.* (2008) e Bergeson (2003), que abordam características do TEA, comunicação alternativa e tecnologias assistivas. A metodologia adotada por Gobbo (2019) combinou abordagens quantitativa e qualitativa. Inicialmente, a autora realizou um estudo bibliográfico sobre as características dos indivíduos com TEA e uma análise de 12 jogos e aplicativos existentes para essa população. Em seguida, iniciou o desenvolvimento do aplicativo ACA, fundamentado no método de ensino TEACCH, além de incorporar elementos do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) e da Análise Comportamental Aplicada (ABA), reconhecida mundialmente por sua eficácia em intervenções com autistas. Os resultados indicaram que o aplicativo ACA pode ser uma ferramenta importante para auxiliar no processo de alfabetização de estudantes com TEA. No entanto, a autora ressalta que o uso do aplicativo não substitui as estratégias tradicionais que envolvem a interação social do indivíduo autista com outras pessoas. Assim, o ACA deve ser utilizado como um recurso complementar para ampliar o vocabulário e apoiar o processo de alfabetização, sempre associado a práticas pedagógicas que promovam o convívio e a comunicação interpessoal.

A pesquisa intitulada “*Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor*”, conduzida por Lima (2019), teve como objetivo avaliar as representações dos professores em relação ao processo de alfabetização de estudantes com TEA. Para alcançar esse objetivo, a autora adotou uma abordagem quanti-qualitativa de natureza exploratória, combinando métodos quantitativos e qualitativos para investigar as representações de professores das redes pública e privada da região de Patos-PB. Entre os principais resultados, destacou-se a percepção das professoras sobre a importância da participação ativa das famílias no processo de alfabetização, reconhecendo esse engajamento como fundamental para o sucesso da aprendizagem das crianças com TEA. Além disso, foi evidenciada a necessidade da escola adotar estratégias eficazes para maximizar

a inclusão e o aprendizado desses estudantes, ressaltando o compromisso institucional indispensável para esse processo.

A pesquisa intitulada *“Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores”*, desenvolvida por Almeida (2019), teve como objetivo investigar as práticas e percepções de professores que atuam na alfabetização de estudantes com TEA, identificando as fragilidades e potencialidades presentes nesse processo. A fundamentação teórica da autora apoiou-se nos estudos de Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento, bem como em autores que abordam inclusão e autismo, como Cunha (2015), Fonseca (2014) e Alves e Rodrigues (2013). Metodologicamente, Almeida (2019) adotou uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas e observação sistemática para coleta dos dados. Participaram da pesquisa dez professores de uma escola municipal de Feira de Santana, entre eles um docente da sala de recursos multifuncionais, cinco professores auxiliares/estagiários e quatro professores da sala regular, todos atuando com estudantes com TEA. Após a análise dos dados, Almeida (2019) destacou que o processo de alfabetização de estudantes com TEA enfrenta diversos desafios. Entre eles, os participantes ressaltaram a complexidade da prática docente, que decorre tanto das singularidades dos educandos com autismo quanto das lacunas existentes na formação inicial e continuada dos professores. Outro ponto importante identificado foi a falta de articulação entre os profissionais da sala de recursos multifuncionais e os demais membros da equipe escolar.

A pesquisa intitulada *“Descrição da aprendizagem escolar da criança com transtorno do espectro autista nas áreas de matemática, leitura e escrita”*, desenvolvida por Thomazini (2021), teve como objetivo avaliar e descrever o processo de aprendizagem de crianças com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de São Caetano do Sul/SP, com foco nas áreas de leitura, escrita e aritmética. A fundamentação teórica contou com autores como Bastos (2008), que aborda habilidades matemáticas, Bayer (2005) e Bosa (2002), que discutem as complexidades entre a educação e o autismo. A metodologia adotada foi a pesquisa descritiva, de natureza aplicada, com abordagem quali-quantitativa. Para a coleta dos dados, foram aplicados três testes específicos relacionados às áreas de leitura, escrita e aritmética. Participaram do

estudo 30 estudantes com diagnóstico de autismo, matriculados em salas regulares, pertencentes às turmas do 2º ao 6º ano do Ensino Fundamental. A análise dos dados revelou que os estudantes com TEA apresentam habilidades na leitura e escrita de palavras, além de compreensão das estruturas lexicais e fonológicas. Entretanto, os resultados também indicaram que as dificuldades relativas à escrita, interpretação e raciocínio matemático aumentam à medida que o nível de abstração das tarefas cresce. Diante disso, a autora ressalta a importância de desenvolver e aplicar estratégias pedagógicas específicas que possam favorecer a alfabetização das crianças com TEA, promovendo melhorias na escrita, interpretação e no aprendizado dos conceitos matemáticos.

A pesquisa desenvolvida por Coronel (2022), intitulada “*Jogos digitais para desenvolver noções de alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista*”, teve como objetivo central compreender o potencial dos jogos digitais como ferramenta eficaz no desenvolvimento das noções de alfabetização em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A autora também buscou testar jogos digitais disponíveis na plataforma *Play Store* voltados para a alfabetização dessas crianças, além de avaliar o impacto desses jogos no desenvolvimento de habilidades como o reconhecimento de letras, sons e o início da leitura. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa-formação na cibercultura, que investiga o cotidiano por meio de dispositivos, narrativas e registros. Os instrumentos utilizados incluíram um diário online da pesquisadora, o aplicativo *WhatsApp* — ferramenta fundamental para a comunicação durante o período da pandemia de Covid-19 — e a plataforma *Google Play Store* para a seleção dos jogos educativos. Como resultado, Coronel (2022) concluiu que os jogos digitais testados contribuíram positivamente para a evolução do processo de alfabetização das crianças com TEA participantes, reforçando o potencial desses recursos como instrumentos auxiliares no ensino da leitura e escrita para esse público.

Guedes (2022) desenvolveu a pesquisa intitulada “*Alfabetização de crianças com autismo e a comunicação aumentativa e alternativa: uma revisão sistemática da literatura*”, que teve como objetivo investigar como os mecanismos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) têm contribuído no processo de alfabetização de crianças com TEA, entre seis e dez anos, e com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC). A fundamentação teórica da autora apoia-se em estudos de

Street (2003), Walter (2000; 2009; 2022), que discutem inclusão e linguagem alternativa para crianças com TEA, e Soares (2017), que aborda alfabetização e letramento. A metodologia aplicada consistiu em uma Revisão Sistemática da Literatura, realizada em plataformas digitais como ERIC, Google Scholar, Web of Science e Scopus, abrangendo o período de 2010 a 2021. Na etapa inicial da pesquisa, Guedes (2022) localizou 448 materiais, dos quais 86 eram duplicados, resultando em 362 registros únicos. Após a leitura dos títulos e resumos, foram excluídos 345 documentos, restando 17 trabalhos que passaram por uma análise minuciosa para verificar a aderência à temática proposta e a precisão dos dados referentes à população, intervenção e desfecho. Por fim, apenas seis registros foram selecionados para a revisão final, sendo dois artigos, duas dissertações e duas teses. Como resultado, Guedes (2022) concluiu que a utilização da CAA promove melhorias significativas no aprendizado e na alfabetização de crianças com TEA e NCC, corroborando o potencial dessa abordagem para o desenvolvimento educacional desse público.

Para concluir a análise das dissertações mapeadas, destaca-se o estudo “Aprendendo com a ciência cognitiva da leitura: um estudo de caso de intervenção fônica na alfabetização”, desenvolvido por Paolucci (2023). Esta pesquisa teve como objetivo analisar a jornada de alfabetização de uma criança do 5º ano do Ensino Fundamental, diagnosticada com autismo, Déficit de Atenção/Hiperatividade e Transtorno de Linguagem e Fala, a partir da aplicação da instrução fônica. A base teórica da autora é constituída por Dehaene (2012; 2018), que discute a alfabetização a partir da atividade cerebral; Maluf (2005), que aborda a alfabetização com enfoque metalinguístico; e Sargiani (2022), que explora a ciência cognitiva da leitura como suporte para práticas e políticas educacionais. A metodologia adotada por Paolucci (2023) foi um estudo de caso qualitativo, realizado entre agosto e outubro de 2022, em uma escola particular no município de São Paulo. A participante foi uma aluna do 5º ano com os diagnósticos mencionados. Para coleta dos dados, a pesquisadora aplicou diversas intervenções lúdicas e pedagógicas, como o jogo “amarelinha das letras”, atividades de pular corda nomeando letras, o “caracol das letras” (uma cantiga infantil) e o jogo “seu mestre mandou”, com o intuito de apresentar as letras e construir gradualmente a aprendizagem do alfabeto. Os resultados evidenciaram que, embora a criança não tenha concluído o processo

de alfabetização, ela passou a compreender o sistema alfabético da escrita a partir das intervenções. Paolucci (2023) conclui que o cérebro é capaz de se adaptar a diferentes situações e que o desenvolvimento da consciência fonológica, aliado a uma mediação adequada, pode favorecer a aprendizagem de crianças com autismo.

O mapeamento das pesquisas existentes permitiu compreender os diferentes enfoques e trajetórias adotados pelos estudiosos, os quais foram fundamentais para orientar o caminho que escolhi seguir nesta investigação. Observa-se que as dissertações analisadas têm uma predominância de abordagens tecnológicas, como o desenvolvimento de aplicativos para auxiliar o processo de alfabetização, um aspecto relevante para a aprendizagem. Outros estudos, por sua vez, destacam as lacunas presentes na formação e na prática docente voltada para a alfabetização de estudantes com TEA.

Diante da diversidade de temas identificados, ficou evidente que o foco do meu trabalho ainda não está contemplado na literatura. Por isso, a pesquisa proposta assume uma importância singular, ao buscar analisar as percepções dos professores dos anos iniciais de uma escola municipal de Fortaleza-CE sobre a alfabetização de estudantes com TEA. Essa ampliação do olhar sobre o tema gera inquietações que foram fundamentais para a construção dos procedimentos metodológicos, considerando os objetivos da pesquisa, o contexto onde ela foi realizada, assim como o perfil das instituições e participantes envolvidos aspectos que serão detalhados no capítulo seguinte.

3. METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, considerando seus objetivos, o contexto em que foi desenvolvida, além do perfil da instituição e dos participantes envolvidos. Nessa perspectiva, a condução desta investigação de natureza qualitativa envolveu os aspectos 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 a pesquisa qualitativa como aquela que não se fundamenta predominantemente em medidas lineares ou análises estatísticas (Stake, 2011). Nessa perspectiva, o pesquisador busca descrever experiências e situações, selecionando atividades e contextos que possibilitem compreender o funcionamento dos fenômenos estudados (Stake, 2011).

Assim, investigar como os processos ocorrem no ambiente escolar requer uma análise centrada na experiência, configurando, assim, a abordagem desta pesquisa como experiencial. Segundo Stake (2011), “a pesquisa experiencial trabalha para restabelecer uma orientação à experiência dos indivíduos [...]”, comprometendo-se 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” (Stake, 2011, p. 74). Dessa forma, as experiências e os significados produzidos pelos professores constituíram o núcleo do processo de coleta de dados.

Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada. Esse recurso se configura como uma conversa intencional entre o pesquisador e os participantes, por meio da qual buscou-se obter informações detalhadas sobre suas percepções acerca do contexto em que estão inseridos. De acordo com Bauer e Gaskell (2008), a entrevista semiestruturada possibilita maior flexibilidade nas respostas, favorecendo a exposição aprofundada do tema. Por essa razão, elaborou-se um roteiro com questões abertas, instrumento considerado por Bauer e Gaskell (2008, p. 66) como “parte vital do processo de pesquisa e que demanda atenção detalhada

[...]”, pois “por trás de uma conversação aparentemente natural e quase casual, presente na entrevista bem-sucedida, está um entrevistador muito bem preparado”. Nesta etapa inicial, não foram definidos critérios ou categorias para análise, pois essa fase ocorre apenas após a coleta dos dados.

Com a pesquisa devidamente aprovada no Comitê de Ética sob o parecer nº 5.988.765 (Anexo A) e com a concordância da Secretaria Municipal de Educação, definiu-se o campo da pesquisa. Tão logo, no mês março de 2025 com os encaminhamentos das Cartas de Apresentação e os Termos de Consentimento, fez-se na escola pesquisada uma reunião com a direção para expor a pesquisa e solicitar autorização para a realização.

Após esse momento, a direção da escola se responsabilizou por contatar os professores que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de explicar a proposta do estudo e solicitar a participação. Por conseguinte, no início de abril de 2025, obtiveram-se os pareceres favoráveis das professoras que lecionam em turmas em que se encontravam estudantes matriculados com TEA.

Com as autorizações assinadas e com a permissão para acesso ao campo, iniciou-se a coleta de dados com os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas com os professores que foram identificados pelas siglas - PR1; PR2; PR3; PR4; PR5 e PR6, respeitando os princípios éticos.

Nesse sentido, o roteiro elaborado para os professores (Apêndice B) foi revisado pela orientadora e ajustado para a realização das entrevistas, que durante os meses de abril de 2025 executou-se as entrevistas com os professores participantes da pesquisa, sendo agendados previamente os momentos da coleta conforme a disponibilidade dos participantes. Para o registro das falas, utilizou-se um gravador. Cada entrevista teve a duração entre 30 a 90 minutos. Posteriormente, se fez a transcrição das entrevistas na íntegra. Cada entrevista teve a duração entre 30 e 90 minutos

Para a análise dos dados coletados por meio das entrevistas, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo conforme Bardin (2011), que se caracteriza por um processo sistemático e estruturado para interpretação de material qualitativo.

O processo de categorização dos resultados seguiu rigorosamente as três etapas propostas por Bardin: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase de pré-análise, todos os dados produzidos pelas entrevistas foram transcritos integralmente e cuidadosamente revisados, possibilitando uma imersão inicial no conteúdo. Esse momento foi fundamental para que o pesquisador tivesse uma visão global do material, identificando que as respostas poderiam ser analisadas de forma interpretativa, alinhando-se à abordagem qualitativa da pesquisa.

Durante a exploração do material, realizou-se a codificação das transcrições das entrevistas semiestruturadas. Esse procedimento consistiu em destacar unidades significativas de texto, que foram agrupadas de acordo com sua afinidade temática, facilitando a organização e sistematização dos dados. Por meio dessa codificação, foram delineadas categorias temáticas que emergiram diretamente do conteúdo das falas dos participantes.

Como resultado dessa etapa de codificação e organização, foram estabelecidas as seguintes categorias para análise e interpretação:

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

Na última etapa, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados categorizados foram interpretados à luz dos referenciais teóricos entre os quais destacam-se Soares (2017) e Vygotsky (1997; 2007; 2008), entre outros. Nesse processo buscou-se compreender os significados e padrões presentes nas respostas dos participantes e articulá-los com os objetivos da pesquisa. Dessa forma, a análise de conteúdo possibilitou transformar as informações qualitativas oriundas das entrevistas em resultados consistentes e fundamentados.

Por fim, considerando as características do estudo, a seguir serão apresentadas as especificidades do campo da pesquisa e o perfil dos participantes envolvidos.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA -CE

Fortaleza, capital do estado do Ceará, localiza-se na Região Nordeste do Brasil, às margens do Oceano Atlântico. Com uma população estimada em cerca de 2,7 milhões de habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), configura-se como a quinta cidade mais populosa do país.

Além de sua expressiva densidade demográfica, destaca-se como um dos principais centros urbanos, econômicos, políticos e culturais da região Nordeste, exercendo forte influência sobre os municípios do interior e os estados circunvizinhos. Fortaleza também é reconhecida por sua relevância nos setores do turismo, comércio, saúde e, notadamente, na educação.

No que tange ao panorama educacional, o município abriga uma das maiores redes públicas municipais de ensino do Brasil. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021) apontam que, em 2021, mais de 560 mil matrículas foram registradas na Educação Básica em Fortaleza, distribuídas entre as redes federal, estadual, municipal e privada. Desse total, aproximadamente 220 mil matrículas foram concentradas na rede municipal de ensino, evidenciando o protagonismo da gestão local na oferta e organização da educação básica.

Os dados educacionais do Município de Fortaleza, segundo a SME (2023) apontam que a rede de ensino possui 624 escolas, distribuídas nos seis Distritos de Educação – DE. Essas instituições se apresentam com Centros de Educação Infantil; Anexos; Creches Parceiras; Escolas de Tempo Integral e Escola de Tempo Parcial, no qual, atendem os níveis da educação básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental (E.F), além das modalidades - Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades.

Em fevereiro de 2024 o Sistema de Gestão Educacional (SGE) da SME (Fortaleza, 2024), apresentou um quantitativo de 14.851 estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas que fazem parte dos Distritos de Educação. Frente à matrículas de estudantes público alvo da educação especial ressalta-se que o atendimento será disponibilizado nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola ou em outra instituição de ensino regular no contraturno da escolarização (Fortaleza, 2023).

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal localizada em Fortaleza-CE. Trata-se de uma escola pública mantida pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, que oferece atendimento educacional nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, abrangendo crianças de 4 a 10 anos de idade. Em relação ao espaço físico, a escola apresenta uma estrutura funcional, descrita na Tabela 1:

Tabela 1 – Estrutura física da unidade escolar

Dependência	Quantidade
Sala de aula	20
Sala de professores	1
Sala da Coordenação Pedagógica	1
Secretaria	1
Diretoria	1
Biblioteca / Sala de Leitura	1
Sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	1
Cozinha	1
Depósito de merenda escolar	1
Almoxarifado	1
Pátio coberto	2 (um grande e um pequeno)
Quadra de esportes (descoberta)	1
Sala “Aprender Mais”	1
Sala de apoio para terceirizados	1
Sala da CAF (Controle de Alimentação Escolar)	1
Banheiros	3 (em padrão adulto, incluindo infantil não adaptado)

Fonte: Adaptado do Projeto Político-Pedagógico da Escola (2024) .

Apesar das limitações estruturais ainda presentes, como a ausência de parquinho e refeitório, a escola tem buscado adaptar os espaços disponíveis de forma a garantir momentos lúdicos e pedagógicos às crianças. As refeições são preparadas por profissionais da rede municipal, sob orientação de nutricionistas, e o cardápio semanal é divulgado às famílias. Em razão da inexistência de um refeitório, as crianças realizam suas refeições nas salas de aula, em um ambiente supervisionado e organizado para esse fim.

Atualmente, a unidade escolar atende a 472 estudantes, distribuídos entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Um expressivo contingente dos estudantes é oriundo de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, muitas das quais são beneficiárias do Programa Bolsa Família. A escola também recebe estudantes com deficiência assegurando práticas inclusivas mediadas por profissionais especializados e assistentes de inclusão.

A proposta pedagógica da instituição está ancorada nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas orientações do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e nas normativas da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME). Fundamenta-se em uma concepção de educação que compreende o sujeito em sua integralidade, valorizando o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético dos estudantes (PPP, 2024).

Adicionalmente, a escola investe em ações formativas voltadas ao aperfeiçoamento contínuo de seus professores, promove estratégias de aproximação com as famílias e realiza acompanhamento avaliativo de forma diagnóstica, formativa e processual. Tais práticas incluem adaptações e intervenções pedagógicas direcionadas aos estudantes com deficiência, respeitando suas especificidades (PPP, 2024).

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram 06 (seis) professores que atuam em uma escola municipal de Fortaleza-CE. Esses profissionais exercem suas funções nos anos iniciais e todos possuem vínculo efetivo com a rede municipal de ensino, o que evidencia estabilidade funcional e compromisso prolongado com a prática pedagógica na educação pública.

Em relação ao perfil profissional dos participantes, os dados demonstram uma significativa diversidade de formação, experiência docente e atuação pedagógica. As informações estão sistematizadas no quadro 3:

Quadro 3 – Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Regime de Trabalho	Tempo de Magistério	Tempo na Escola	Função Atual	Formação Acadêmica Inicial	Formação Acadêmica Superior	Especialização
Professor 1	Efetivo	17 anos	6 anos	Professor Fundamental I	Magistério	Pedagogia / Educação Física	Pós em Administração / RH; Mestrado em Avaliação de Política Pública
Professor 2	Efetiva	17 anos	4 anos	Professora Fundamental I	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional; Mestrado em Educação Brasileira
Professor 3	Efetiva	35 anos	5 anos	Professora AEE	Magistério	Filosofia / Pedagogia	Gestão Escolar; Especialização em AEE; Mestrado em Serviço Social
Professor 4	Efetiva	16 anos	7 anos	Professora Fundamental I	Magistério	Pedagogia	Psicomotricidade Relacional; Terapia Familiar Sistêmica; Gestão Educacional Básica
Professor 5	Efetiva	28 anos	2 anos	Professora Fundamental I	Magistério	Pedagogia	Língua Portuguesa e Literatura; Neuropsicopedagogia
Professor 6	Efetivo	25 anos	3 anos	Professor Fundamental I	Magistério	Pedagogia e Psicologia	Psicopedagogia Clínica e Institucional

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A partir das informações apresentadas no quadro 3, observa-se que os participantes possuem uma trajetória consolidada na docência, com tempos de atuação que variam entre 16 e 35 anos, o que contribui de forma significativa para a análise da prática pedagógica inclusiva. Além disso, os docentes demonstram investimento contínuo na formação acadêmica e na especialização em áreas relevantes, como psicopedagogia, AEE, gestão escolar, educação inclusiva e neuropsicopedagogia, sendo que alguns já concluíram mestrado em áreas como Educação Brasileira, Avaliação de Políticas Públicas e Serviço Social.

Essas experiências demonstram o potencial reflexivo e formativo das participantes, conforme destacado por Goodson (1995), ao enfatizar a necessidade de que os professores avaliem continuamente suas práticas pedagógicas diante das transformações sociais e políticas que impactam o ambiente escolar. A capacidade de reflexão crítica, conforme aponta o autor, é essencial para aprimorar a prática docente e fortalecer a resiliência frente aos desafios da profissão.

Diante do contexto apresentado, o estudo delineou os participantes e os procedimentos metodológicos para responder à questão norteadora da pesquisa: Quais as percepções dos professores dos anos iniciais de uma escola municipal de Fortaleza-CE sobre a alfabetização de estudantes com TEA? A análise partiu de reflexões iniciais sobre a inclusão escolar no Brasil e no município de Fortaleza-CE.

4 INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CE

Na década de 1990, com o avanço do capitalismo global e a consolidação dos ideais neoliberais, houve uma reconfiguração significativa do papel do Estado no tocante à condução das políticas sociais. Nesse cenário, “o chamado mundo globalizado redefinia a função do Estado como executor de políticas sociais” (Peroni, 2009, p. 1). Essa redefinição implicou mudanças profundas na gestão das políticas públicas, caracterizando-se, sobretudo, pela transferência da responsabilidade pela execução e financiamento dessas políticas ao setor privado, conforme explica Peroni (2005, p. 139), ao afirmar que houve uma “transferência da responsabilidade pela execução e pelo financiamento das políticas sociais diretamente para o mercado”.

Para aprofundar esse debate, Ball (2013) analisa esse movimento de transformação do Estado e observa que os serviços antes oferecidos diretamente por ele passaram a ser realizados por uma multiplicidade de agentes. Entre esses, destacam-se as parcerias público-privadas, consultorias especializadas na formulação e avaliação de políticas, fundações filantrópicas que financiam iniciativas educacionais, organizações do terceiro setor, bem como empresários sociais envolvidos na resolução de problemas sociais.

Diante dessas transformações, observa-se que o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à Educação Especial também passou a ser influenciado e legitimado por instâncias externas ao campo educacional, desvelando um processo de deslocamento da responsabilidade do Estado para outros setores da sociedade civil e do mercado.

Apesar desse cenário de esvaziamento da atuação estatal na área, é importante destacar que, em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. O evento foi promovido por organismos multilaterais como a UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial, instituições que exercem influência significativa sobre a formulação de políticas nacionais, por meio de diretrizes, recomendações e exigências que orientam as ações dos países signatários.

Esses organismos internacionais têm como missão promover a integração econômica mundial, a cooperação internacional e o desenvolvimento global. No entanto, como observa Garcia (2010), embora nem sempre apresentem discursos convergentes, há um denominador comum em suas narrativas: a defesa da inclusão, do progresso, da democracia, da equidade e da qualidade de vida, desde que esses princípios estejam alinhados à lógica do mercado e à inserção na cultura global. De acordo com Shiroma *et al.* (2011), tais organismos desempenharam e continuam a desempenhar papel fundamental na formulação das políticas públicas educacionais no Brasil, influenciando diretrizes, metas e estratégias implementadas pelo Estado.

Os organismos internacionais mobilizaram diversos países por meio da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, e, posteriormente, com o Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dakar, no ano 2000. O Brasil esteve presente em ambas as conferências, juntamente com outros países signatários, em eventos organizados e patrocinados por instituições como a UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial.

Na ocasião, foi aprovada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), cujos objetivos, conforme apontam Haddad e Di Pierro (2000), foram evidenciar os índices insatisfatórios de escolarização na Educação Básica e impulsionar uma reavaliação profunda das concepções e práticas educacionais nos âmbitos internacional e nacional. É nesse contexto de influência global que se iniciam a formulação de políticas educacionais e a construção de discursos normativos, os quais são atravessados por disputas simbólicas e políticas entre diferentes redes de atores e instituições, que buscam influenciar a definição dos objetivos sociais das políticas públicas.

Inserido nesse cenário, e em consonância com os compromissos assumidos junto aos organismos internacionais, o Brasil, ainda na década de 1990, deu início a um processo de ampla reforma educacional. Entre as transformações implementadas, destaca-se o incentivo à formulação de políticas voltadas à Educação Especial. Esse movimento, conforme analisa Ball (2013), pode ser compreendido à luz da noção de “nova governança” e “nova política educacional”, caracterizada pela modernização dos serviços públicos e pela reconfiguração de suas formas de gestão e operação.

Segundo Ball (2013) essa nova lógica de governança representa um deslocamento do modelo tradicional de gestão estatal para uma rede mais complexa e heterogênea, composta por múltiplos atores públicos, privados, filantrópicos e empresariais que passam a interferir diretamente na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais. Trata-se, portanto, de um cenário em que o Estado já não atua de forma isolada, mas em articulação com diferentes instâncias externas que disputam os rumos da política pública, inclusive no campo da Educação Especial. Segundo Ball (2013) significa dizer que

Essa definição e realocação têm vários aspectos – alguns mais velhos, alguns novos – tal como a criação de órgãos executivos, o estabelecimento de parcerias público-privada (de muitos tipos diferentes), contratação de serviços estatais para fornecedores privados [...], o uso de thinktanks (laboratório de ideias), consultores e empresas especializadas de conhecimento para pesquisa e avaliação de políticas, atividade filantrópica e patrocínio para financiar programas e inovações na área da educação, o envolvimento do setor voluntário (instituições de caridade, ONGs, fundações sem fins lucrativos, etc.), no fornecimento de serviços e o uso de empresários sociais para tratar problemas sociais persistentes – às vezes em combinações complexas. (Ball, 2013, p. 177).

Diante das transformações na forma de governança do Estado, compreende-se que diferentes setores e instituições passaram a assumir funções e responsabilidades que anteriormente eram exclusivas do poder público. Nesse contexto, observa-se uma crescente descentralização e fragmentação na execução das políticas sociais. Ball (2014, p. 34) destaca que “[...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas”, indicando que múltiplos atores, com distintos interesses e ideologias, passaram a intervir diretamente no processo político, influenciando a formulação e implementação de políticas públicas, inclusive no campo educacional.

No cenário educacional brasileiro, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (Lei nº 9.394/96) representou um marco legal importante para a consolidação de políticas voltadas à inclusão. Em seu Capítulo V, a LDBEN estabelece a Educação Especial como uma modalidade que deve atravessar todos os níveis e etapas de ensino, sendo ofertada, preferencialmente, no âmbito da rede regular. A lei também orienta os sistemas de ensino a garantirem adaptações curriculares, metodológicas e de recursos humanos, de modo a

assegurar o direito à educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais (Brasil, 1996).

A formulação e regulamentação dessas diretrizes inserem-se nos chamados contextos de produção de texto, que, conforme aponta Mainardes (2006), articulam-se ao contexto de influência. Enquanto o contexto de influência é caracterizado pela atuação de grupos e instituições com interesses específicos na definição das políticas, o contexto de produção de texto se refere à elaboração dos documentos legais e normativos, mobilizando uma linguagem voltada para atender ao interesse de um público mais amplo, conferindo legitimidade à proposta.

Nesse sentido, destaca-se, em 2001, a publicação da Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta resolução teve como objetivo regulamentar o disposto no Capítulo V da LDBEN, estabelecendo orientações para o atendimento de estudantes com deficiência em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. O Art. 1º da referida Resolução explicita o compromisso com a oferta educacional para esse público, enquanto o parágrafo único do mesmo artigo reforça a obrigatoriedade de que essa modalidade seja parte integrante da proposta pedagógica da escola, promovendo a articulação entre os serviços de apoio especializado e o ensino comum (Brasil, 2001), o qual

terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (Brasil, 2001, s/p).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu Art. 2º, estabelece de forma inequívoca que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos estudantes com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001). Essa diretriz reafirma o princípio da universalização do acesso à educação e a corresponsabilidade das instituições escolares na garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência.

Alinhando-se às orientações internacionais, especialmente àquelas contidas na Declaração de Salamanca (1994), o Brasil avançou na formulação de políticas

públicas voltadas à consolidação de uma educação inclusiva. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), implementou em 2004 o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O programa teve como propósito principal “[...] compartilhar novos conceitos, informações e metodologias – no âmbito da gestão e também da relação pedagógica – em todos os estados brasileiros” (Brasil, 2004, p. 3), buscando fomentar mudanças estruturais e culturais nas redes de ensino para acolher a diversidade no espaço escolar.

Contudo, foi a partir da ratificação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional (Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009), que o compromisso com a inclusão escolar passou a assumir contornos ainda mais vinculantes e abrangentes.

A Convenção determina que os Estados-Partes se comprometam a “[...] assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo de toda a vida, com vistas ao pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima da pessoa com deficiência” (ONU, 2006).

A partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), o Brasil assumiu compromissos importantes no que tange à promoção da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, o que impulsionou investimentos em programas e projetos voltados ao público-alvo da Educação Especial. Esse compromisso foi formalizado com a promulgação da Convenção pelo Decreto nº 6.949/2009, conferindo ao documento status de emenda constitucional e estabelecendo sua vigência no ordenamento jurídico nacional a partir de agosto de 2008.

Anteriormente à promulgação desse decreto, o governo brasileiro constituiu uma comissão composta por especialistas na área da Educação Especial com o objetivo de elaborar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Essa política passou a integrar o conjunto de mecanismos de governo da população, sendo produto de um processo influenciado por disputas políticas, interesses institucionais e valores provenientes de distintos e complexos contextos sociais.

Dessa forma, compreende-se que a formulação das políticas públicas educacionais não se resume a um processo linear de elaboração normativa por parte do Estado, seguido por sua aplicação pela sociedade. Ao contrário, esse processo é dinâmico, atravessado por negociações e influências que moldam os sentidos e os limites de sua implementação.

Com base nesses pressupostos, é possível afirmar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como propósito central assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Essa política orienta os sistemas de ensino a promover respostas educacionais que atendam às necessidades específicas desses educandos, com base nos princípios da equidade e da justiça social. Conforme explicitado no documento, a educação especial deve atuar de forma transversal desde a educação infantil até a educação superior, assegurando a oferta de recursos e de serviços especializados (Brasil, 2008).

Um dos principais instrumentos definidos pela política para viabilizar tal transversalidade é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função é complementar e/ou suplementar a formação escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O AEE deve ser ofertado no contraturno da escolarização, com a finalidade de “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008).

Vale destacar que do ponto de vista legal, compete aos sistemas de ensino garantir a oferta do AEE, prioritariamente nas escolas regulares, por meio de espaços denominados Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Em articulação com essa política, o Decreto nº 6.571/2008 foi homologado, regulamentando o AEE e assegurando, por meio da Lei nº 11.494/2007, a destinação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para os estudantes da Educação Especial matriculados tanto nas classes comuns quanto no AEE.

Na sequência, o Decreto nº 7.611/2011 reafirmou o direito à educação inclusiva, estabelecendo em seu Art. 1º que o sistema educacional brasileiro deve ser inclusivo em todos os níveis, e que cabe ao Estado garantir esse direito por meio

da oferta de recursos e serviços adequados às necessidades dos estudantes. O Decreto nº 7.611/2011, ao regulamentar a oferta da Educação Especial no contexto da educação inclusiva, oficializa a prática da dupla matrícula — ou seja, a matrícula simultânea do estudante público-alvo da Educação Especial na educação regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2011). Esse mesmo decreto também reafirma o apoio financeiro às instituições especializadas, privadas e filantrópicas que atuam na área, mantendo um vínculo histórico entre o Estado e o setor assistencialista.

Entende-se que esse mecanismo de financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Lei nº 11.494/2007 — garante a transferência de recursos públicos para instituições conveniadas com base nas matrículas efetivadas. Isso contribui para perpetuar a relação histórica entre o poder público e entidades que, muitas vezes, estão ligadas a setores externos ao campo educacional e que sustentam práticas pautadas em discursos de caridade, solidariedade aos "excluídos" e assistencialismo voltado às pessoas com deficiência.

Com o intuito de justificar a forma de distribuição de recursos prevista no Decreto nº 7.611/2011, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), publicou a Nota Técnica nº 62/2011. Esse documento esclarece que o decreto não representa um retrocesso na política de inclusão, mas sim um instrumento de apoio financeiro às instituições especializadas que atendem estudantes fora da faixa etária da escolarização obrigatória — o que se explica por um histórico processo de exclusão e negação de direitos (Brasil, 2011).

Contudo, observa-se que, na prática, muitas dessas instituições passaram a disputar o público da Educação Especial como forma de garantir recursos financeiros, o que evidencia, por outro lado, a fragilidade do Estado brasileiro em assegurar o direito à escolarização plena das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Tal fragilidade se manifesta na persistência de modalidades segregadas de atendimento, que desconsideram os princípios fundamentais da educação inclusiva, como o direito à convivência, à equidade e ao acesso à aprendizagem no mesmo espaço educacional.

No que se refere às políticas específicas de inclusão voltadas às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destaca-se a promulgação da Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seu artigo 2º, essa legislação equipara o TEA à deficiência para todos os efeitos legais. Ademais, o artigo 3º, inciso IV, alínea “a”, em conjunto com o parágrafo único, assegura expressamente o direito à inclusão escolar, bem como o acesso a acompanhante especializado, quando necessário (Brasil, 2012).

Em consonância com os princípios estabelecidos por essa política nacional e com os preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o Ministério da Educação publicou, em 2013, a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, com orientações aos sistemas de ensino para a efetivação da Lei nº 12.764/2012. Esse documento reforça o entendimento de que a pessoa com TEA deve ser considerada, para todos os efeitos legais, como pessoa com deficiência, e apresenta a seguinte definição:

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 desse cenário, evidencia-se que as deliberações oriundas de conferências internacionais, como a da ONU, buscam ser internalizadas pelos sistemas educacionais dos países signatários. Esse movimento revela um processo de influência e recontextualização das políticas educacionais nacionais por meio da atuação de organismos internacionais, como forma de alinhamento aos marcos normativos globais no campo dos direitos humanos e da inclusão educacional.

Destaca-se ainda, que as discussões em torno da política de educação inclusiva foram intensificadas durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, resultando na formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014. A Meta 4 do PNE reforça o compromisso com a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, “[...] preferencialmente na rede regular de ensino”, com garantia de um sistema educacional inclusivo e a oferta de salas de recursos

multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 55).

No entanto, ao refletir sobre essa meta, é possível observar que o uso do termo “preferencialmente” enfraquece o princípio da inclusão plena, abrindo brechas para a manutenção de modelos paralelos e excludentes de atendimento educacional. Essa expressão, ao relativizar o direito à escolarização em classes comuns, sustenta a permanência e o fortalecimento das instituições confessionais, comunitárias e filantrópicas, que continuam a ocupar um espaço estratégico nas políticas públicas voltadas à Educação Especial.

O próprio Plano Nacional de Educação (2014–2024), em sua introdução, reconhece o peso histórico e político dessas instituições no cenário educacional brasileiro, ao mencionar sua contribuição e continuidade no processo de atendimento às demandas educacionais específicas o que, por vezes, acaba por reforçar modelos segregadores sob o argumento da especialização técnica (Brasil, 2014).

A atuação das instituições especializadas privadas e filantrópicas na Educação Especial é um traço histórico marcante, cuja influência tem sido decisiva na conformação das políticas educacionais brasileiras. Conforme já mencionado, esse setor exerce papel significativo na definição dos rumos da política pública, sobretudo a partir de sua articulação com o financiamento estatal. Nesse sentido, Laplane *et al.* (2016) destacam que a trajetória da Educação Especial no Brasil é atravessada por uma forte tensão, configurada pelo contínuo investimento de recursos públicos em instituições privadas de caráter filantrópico.

Inseridas nesse contexto, tais instituições passaram a disputar o atendimento ao público da Educação Especial como uma estratégia de manutenção e ampliação do repasse de recursos financeiros públicos. Essa dinâmica evidencia, por um lado, o protagonismo dessas entidades no cenário educacional e, por outro, escancara a fragilidade do Estado brasileiro em garantir, de forma plena e com qualidade, o direito à escolarização da pessoa com deficiência no sistema educacional regular.

Essa fragilidade estatal se materializa na persistência de modalidades segregadas de atendimento, que se mantêm à margem das diretrizes estabelecidas pela política de educação inclusiva. As práticas excludentes adotadas por muitas dessas instituições desconsideram os princípios de equidade, participação e

convivência, que são centrais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Assim, a manutenção e o fortalecimento das instituições especializadas privadas, amparadas por recursos públicos, acabam por comprometer os avanços conquistados no campo dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, ao reforçar estruturas paralelas que perpetuam a lógica da exclusão.

4.1 INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CE

A Educação Especial na rede municipal de Fortaleza/CE é organizada por meio da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN), vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME). Conforme informações da própria Secretaria, a educação municipal tem se destacado, em parceria com os Distritos de Educação e Unidades Escolares, pelos avanços significativos na efetivação do direito à educação para todos. Essa atuação se alicerça no paradigma da inclusão, conforme estabelecido nos marcos normativos e legais vigentes, que orientam a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas para a inclusão (Fortaleza, 2023).

A matrícula de estudantes com deficiência na Rede Municipal de Fortaleza é realizada de forma antecipada, com o objetivo de identificar e organizar previamente os suportes e os recursos de acessibilidade física e pedagógica necessários (Fortaleza, 2023). Em fevereiro de 2024, a rede contabilizava aproximadamente 14.851 estudantes público-alvo da Educação Especial. No entanto, esse número é constantemente atualizado no Sistema de Gestão Educacional (SGE) do município, devido à frequência com que novas matrículas dessa clientela são efetuadas.

Para garantir práticas pedagógicas que assegurem igualdade de acesso, permanência e aprendizagem aos estudantes da Educação Especial, a Secretaria Municipal da Educação (SME) estabelece orientações específicas para as instituições escolares, fundamentadas em diversos marcos legais e normativos, tais como:

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

- **Lei nº 12.764/2012** – que 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 sobre os Profissionais de Apoio;**
- **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008);**
- **Lei nº 7.991/1996**, com as alterações da **Lei nº 9.317/2007**, do Conselho Municipal de Educação (CME).

Simultaneamente, a Política Municipal orienta-se conjuntamente pela as diretrizes da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), pela Lei Nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência), que estabelece no artigo 27 que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015, p. 27).

A Lei nº 12.764/2012, que institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo*, estabelece, em seu artigo 7º, que constitui crime a recusa, por parte do gestor escolar ou autoridade competente, da matrícula de estudante com TEA ou qualquer outro tipo de deficiência. A infração está sujeita à penalidade de multa, cujo valor varia de três (3) a vinte (20) salários mínimos (Brasil, 2012). No âmbito municipal, o Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME), por meio da Lei nº 7.991/1996, com alterações introduzidas pela Lei nº 9.317/2007, regulamenta as diretrizes para a Educação Especial na cidade. Através da Resolução nº 010/2013, o CME estabelece normas voltadas à efetivação da educação inclusiva, aplicáveis ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, tanto nas etapas quanto nas modalidades da Educação Básica, abrangendo instituições públicas e privadas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2007).

Na resolução do CME no artigo 3º menciona 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 (Fortaleza, 2007).

Compreende-se que são diversos os documentos que regulamentam as políticas de inclusão no município de Fortaleza-CE, os quais reconhecem os estudantes público-alvo da Educação Especial como indivíduos de direitos, protagonistas do processo educacional, com garantias legais de acesso, permanência, participação e aprendizagem. No entanto, ao se observar o cotidiano das práticas escolares, percebe-se que a efetivação dessas políticas ainda suscita desafios e questionamentos, especialmente no que se refere à articulação entre os princípios legais e a realidade vivenciada nas instituições de ensino.

Nesse sentido, destaca-se que, a partir do ano de 2023, foi incorporado à Política de Educação Inclusiva do município de Fortaleza o documento intitulado *Orientações Pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade*. Esse documento tem como finalidade orientar e fortalecer as ações pedagógicas voltadas ao público-alvo da Educação Especial, bem como promover práticas inclusivas no âmbito da rede municipal de ensino. Seu objetivo principal é subsidiar o trabalho dos profissionais da educação na implementação de estratégias que assegurem a inclusão educacional com qualidade, respeitando as especificidades dos estudantes, e promovendo a equidade no processo de ensino e aprendizagem, qualificando

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 (Fortaleza, 2023, pág.5).

O documento *Orientações Pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade* (2023) orienta as práticas pedagógicas nas instituições municipais de ensino de Fortaleza/CE no que se refere às ações voltadas ao público-alvo da Educação Especial. Derivado dos princípios estabelecidos pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), esse documento contribui para consolidar uma visão integrada sobre os serviços e apoios ofertados pela rede municipal aos estudantes com deficiência.

Entre os principais aspectos contemplados, destacam-se as diretrizes para a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas diferentes etapas da educação básica, incluindo os Centros de Educação Infantil (CEI), o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O documento também estabelece orientações para o trabalho colaborativo entre os professores do AEE e os docentes das salas comuns, favorecendo o planejamento pedagógico conjunto e o compartilhamento de responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As ações previstas nas *Orientações Pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade* (2023) direcionam toda a rede de ensino quanto às estratégias e serviços disponibilizados aos estudantes público-alvo da Educação Especial, com destaque para o AEE, realizado conforme os parâmetros da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008). O AEE tem por finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação e à aprendizagem, considerando as necessidades específicas de cada estudante. Ressalta-se que esse atendimento não substitui o ensino regular, mas o complementa, promovendo a autonomia e a independência dos educandos dentro e fora do contexto escolar.

4.2 ALFABETIZAÇÃO EM FORTALEZA-CE

A alfabetização, enquanto direito fundamental de toda criança, é uma prioridade nas políticas públicas educacionais do município de Fortaleza-CE, sendo tratada como etapa decisiva para a garantia do acesso ao conhecimento, à cultura e à participação social. Tal processo é orientado por um conjunto articulado de

documentos normativos que visam promover práticas pedagógicas coerentes com os princípios da equidade, da inclusão e da qualidade social da educação. Dentre esses documentos, destacam-se o *Currículo Referência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Fortaleza* (2021), os *Guias de Planejamento da Aprendizagem*, o *Pacto pela Aprendizagem* (2017) e as *Orientações Pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade* (2022).

O *Currículo Referência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Fortaleza* (2021) constitui-se como o principal norteador da prática pedagógica na rede municipal de ensino, sendo construído com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas respeitando as especificidades locais. O documento afirma que “a alfabetização compreende a aprendizagem do sistema de escrita alfabética articulada à apropriação das práticas sociais de leitura e escrita” (Fortaleza, 2021, p. 56), destacando a importância do desenvolvimento da oralidade, da leitura e da produção textual como práticas interdependentes e contextuais.

Complementando o currículo, os *Guias de Planejamento da Aprendizagem* (2017) são materiais produzidos bimestralmente pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), com o objetivo de apoiar o planejamento dos professores e gestores. Esses guias apresentam os objetos de conhecimento, as habilidades previstas na BNCC e no Currículo de Fortaleza, bem como sugestões metodológicas e instrumentos de avaliação. Segundo a SME “os guias possibilitam um acompanhamento mais efetivo da aprendizagem dos estudantes, promovendo o direito de aprender e o fortalecimento da ação pedagógica” (Fortaleza, 2024, p.4).

O *Pacto pela Aprendizagem*, instituído pela SME em 2017, representa uma estratégia política voltada à melhoria dos indicadores de alfabetização e ao enfrentamento das desigualdades educacionais. De acordo com o documento, “a alfabetização plena até o 2º ano do Ensino Fundamental tornou-se uma meta prioritária da gestão municipal, que passou a investir em ações integradas de formação docente, avaliação e gestão pedagógica” (Fortaleza, 2017, p. 8). A proposta do pacto valoriza o acompanhamento sistemático da aprendizagem, o uso de avaliações diagnósticas e a formação continuada, principalmente dos professores alfabetizadores.

A política educacional de Fortaleza também reafirma seu compromisso com a inclusão por meio das *Orientações Pedagógicas para a Educação Inclusiva e*

Diversidade, documento lançado em 2023. Nele, a alfabetização de estudantes público-alvo da educação especial, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é tratada como responsabilidade compartilhada entre o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O documento enfatiza que “o planejamento pedagógico deve considerar os princípios do desenho universal para a aprendizagem, assegurando a acessibilidade curricular e metodológica” (Fortaleza, 2023 p. 25).

Em síntese, os documentos normativos da rede municipal apontam para uma concepção de alfabetização que ultrapassa o ensino mecânico do código alfabético, buscando promover o letramento crítico e o desenvolvimento integral dos estudantes. Entretanto, a efetivação dessas diretrizes ainda enfrenta entraves relacionados à infraestrutura das escolas, à formação contínua dos docentes e à garantia de recursos pedagógicos adequados. É imprescindível, portanto, analisar criticamente como essas políticas se materializam no cotidiano escolar e de que forma contribuem para o avanço da qualidade da educação no município.

As respostas para a questão da pesquisa se iniciam no capítulo seguinte, onde apresento os achados da pesquisa, bem como a análise realizada a partir das categorias que emergiram da entrevista semiestruturada.

5 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA

As discussões acerca da alfabetização constituem um campo fecundo de investigação no âmbito educacional. Apesar de não serem recentes, tais debates mantêm-se de extrema relevância, haja vista que o processo de democratização do ensino ainda não conseguiu efetivamente garantir a igualdade na apropriação dos conhecimentos entre os diferentes sujeitos. No cenário da universalização do acesso escolar, torna-se imperativo que a escola ultrapasse a dimensão da mera matrícula, ofertando uma educação que considere e valorize as singularidades dos estudantes, respeitando suas diferenças e especificidades no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se imprescindível analisar as percepções dos professores sobre a alfabetização, uma vez que essas influenciam diretamente as práticas pedagógicas e a mediação do conhecimento. Molon (2010) enfatiza que as percepções carregam um significado intrínseco, o qual funciona como princípio estruturante do desenvolvimento da consciência, sendo inseparável da palavra. O autor sustenta que esse significado “[...] desempenha papel importante na interligação das diferentes funções psicológicas e dessas com o corpo e com a sociedade” (Molon, 2010, p. 11), evidenciando a estreita relação entre as percepções dos professores e seus contextos sociais e culturais, os quais se manifestam no exercício cotidiano da prática educativa. Mediante este entendimento, apresenta-se as respostas dos professores sobre a alfabetização.

“É quando o aluno passa por várias fases, como o pré-silábico, o silábico, entre outras.” (PR1)

“A alfabetização ultrapassa a decodificação das letras; ela se configura como um processo muito mais amplo, especialmente quando se considera o conceito de letramento.” (PR2)

“Dá oportunidade para que a criança, o aluno, tenha condições de se desenvolver na sociedade; que ele possa ler, escrever, interagir e dominar o conhecimento [...]” (PR3)

“Alfabetização não é somente saber ler e escrever, é saber interpretar, compreender o que está escrito, saber criticar, questionar.” (PR4)

“Direcionar o aluno para o aprendizado do alfabeto como código explicando toda essa parte para que ele possa dominar a leitura e a escrita, compreendendo todo esse processo.” (PR5)

“A alfabetização para mim é dar oportunidade para que a criança possa, o aluno tenha condições de conseguir se desenvolver na sociedade, que ele possa ler” (PR6)

Ao apresentar sua concepção sobre alfabetização, o participante PR2 destacou que esse processo “ultrapassa a decodificação das letras; ela se configura como um processo muito mais amplo, especialmente quando se considera o conceito de letramento”. Tal afirmação evidencia a complexidade do ato de alfabetizar na contemporaneidade, especialmente quando se leva em conta as práticas pedagógicas cotidianas voltadas à formação de sujeitos capazes de ler e escrever de forma significativa, compreendendo e interagindo criticamente com a realidade em que estão inseridos (Soares, 2017). Nesse sentido, é pertinente destacar o posicionamento de Soares (2017), que enfatiza que a

peessoa 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, 2017, pg. 37).

No que se refere à relação entre letramento e práticas sociais, Soares (2017, p. 8) argumenta que “as práticas de alfabetizar letrando oferecem mais significado e relevância à aprendizagem dos estudantes, pois estão diretamente posicionadas na

realidade social de cada um”. Essa compreensão é reafirmada na fala do participante PR3, que concebe a alfabetização como um processo que “dá oportunidade para que a criança, o aluno, tenha condições de se desenvolver na sociedade; que ele possa ler, escrever, interagir e dominar o conhecimento [...]”. Tal posicionamento amplia o entendimento da alfabetização, superando a perspectiva tradicional centrada na decodificação do sistema alfabético, e reafirma seu caráter social, interativo e formativo.

Assim, torna-se imprescindível reconhecer que, embora a decodificação represente uma etapa inicial e necessária no processo de alfabetização, reduzi-la a essa dimensão técnica é negligenciar sua complexidade e sua função social mais ampla. A fala do participante PR4 reforça essa perspectiva ao afirmar que “alfabetização não é somente saber ler e escrever, é saber interpretar, compreender o que está escrito, saber criticar, questionar [...]”. Essa compreensão amplia o entendimento tradicional da alfabetização, deslocando o foco da mera aquisição mecânica do código escrito para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Essa visão é corroborada por Arroyo (2005, p. 20), ao conceber a alfabetização como “a apropriação da escrita e da leitura vinculada a uma nova condição humana, com a capacidade de se envolver e participar em novas práticas políticas, sociais e culturais”. Trata-se, portanto, de compreender a alfabetização como um processo formativo que deve promover a inserção ativa e consciente do indivíduo em sua realidade, possibilitando-lhe não apenas o domínio do código linguístico, mas também a leitura crítica do mundo.

Diante das reflexões apresentadas, é possível inferir que, para os participantes a alfabetização deve ser compreendida como um processo dinâmico e contextualizado, cujos sentidos e significados são constantemente ressignificados nas interações sociais. Essa concepção dialoga com a perspectiva freireana, segundo a qual “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1991, p. 50), evidenciando que o ato de ler e escrever não pode ser desvinculado das experiências concretas e das práticas sociais vivenciadas pelos indivíduos.

No âmbito das discussões sobre alfabetização e letramento, a leitura do mundo, conforme propõe Freire (1991), representa mais do que um ponto de partida para o processo de aprendizagem: ela constitui uma forma de o indivíduo interpretar criticamente a realidade, a partir de suas experiências, dos vínculos que estabelece

com os outros e de sua inserção nos diversos contextos sociais. Essa leitura crítica pressupõe um deslocamento da compreensão tradicional da alfabetização, que a reduz à simples decodificação textual, para uma concepção mais ampla e formativa, em que a linguagem se configura como um instrumento fundamental de mediação entre o indivíduo e o mundo que o cerca.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita ganham significado quando inseridas em práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam os saberes prévios dos estudantes, mobilizando-os à reflexão sobre sua realidade concreta. Trata-se de uma concepção de alfabetização que não se limita à aprendizagem técnica do código linguístico, mas que busca fomentar a construção de sujeitos críticos, conscientes de sua historicidade e capazes de intervir no meio social em que estão inseridos. Essa concepção amplia o entendimento da linguagem como um instrumento essencial para a construção das identidades e para a expressão das múltiplas vivências e subjetividades que compõem o sujeito. Considerá-la como uma prática social implica reconhecer seu caráter político, cultural e formador, já que é por meio dela que o indivíduo se posiciona, ressignifica experiências e estabelece relações com o mundo. A linguagem, portanto, vai além da função comunicativa: ela constitui-se como uma ferramenta de empoderamento, capaz de fomentar o pensamento crítico e promover a autonomia dos sujeitos diante das estruturas sociais, das relações de poder e das desigualdades que atravessam a escola e a sociedade.

Sob essa ótica, o ensino da língua enquanto parte constitutiva da alfabetização deve ser concebido como uma prática intencionalmente crítica e transformadora, orientada não apenas para o domínio técnico da escrita, mas, sobretudo, para a formação de leitores e escritores que compreendam seu papel social e sejam capazes de atuar de forma reflexiva e propositiva no mundo

Essa concepção rompe com visões reducionistas centradas exclusivamente na aprendizagem técnica da leitura e da escrita, enfatizando seu caráter formativo e relacional. Assim, a alfabetização é compreendida como um processo que dá sustentação ao letramento, não em termos de etapas sucessivas e isoladas, mas como dimensões que, embora distintas conceitualmente, são profundamente interdependentes e inseparáveis na prática.

Essa articulação é evidenciada na reflexão de Soares (2017, p. 97), para quem “a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto das práticas sociais, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita”. Tal entendimento reforça que não há letramento efetivo sem a alfabetização e vice-versa, uma vez que ambos os processos se entrelaçam na vivência dos sujeitos e na inserção em práticas sociais significativas.

Dessa forma, torna-se imprescindível compreender a alfabetização como um processo intrinsecamente articulado ao letramento, pois os atos de ler e escrever não são habilidades neutras ou meramente técnicas, mas fenômenos sociais historicamente situados, culturalmente mediados e coletivamente organizados. Ambos se constituem como saberes transversais, que permeiam todas as áreas do conhecimento e são fundamentais para a formação crítica dos sujeitos, favorecendo sua autonomia, participação e intervenção consciente na sociedade, 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 largo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil (Vygotsky, 2007, p. 184).

As funções psíquicas superiores compreendem processos mentais complexos como a capacidade de planejamento, a criatividade, a memória voluntária, a imaginação e a autorreflexão sobre si mesmo e sobre o outro. Esses processos não emergem de forma espontânea ou isolada, mas são constituídos a partir da mediação social e da interação com o meio cultural. A partir dessa perspectiva, fundamentada na psicologia histórico-cultural, compreende-se que os signos como instrumentos mediadores que são construídos social e historicamente, o que implica que o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem têm suas raízes no contexto social em que o indivíduo está inserido. Essa compreensão rompe com abordagens inatistas ou puramente individualistas da aprendizagem, ressaltando que as capacidades humanas superiores são internalizadas por meio das práticas culturais,

da linguagem e da interação com o outro. Nessa direção, Cole *et al.* (1978) elucidam que:

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual (Cole *et al.*, 2001, p. 11).

A linguagem, composta por signos socialmente compartilhados, constitui-se como um dos principais instrumentos mediadores no processo de construção do conhecimento, sendo fundamental para a organização do pensamento em categorias conceituais. Conforme aponta Oliveira (2002), a linguagem é o sistema simbólico mais amplamente utilizado pela humanidade, desempenhando um papel central na mediação entre o sujeito e o meio. Por ser socialmente construída e culturalmente situada, ela torna-se um princípio estruturante na forma como os indivíduos representam, compreendem e transformam a realidade.

Dentro dessa perspectiva, Luria (1986) enfatiza a relevância da linguagem e do pensamento no desenvolvimento dos conceitos, os quais não se formam de maneira isolada, mas emergem a partir das relações que o sujeito estabelece com o mundo ao seu redor, sempre mediadas pela atuação de outros, especialmente dos adultos. Isso reforça a ideia de que a criança, desde os primeiros momentos de vida, está inserida em um contexto social permeado por ideias, valores e significações culturais que influenciam diretamente sua constituição psíquica e cognitiva.

A partir dessa base teórica, Vygotsky (2007) defende que o ensino da leitura e da escrita não pode ser concebido como um processo mecânico ou descontextualizado, mas deve ser sistematizado de modo a possibilitar que o aluno atribua sentido ao que lê e ao que escreve. Para tanto, é necessário que as práticas pedagógicas se organizem de forma intencional, considerando os níveis de desenvolvimento da criança e o potencial formativo da linguagem como mediadora entre o pensamento e a ação. Assim, a alfabetização, nesse viés, não é apenas a aquisição de um código, mas a apropriação de uma ferramenta cultural que possibilita à criança posicionar-se criticamente no mundo e interagir com ele de forma consciente e significativa que

deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem [...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras (Vygotsky, 2007, p. 133-134).

Compreende-se que a criança chega ao processo de alfabetização portando conhecimentos prévios que, ao longo de sua trajetória educacional, devem ser reconhecidos, valorizados e respeitados. Nesse contexto, destaca-se a importância de que o professor alfabetizador parta da realidade concreta de cada aluno, proporcionando-lhe condições para atribuir sentido e significado ao que lhe é apresentado, especialmente no que se refere à compreensão dos códigos gráficos linguísticos (Craveiro; Barbosa, 2021).

Contudo, as falas das participantes PR1 e PR5 revelam uma concepção da alfabetização centrada predominantemente na decodificação e na mecanização da escrita, refletindo uma abordagem restrita e limitada. A PR1 enfatiza que a alfabetização “passa por várias fases, como o pré-silábico, o silábico, entre outras. Após compreender essas etapas, o aluno desenvolve a ortografia, compreendendo os símbolos das letras” (PR1). De forma similar, a PR5 define alfabetizar como “direcionar o aluno para o aprendizado do alfabeto como código de comunicação, explicando toda essa parte para que ele possa dominar a leitura e a escrita, compreendendo todo esse processo” (PR5).

Essa perspectiva restritiva contrasta com as reflexões de Vygotsky (2007), que adverte para os riscos de um ensino da escrita reduzido ao mero traçado mecânico de letras, sílabas e palavras desprovidas de significado, repetido de forma automatizada, o que se transforma em um hábito psicofísico desprovido de sentido real. Para o autor, a aprendizagem da leitura e da escrita “é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento [...]” (Vygotsky, 2007, p. 246), que demanda, além das habilidades cognitivas e motoras, a construção de significado e sentido por parte do sujeito. Assim, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem o mero treino mecânico, promovendo a apropriação crítica e reflexiva da linguagem escrita como ferramenta de comunicação e compreensão do mundo.

Diante desse contexto, torna-se pertinente refletir: quais são as percepções dos professores sobre a aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

5,1 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TEA

Antes de avançar para a análise da percepção dos professores sobre a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), torna-se imprescindível estabelecer uma fundamentação teórica acerca desse transtorno. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) da *American Psychiatric Association* (APA, 2014), o TEA está classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento.

Tal classificação remete a um conjunto de condições que emergem no período inicial do desenvolvimento humano, frequentemente antes mesmo da inserção escolar, e que se caracterizam por déficits que podem abranger desde limitações específicas na aprendizagem e no controle das funções executivas até prejuízos significativos nas habilidades sociais. Dentre essas condições estão incluídas, além do TEA, a Deficiência Intelectual, os Transtornos da Comunicação, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, entre outros (APA, 2014).

No que tange especificamente ao TEA, seus critérios diagnósticos envolvem dois grandes domínios sintomáticos: déficits persistentes na comunicação e na interação social, e a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014). Essa configuração sintomatológica revela a complexidade do transtorno e aponta para a necessidade de um olhar educacional que reconheça as particularidades do desenvolvimento e a importância do contexto social na promoção da aprendizagem.

Diante disso, destaca-se o papel do ambiente colaborativo presente na sala de aula comum, que pode favorecer o desenvolvimento dos estudantes com TEA ao proporcionar interações sociais significativas. Para aprofundar essa compreensão, recorre-se à perspectiva vygotskiana, especialmente à obra *Fundamentos da Defectologia* (Vygotsky, 1997), na qual o autor discute a coletividade como fator decisivo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores em estudantes com deficiência.

Vygotsky (1997, p. 144) enfatiza que o desenvolvimento incompleto dessas funções está associado à limitação do acesso ao ambiente cultural e à ausência de relações sociais significativas, o que resulta em uma “forma incompleta no desenvolvimento”. Tal reflexão evidencia que o isolamento social não apenas reforça as dificuldades inerentes ao transtorno, mas também constitui uma barreira para a efetivação do processo educativo.

No entanto, importa salientar que a mera presença do coletivo não é suficiente para garantir o desenvolvimento desejado. Vygotsky (1997, p. 293) aponta que “um dos fatores centrais do desenvolvimento cultural [...] é a colaboração”, indicando que é imprescindível a implementação de práticas culturais colaborativas que promovam a participação ativa e a mediação social. Essa ideia corrobora com a concepção de Libâneo (2011, p. 92), que reforça a importância do contexto institucional, dos professores e do ambiente sociocultural na mediação da aprendizagem, destacando que esta ocorre “quando os outros [...] ajudam o sujeito a desenvolver suas capacidades mentais, fundamentadas nos conhecimentos, habilidades e modos de vida já existentes na ciência e na cultura”.

Assim, entende-se que o desenvolvimento dos estudantes com TEA, especialmente no que se refere às funções psicológicas superiores, depende não apenas da interação com o coletivo, mas da qualidade dessa interação, que deve ser pautada em práticas colaborativas, intencionais e culturalmente mediadas, capazes de promover a inclusão efetiva e a aprendizagem significativa.

Diante desse panorama, apresenta-se as respostas dos professores sobre a aprendizagem de estudantes com TEA.

“Propor pequenas atividades [...]” (PR1)

“As adaptações têm que ser personalizadas [...]” (PR2)

“Trabalho mais diferencial, uma explicação de forma mais prática, com material mais concreto, para que ele possa tirar sua dúvida e prosseguir” (PR3)

“Não é específico assim, ele aprende desse jeito, porque são vários fatores que possam contribuir para esse aprendizado. Inclusive, tem alunos com TEA que se sobressaem, vai de cada aluno” (PR4)

“Material mais concreto, para que ele possa tirar sua dúvida e prosseguir[...]” (PR5)

“Repetir, fazer a questão da repetição das informações, direto. Não é só ensinar uma vez e parar. A gente tem que repetir, tá sempre repetindo as informações, né. Que é uma das fases que o aprendizado memoriza, que acontece a memorização, né” (PR6)

A singularidade dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi salientada pelo professor PR4, que enfatiza a complexidade e a diversidade dos processos de aprendizagem nesse grupo ao afirmar que “não é específico assim, ele aprende desse jeito, porque são vários fatores que possam contribuir para esse aprendizado. Inclusive, tem alunos com TEA que se sobressaem”. Essa perspectiva evidencia a compreensão do estudante como um indivíduo singular, dotado de capacidades específicas que demandam reconhecimento e respeito, rompendo com visões generalizantes e estereotipadas. Tal entendimento está em consonância com a abordagem vygotskiana, que considera o grupo de crianças com deficiência como heterogêneo, ressaltando que o desenvolvimento e as formas de aprendizagem “vão de cada criança” (Vygotsky, 1997). Assim, reforça-se a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças individuais e promovam condições diferenciadas e inclusivas para o desenvolvimento de cada estudante.

A expressão “vai de cada aluno” (PR4) revela a compreensão, por parte do professor, de que, mesmo diante da presença de múltiplos estudantes com TEA em sua sala de aula, cada indivíduo apresenta singularidades que influenciam suas dificuldades e potencialidades de aprendizagem. Essa visão distancia-se de uma abordagem homogênea e determinista, na qual as características do diagnóstico seriam consideradas como únicas e absolutas para todos os estudantes. Em consonância com Vygotsky (1997), entende-se que tais características não definem, por si só, as experiências vividas pelo indivíduo, pois o desenvolvimento é mediado por múltiplos fatores contextuais e sociais. Desse modo, o professor demonstra sensibilidade para as peculiaridades do processo de aprendizagem, reconhecendo que este se dá de forma heterogênea e deve ser considerado em suas múltiplas dimensões individuais e coletivas.

No entanto, os professores PR1 e PR2 destacam a necessidade de “propor pequenas atividades” (PR1) e enfatizam que “as adaptações têm que ser personalizadas” (PR2). Essa preocupação aponta para o reconhecimento da

importância de ajustes pedagógicos que atendam às especificidades dos estudantes, Contudo, é fundamental compreender que tais adaptações não podem se restringir a modificações superficiais ou fragmentadas, mas devem envolver procedimentos e métodos que considerem integralmente o currículo escolar, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem não seja limitado ou esvaziado.

Nesse sentido, adaptar o ensino requer um conhecimento aprofundado das dimensões que permeiam o desenvolvimento curricular, incluindo o que deve ser ensinado e, sobretudo, o perfil e as necessidades do aluno para quem se destina a intervenção. Zerbato e Mendes (2018) alerta para o risco de que as adaptações, se mal concebidas, possam resultar na implementação, em uma mesma sala de aula, de currículos simplificados ou descontextualizados, comprometendo a qualidade e a relevância do ensino. Esse cuidado é especialmente pertinente quando se observa a fala da PR1, que indica a necessidade de “propor pequenas atividades”, sinalizando um possível reducionismo que pode ser prejudicial ao pleno desenvolvimento dos estudantes. Portanto, é imprescindível que as adaptações sejam planejadas de forma reflexiva e crítica, visando à inclusão efetiva e ao respeito à diversidade sem perder a profundidade e o rigor do conhecimento a ser construído.

Na mesma linha de pensamento do PR1, o PR3 enfatiza a importância de um “trabalho mais diferencial, uma explicação de forma mais prática, com material mais concreto, para que ele possa tirar sua dúvida e prosseguir”. No entanto, ao defender a diferenciação das atividades no contexto escolar, o PR3 inadvertidamente revela uma tensão presente nas práticas inclusivas, em que a exclusão se manifesta sob a aparência da inclusão. Essa recriação da política de inclusão, marcada pela segmentação das atividades, implica em consequências que reverberam como transformações significativas no campo educacional, consolidando a escola como um “lugar concreto de trabalho e ‘lugar de decisão’” (Silva; Mendes, 2012, p. 180), onde decisões pedagógicas podem reforçar a separação entre estudantes. Assim, a diferenciação pedagógica deve ser entendida como uma prática que visa garantir o acesso e a participação plena de todos os estudantes, evitando a segregação disfarçada sob a justificativa da personalização.

Por outro lado, a indicação do PR5 de utilizar “material mais concreto, para que ele possa tirar sua dúvida e prosseguir” revela que o professor está operando na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conceito central na teoria de Vygotsky. A

ZDP refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, sendo que o avanço para atividades mais complexas deve ocorrer conforme o aluno alcance os objetivos previstos. Contudo, é importante destacar que o uso de materiais concretos não precisa ser restrito a grupos reduzidos ou específicos; pelo contrário, podem ser utilizados em contextos coletivos, promovendo o aprendizado colaborativo, que é reconhecido por Vygotsky (1997, p. 293) como um dos “fatores centrais do desenvolvimento cultural”. Essa abordagem reforça a ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem se dão por meio da interação social e da mediação cultural, princípios que devem nortear as práticas inclusivas na escola.

A resposta do PR6, ao destacar que a aprendizagem envolve a “repetir, fazer a questão da repetição das informações, direto. Não é só ensinar uma vez e parar. A gente tem que repetir, tá sempre repetindo as informações, né. Que é uma das fases que o aprendizado memoriza, que acontece a memorização, né”, evidencia que sua prática pedagógica está fortemente centrada em atividades de memorização. Embora a repetição possa ser uma estratégia útil em determinados momentos, quando utilizada de forma exclusiva, conduz a um modelo curricular rígido e estático. Como ressalta Lunardi-Mendes (2017), práticas baseadas em “uma única forma de aprender e explorando capacidades de memorização levam a um modelo curricular estático, gerando, com isso, uma estabilidade nas práticas curriculares desenvolvidas”, o que compromete a diversidade e a profundidade do processo educativo.

Por outro lado, entende-se que as práticas pedagógicas orientadas pela interação efetiva entre professor e estudantes com TEA, em contraposição à simples memorização, tornam-se dinâmicas, problematizadoras e centradas no indivíduo que aprende. Sob essa perspectiva, o professor exerce uma intencionalidade consciente na mediação das atividades, visando não apenas o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, mas também a promoção de sua autonomia intelectual e capacidade crítica. Tal abordagem reconhece que a aprendizagem é um processo regulado pelo próprio indivíduo, independentemente de sua condição intelectual, reforçando a necessidade de práticas inclusivas que valorizem a singularidade e o protagonismo do estudante no processo educativo.

Entende-se que para a aprendizagem ocorrer de forma efetiva, torna-se fundamental a mediação entre o professor e os colegas de sala, configurando-se como um elemento central no processo educativo. Vygotsky (1997) enfatiza que essa mediação social é primordial na educação escolar, uma vez que é por meio dela que ocorre a transformação do processo interpessoal (coletivo e social) em um processo intrapessoal (individual e psicológico). Dessa forma, a aprendizagem não se dá isoladamente, mas emerge das interações sociais e das trocas significativas entre os indivíduos.

O autor destaca ainda que é no decorrer das relações sociais (atividade interpessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam e transformam as diversas atividades práticas e simbólicas presentes na sociedade em que vivem, internalizando-as como formas próprias de elaboração mental (atividade intrapessoal), o que lhes permite constituir-se enquanto indivíduos. Esse processo de construção individual a partir da interação com o outro é denominado por Vygotsky como internalização, uma reconstrução interna dos modos de ação externos compartilhados socialmente.

Entretanto, chama a atenção o fato de que nenhum dos professores participantes da pesquisa reconheceu explicitamente a interação social como um elemento essencial para a aprendizagem. Essa ausência evidencia que, no contexto das práticas, o ensino e a aprendizagem parecem ocorrer de forma individualizada, o que pode indicar uma fragilidade na construção coletiva do conhecimento e uma limitação no aproveitamento das potencialidades das interações colaborativas em sala de aula. Tal cenário reforça a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para que valorizem mais intensamente a dimensão social da aprendizagem, ampliando o papel da mediação e da colaboração entre os indivíduos no processo educativo.

5.2 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA

Nesta subseção destaca-se que as estratégias direcionadas a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estratégias que têm sido

amplamente estudadas por diversos autores, que buscam identificar práticas eficazes para promover a aprendizagem desse público (Chiote, 2011; Cunha, 2010; Cunha, 2013; Gomes; Mendes, 2011; Lima, 2012). Esses pesquisadores ressaltam que tais estratégias devem ser fundamentadas nas potencialidades individuais dos estudantes com TEA, reconhecendo a heterogeneidade inerente ao espectro e a impossibilidade de uma abordagem única ou universal. Portanto, torna-se imprescindível a definição de objetivos e a implementação de métodos personalizados, que atendam às necessidades específicas de cada estudante.

Os autores ainda indicam que uma das principais dificuldades enfrentadas por esses estudantes está relacionada às características próprias do transtorno, como as limitações nas habilidades e interações sociais, as dificuldades comunicativas, bem como a presença de comportamentos estereotipados e repetitivos. Diante dessas particularidades, evidencia-se a necessidade de planejar estratégias pedagógicas sensíveis a essas especificidades, que promovam não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o social e emocional, garantindo uma aprendizagem integral e inclusiva. Com base nesse entendimento, apresenta-se as respostas dos professores sobre as estratégias utilizadas na alfabetização de estudantes com TEA.

“Bom, uma das estratégias é o apoio visual, né, que seria o desenho e atividades lúdicas dos jogos educativos” (PR1)

“Elaborar atividade em cima do foco de cada criança, né. Que tem o TEA, né. E com variedade, com jogos, brincadeiras, rotinas, vamos dizer assim, o quadro de ações que a criança tem que ter, né. Eu esqueci o nome especificamente daquele quadro, mas a gente trabalhando com o quadro do que a criança tem que ter naquele exato momento, é a rotina, né.” (PR2)

“Trabalharia de forma mais concreta, visual, prático, porque eu acredito que seja a forma mais fácil dele assimilar, ele praticando.” (PR3)

“Então o professor precisa buscar esses materiais pro aluno tá também utilizado o lúdico né, que eles também, eles aprendem com o lúdico, mas ele precisa ser realmente utilizado, e a maneira certa de ser utilizado para ele também desta forma estar avançando.” (PR4)

“São muitos materiais que precisam estar exposto na sala de aula, estar sendo utilizado também, pois muitas vezes o professor busca, busca, busca, ah isso aqui é bom, isso aqui é bom, deixa lá e não é utilizado pelo aluno.” (PR5)

“Temos que utilizar, que hoje é de suma importância, a questão das ferramentas tecnológicas. E atividade relacionadas que têm interesse da criança. Porque se ela tiver uma atividade relacionada, tem uma atividade que ela goste, a tendência é ela aprender mais rápido, tá?” (PR6)

As estratégias utilizadas pelos professores na alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), observa-se uma notável convergência nas respostas, que destacam o uso de recursos visuais e atividades lúdicas como elementos centrais. Exemplos dessas práticas incluem o “apoio visual, que seria o desenho e atividades lúdicas dos jogos educativos” (PR1); os “jogos, brincadeiras, quadro do certo e o errado, em que a criança vai visualizando e ele vai aprendendo, ele vai decodificando e com isso acontece o processo de alfabetização” (PR2); o enfoque “visual, prático, porque eu acredito que seja a forma mais fácil dele assimilar, ele praticando, utilizando, colocando a mão na massa, que ele possa manusear, que ele possa ver, visualiza” (PR3); a valorização do “lúdico né, que eles também, eles aprendem com o lúdico” (PR4); e o uso de “ferramentas tecnológicas e atividades relacionadas que têm interesse da criança” (PR5).

Os professores, em suas respostas, ressaltam que as estratégias adotadas no processo de alfabetização buscam atender o estudante com TEA de forma individualizada, reconhecendo a necessidade de adaptações pedagógicas que considerem as especificidades de cada estudante. No entanto, é crucial enfatizar que tais adequações exigem um olhar cuidadoso para evitar que se tornem limitadoras do desenvolvimento do estudante. Adaptar o ensino implica, necessariamente, compreender as múltiplas dimensões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, o que requer um conhecimento aprofundado do currículo, dos conteúdos a serem trabalhados e das características singulares do estudante em questão. Assim, reforça-se que as adaptações curriculares não podem resultar na simplificação ou descontextualização do conhecimento, evitando que a diversidade seja reduzida a uma versão rasa e empobrecida do currículo comum (Zerbato e Mendes, 2018).

Essa preocupação encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que assegura o direito à promoção de recursos de acessibilidade, bem como condições adequadas de acesso, permanência, participação e aprendizagem no ambiente escolar. Nesse sentido, Pletsch *et al.*

(2014) destaca a importância da utilização de estratégias que favoreçam o engajamento e o envolvimento do estudante com TEA, ressaltando que tais práticas são fundamentais para a efetivação da inclusão e para o desenvolvimento pleno desses estudantes. No entanto,

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 *et al.*, 2014, p.12).

A autora enfatiza que, no contexto da sala de aula, as estratégias voltadas para a aprendizagem devem apresentar dinamismo, aspecto também ressaltado pelos professores participantes da pesquisa em suas respostas. Contudo, é fundamental destacar que esse dinamismo nas práticas de alfabetização precisa ser oferecido a toda a turma, numa perspectiva verdadeiramente inclusiva. Ou seja, as estratégias não devem ser aplicadas exclusivamente aos estudantes com TEA, mas devem contemplar a diversidade presente no grupo, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a um ensino que promova engajamento, participação e desenvolvimento equitativo.

Essa abordagem coletiva e inclusiva contribui para a construção de um ambiente educacional mais justo, que valoriza as diferenças e estimula o aprendizado colaborativo e o desenvolvimento integral de cada indivíduo, pois a finalidade é alcançar a todos os estudantes, “pois uns podem aprender com mais facilidade visualizando imagens, outros conseguem ter maior atenção em recursos sonoros e outros com interação em trabalhos em grupo ou movimentando-se com danças e jogos” (Araújo *et al.*, 2019, p.79).

Ainda de acordo com Araújo *et al.* (2019), estratégias de aprendizagem acessíveis devem envolver todos os estudantes da sala de aula, promovendo práticas que assegurem a inclusão e o aprendizado, independentemente das especificidades físicas, intelectuais, sociais ou afetivas de cada estudante, com o objetivo de garantir a acessibilidade no processo educacional para todos. Essa abordagem exige dos professores uma postura sensível e diferenciada, capaz de

reconhecer e valorizar as singularidades presentes em seu grupo, para além de uma visão homogênea e padronizada do desenvolvimento.

Nesse sentido, a teoria histórico-cultural oferece um referencial fundamental para compreender o desenvolvimento humano como um processo dinâmico, moldado pelas relações sociais que constituem o sujeito (Vygotsky, 2008). Destaca-se que a forma como se dá o processo de ensino é decisiva para o desenvolvimento do indivíduo, sendo as estratégias pedagógicas ferramentas que possibilitam não apenas a aquisição de conhecimentos, mas a própria constituição humana enquanto indivíduo social e histórico.

Refletir sobre a constituição do indivíduo, considerando suas condições orgânicas, biológicas e as interações sociais, permite apreender a integralidade das funções psicológicas, conforme argumenta Vygotsky (2008), que ressalta a inseparabilidade entre intelecto e afeto no exercício da participação social. Essa integração é fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano, que se efetiva por meio das chamadas zonas de desenvolvimento integral, espaços imprescindíveis para o avanço e a aprendizagem efetiva do sujeito em sua totalidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, que investigou as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi motivada pelas experiências vivenciadas ao longo do percurso pessoal e profissional. Essas vivências impulsionaram o aprofundamento no tema, direcionando a investigação para a seguinte questão: Quais são as percepções dos professores dos anos iniciais de uma escola municipal de Fortaleza-CE sobre a alfabetização de estudantes com TEA?

Ao refletir sobre essa problemática, iniciou-se a busca por estudos que abordassem a temática, os quais revelaram avanços decorrentes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), mas também indicaram a carência de pesquisas específicas sobre a alfabetização de estudantes com TEA no Nordeste do Brasil.

Ao aproximar o debate à realidade local, destaca-se o contexto do município de Fortaleza-CE, que, por meio de suas políticas educacionais, busca fortalecer os processos de alfabetização na rede municipal. No entanto, assim como em outros municípios, observam-se lacunas no que tange à inclusão plena dos estudantes público-alvo da educação especial, especialmente no que diz respeito à sua participação efetiva nos processos de alfabetização. A ausência de discussões e ações específicas direcionadas a esses estudantes reforça a necessidade de repensar práticas e políticas para garantir a equidade e a efetivação da inclusão escolar.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores dos anos iniciais evidenciaram que a maioria compreende a alfabetização como um processo articulado com o letramento, reconhecendo que ler e escrever são fenômenos sociais e coletivos que se complementam, constituindo um conhecimento

transversal. Contudo, algumas professoras ainda mantêm uma visão restrita da alfabetização, centrada na decodificação e mecanização da escrita, concepção que se alinha com orientações mais tradicionais presentes em determinados programas educacionais.

No entanto evidenciou-se que a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda uma compreensão ampliada e crítica, que vá além da mera decodificação e memorização, incorporando práticas pedagógicas inclusivas, dinâmicas e contextualizadas. As falas dos professores participantes revelam tanto avanços na percepção das necessidades específicas desses estudantes quanto desafios que persistem, especialmente no que tange à diversidade e singularidade do processo de aprendizagem.

Observou-se que, embora haja reconhecimento da importância de estratégias diferenciadas e individualizadas, torna-se fundamental que tais práticas não resultem em simplificações ou fragmentações do currículo que limitem o desenvolvimento pleno dos estudantes. A adoção de recursos visuais, lúdicos e tecnológicos mostra-se relevante, desde que integrada a um currículo significativo, que valorize os saberes prévios e as potencialidades de cada estudante.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky emerge como um referencial imprescindível para compreender a alfabetização como um processo socialmente mediado, no qual a interação entre o sujeito e o meio, especialmente a mediação entre professores, colegas e o ambiente, é central para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A ausência, contudo, da valorização explícita da mediação social nas práticas docentes aponta para um campo a ser fortalecido, visando ampliar a aprendizagem colaborativa e o engajamento coletivo em sala de aula.

Ademais, destaca-se a necessidade de que a escola e seus profissionais adotem uma postura reflexiva e crítica, que compreenda o estudante com TEA em sua singularidade, respeitando suas especificidades e reconhecendo a diversidade como um elemento enriquecedor do processo educacional. A inclusão, portanto, não deve se limitar a adaptações pontuais, mas se concretizar em práticas pedagógicas que promovam o empoderamento, a autonomia e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e na transformação social.

Por fim, reafirma-se que a alfabetização de estudantes com TEA, quando pautada em estratégias fundamentadas, inclusivas e críticas, tem o potencial de contribuir significativamente para a formação de sujeitos conscientes, críticos e capazes de atuar no mundo de maneira plena e significativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ione Cristina de Andrade. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama. RODRIGUES, Patrícia Rocha. **Tecnologia assistiva - uma revisão do tema**. Holos, Natal, v. 6, p. 170-180, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; FERNANDES, Hedlamar; PINEL, Hiran (orgs.). **Educação inclusiva: perspectivas e práticas pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João, 2019. 239 p. ISBN 978-85-7993-815-3
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BALL, Stephen J. **Educação global: a comercialização do setor público**. Tradução de Márcia Tavares. São Paulo: Cortez, 2013.
- BALL, Stephen J. **Políticas educacionais e estudos culturais**. Tradução de Márcia Tavares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, José Alexandre. **O cérebro e a matemática**. São Paulo: Edição do Autor, 2008.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAYER, Angela M. **Ensinar matemática a alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BERGESON, T. **Los aspectos pedagógicos de los trastornos del espectro autista**. Espanha: [s.n.], 2003.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14494-rceb002-01-pdf&category_slug=setembro-2001-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, adotados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/del0186.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Revoga o Decreto nº 9.765/2019 e dispõe sobre a nova Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-490025846>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, com status de emenda constitucional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 abr. 2019. [Revogado pelo Decreto nº 11.556/2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://conae.mec.gov.br/images/pdf/documento_final_conae_2014.pdf. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

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: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/pdf/documento_final_conae_2010.pdf. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 62/2011 – SECADI/MEC**. Brasília: MEC/SECADI, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9202-nota-tecnica-062-2011-pdf&category_slug=novembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13242-nota-tecnica-24-2013-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brochura_ed_inclusiva.pdf. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC**. Fortaleza: SEDUC, 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/dcrc/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1998.

CHIOTE, Nídia Aparecida. **Alfabetização e autismo: especificidades da escrita de alunos com autismo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (orgs.). **Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. Tradução/adaptação de Lev S. Vygotsky..

CORONEL, Raquel Cristina Martins. **Jogos digitais para desenvolver noções de alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

CRAVEIRO, V. G.; BARBOSA, S. M. S. **Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades no cotidiano escolar**. In: COSTA, M. L.; MEDEIROS, L. L. (org.). **Educação e diversidade: saberes e práticas**. São Paulo: Editora Poisson, 2021.

CUNHA, Natália Carvalho. **O autismo e a alfabetização: possibilidades e desafios na inclusão escolar**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

CUNHA, Natália Carvalho. **Práticas pedagógicas inclusivas: um estudo sobre alfabetização e autismo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: WAK, 2017.

DALANESI, Vanessa Tatiane Venturoli. **Alfabetiza TEA: recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização, com ênfase nos educandos com TEA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

DEHAENE, Stanislas. **Como aprendemos: por que o cérebro aprende melhor do que qualquer máquina (por enquanto)**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: entre o público e o privado, o direito à educação e a disputa pelo seu sentido**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407–460, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GCrWddYr69Wrr4ZCMTfVZxD/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

FONSECA, Vera da. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. São Paulo: Revista Psicopedagogia, v. 31, n. 96, 2014. pp. 18–19.

FORTALEZA (CE). **Projeto Político-Pedagógico: Escola Municipal São Raimundo**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, jul. 2024. 20 p.

FORTALEZA (CE). Conselho Municipal de Educação. **Lei nº 7.991, de 29 de dezembro de 1996**. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. Alterada pela **Lei nº 9.317, de 30 de abril de 2007**. Diário Oficial do Município, Fortaleza, 1996 e 2007. Disponível em: <https://dom.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

FORTALEZA (CE). Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 010/2013 – Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza**. Diário Oficial do Município, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://dom.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Referência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2021. Disponível em: <https://educacao.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Guias de Planejamento da Aprendizagem**. Fortaleza: SME, [s.d.]. Disponível em: <https://educacao.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Normativas da Educação Inclusiva**. Fortaleza: SME, 2023.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Nota Técnica sobre os Profissionais de Apoio**. Fortaleza: SME, 2023.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Organização da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2023.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Orientações para Profissionais da Educação Inclusiva da Rede Municipal de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2023.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Orientações Pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade**. Fortaleza: SME, 2023. Disponível em: <https://educacao.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Pacto pela Aprendizagem: compromisso com a alfabetização**. Fortaleza: SME, 2017. Disponível em: <https://educacao.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Relatório de Matrículas da Educação Especial**. Fortaleza: SME, 2023.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Sistema de Gestão Educacional – SGE**. Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Sistema de Gestão Educacional – SGE: dados estatísticos de matrícula da Educação Especial**. Fortaleza: SME, 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, Priscila Mendes. **Um aplicativo para auxiliar na alfabetização de indivíduos com autismo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.

40, n. 141, p. 453–478, maio/ago. 2010. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

GOBBO, Maria Roseli Misael. **Aplicativo ACA (aprendendo com comunicação alternativa) para crianças com transtorno do espectro autista**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

GOMES, Cláudia Maria Simões. **A aprendizagem da escrita por alunos com autismo: um estudo de caso na perspectiva histórico-cultural**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GOODSON, Ivor F. **The Making of the Curriculum: Collected Essays**. London: Falmer Press, 1995.

GUEDES, Laís Alves. **Alfabetização de crianças com autismo e a comunicação aumentativa e alternativa: uma revisão sistemática da literatura**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108–130, maio-ago. 2000

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05 ago. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2021: Resumo técnico**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar>. Acesso em: 05 ago. 2025.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **As relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40–55, 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.25497LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Maria de Lourdes Ferreira. **Alfabetização de crianças com autismo: uma experiência pedagógica no ensino fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

LIMA, Neuma Regina de Carvalho. **Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. **As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão?** In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO,

Allan (orgs.). Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EDUR/UFRRJ, 2017. p. 178.

LURIA, A. R. **Linguagem e desenvolvimento: um estudo psicológico**. São Paulo: Ícone, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006

MALUF, Maria Regina. **Ciência da leitura e alfabetização infantil: um enfoque metalinguístico**. Boletim da Academia Paulista de Psicologia, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 55–62, maio-ago. 2005

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky (3.^a ed.)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. **Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 4, p. 619–632, 2016. DOI: 10.1590/S1413-65382216000400011

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2002.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

PAOLUCCI, Karina. **Aprendendo com a ciência cognitiva da leitura: um estudo de caso de intervenção fônica na alfabetização**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Educação e políticas sociais no Brasil: entre a filantropia e a negação de direitos**. In: 28^a Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. p. 1–15.

PINHO, Marlene Costa. **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**. 2018.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; BRAUN, Patrícia; ORLEANS, Leila F. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem**. *Póiesis Pedagógica, Catalão*, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v12i1.31204

RAMDOSS, Sujeeta et al. **Computer-based interventions to improve social and emotional skills in individuals with autism spectrum disorders: a meta-analysis**. *Developmental Neurorehabilitation*, v. 11, n. 2, p. 141–149, 2008.

SARGIANI, Renan de Almeida (org.). **Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2022. 272 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME, Fortaleza. **Unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza por Distrito de Educação, ano-base 2023**. Fortaleza: SME, 2023. Disponível em: Portal de Dados Abertos da Prefeitura de Fortaleza. Acesso em: dd mon. 2025.

SHIBUKAWA, Patrícia Hissae. **Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e transtorno do espectro autista**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais: questões contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Cláudia Maria Simões da; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e suas implicações no cotidiano escolar**. In: ROPOLI, Edicléia Mascarenhas et al. (Orgs.). **Diversidade e práticas pedagógicas inclusivas**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2010. p. 171–184.

SILVA, Lunardi; MENDES, Geovana. **Políticas de escola e currículo: algumas notas de análise construídas no contexto escolar**. [s.l.]: s.n., 2012. p. 180.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2017. p. 98

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

STREET, Brian V. **What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, n. 2, p. 1–4, 2003

THOMAZINI, Heloísa Lins Pupo. **Descrição da aprendizagem escolar da criança com transtorno do espectro autista nas áreas de matemática, leitura e escrita.** 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO/MEC, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 24 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Jomtien, Tailândia, 1990. Brasília: UNESCO/MEC, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>. Acesso em: 24 jun. 2025.

UNESCO. **Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos.** Fórum Mundial de Educação: Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Brasília: UNESCO/MEC, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>. Acesso em: 24 jun. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

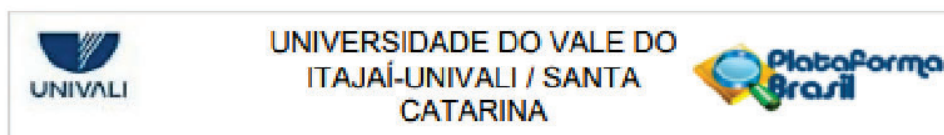
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos da defectologia.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Ática, 1997.

WALTER, Cátia; ALMEIDA, Maria Amélia. **Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes autistas.** Relato de Pesquisa. Rev. bras. educ. espec. 16 (3). Dez 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300008>. Acesso em 24 de jun. 2025

WALTER, Cátia. **A comunicação alternativa na inclusão de pessoas com autismo**. Rio de Janeiro. Disponível em: [Acessibilidade e tecnologia assistiva /ajudas técnicas no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular](#). Acesso em 24 de jun. 2025

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação UNISINOS, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, maio/jun. 2018.

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: 65220622.8.0000.0120

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: 5.968.765

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_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
ITAJAI-UNIVALI / SANTA
CATARINA



Continuação do Parecer: 5.988.705

ITAJAI, 06 de Abril de 2023

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

Endereço: Rua Uruguai, 458, Bloco B7, sala 114
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.302-901
UF: SC **Município:** ITAJAI
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?	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?	30 min