



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA (EESI)**

MARIA DAS DORES TRAJANO RIBEIRO

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DO
AUTISMO: DIRETIVAS E PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA
ALFABETIZAÇÃO**

**CAMPINA GRANDE
2024**

MARIA DAS DORES TRAJANO RIBEIRO

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DO
AUTISMO: diretivas e propostas de atividades para alfabetização**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Coordenação /Departamento do Curso de educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

Área de concentração: Educação Especial e Inclusiva.

Orientador: Prof. Dra Tatiana Cristina Vasconcelos

**CAMPINA GRANDE
2024**

MARIA DAS DORES TRAJANO RIBEIRO

R484a Ribeiro, Maria Das Dores Trajano.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto do autismo [manuscrito] : diretivas e propostas de atividades para a alfabetização / Maria Das Dores Trajano Ribeiro. - 2024. 29 p.

Digitado. Monografia (Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2024. "Orientação : Profa. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos, Departamento de Educação - CH. "

1. Transtorno do Espectro Autista - TEA. 2. Alfabetização. 3. Inclusão. 4. Práticas pedagógicas. 5. Atendimento Educacional Especializado - AEE. I. Título

21. ed. CDD 371.9

MARIA DAS DORES TRAJANO RIBEIRO

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DO
AUTISMO: DIRETIVAS E PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA
ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a/ao Coordenação /Departamento do Curso de Pós Graduação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

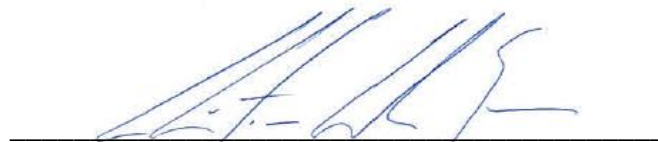
Área de concentração: Educação Especial e Inclusiva.

Aprovada em: 30/09/2024.

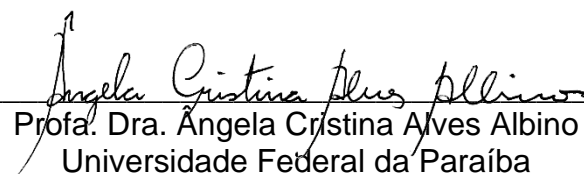
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Christiano Cordeiro Soares
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Angela Cristina Alves Albino
Universidade Federal da Paraíba

À minha mãe, Gerlene Trajano dos Santos
(*in memorian*) e ao meu pai, João Alfredo
da Silva (*in memorian*) minhas estrelas!
DEDICO.

“É necessário reposicionarmos saberes e práticas no contexto da inclusão visando a efetivação desse direito incondicional, inalienável e intransferível. A inclusão não deve ser entendida como um simples processo de adaptação de ambientes ou estruturas, mas como uma transformação mais profunda, que visa garantir o direito à participação plena em todas as esferas da sociedade, respeitando as particularidades e singularidades de cada indivíduo” (Vasconcelos, 2024).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado.....	13
3	Transtorno do Espectro Autista: uma abordagem educacional.....	15
4	Estratégias e Metodologias de Alfabetização para Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA):.....	16
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
	REFERÊNCIAS	23

RESUMO

Nos últimos anos, o número de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas tem aumentado significativamente, em parte devido a diagnósticos mais precisos e à crescente conscientização sobre o espectro autista. Esse cenário exige um trabalho sistematizado na elaboração de diretrizes e propostas de atividades adaptadas para o processo de alfabetização desses alunos, visando atender melhor às suas necessidades específicas. Este trabalho tem como objetivo discutir as diretrizes e propostas pedagógicas voltadas à alfabetização de alunos com TEA, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Através de uma revisão bibliográfica, foram analisadas as diretrizes e propostas utilizadas por professores no processo de alfabetização de alunos autistas, com foco na personalização das estratégias pedagógicas, nas adaptações curriculares e no uso de tecnologias assistivas. O estudo destaca que, para além dos desafios, existem inúmeras possibilidades para promover uma alfabetização eficaz de alunos com TEA, incluindo o uso de metodologias multissensoriais, a organização de ambientes visuais e a adoção de rotinas claras e estruturadas. Conclui-se que a promoção de práticas pedagógicas inclusivas requer uma reestruturação das políticas educacionais e uma capacitação contínua dos profissionais envolvidos, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos, a formação continuada dos educadores é essencial para garantir uma inclusão com qualidade e equidade dos alunos autistas. Capacitar professores para adaptar estratégias pedagógicas e oferecer intervenções individualizadas permite práticas inclusivas mais eficazes. Para isso, políticas públicas devem fortalecer o AEE e proporcionar suporte e recursos adequados, atendendo às necessidades específicas de cada aluno com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA), alfabetização, práticas pedagógicas inclusivas, Atendimento Educacional Especializado (AEE).

ABSTRACT

In recent years, the number of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) in schools has significantly increased, partly due to more accurate diagnoses and growing awareness of the autism spectrum. This scenario demands a systematic effort in developing guidelines and adapted activities for the literacy process of these students, aiming to better meet their specific needs. This study aims to discuss the directives and pedagogical proposals focused on the literacy of students with ASD, particularly within the context of Specialized Educational Assistance (AEE). Through a literature review, the study analyzes the guidelines and approaches used by teachers in the literacy process for autistic students, focusing on personalized pedagogical strategies, curriculum adaptations, and the use of assistive technologies. The study highlights that, despite the challenges, there are numerous possibilities for promoting effective literacy for students with ASD, including the use of multisensory methodologies, organized visual environments, and the adoption of clear and structured routines. It concludes that promoting inclusive pedagogical practices requires a restructuring of educational policies and ongoing training for the professionals involved to ensure high-quality education for all. Continuous teacher training is essential to ensure quality and equity in the inclusion of autistic students.

Empowering teachers to adapt pedagogical strategies and provide individualized interventions enables more effective inclusive practices. For this purpose, public policies should strengthen AEE and provide adequate support and resources, addressing the specific needs of each student with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), literacy, inclusive pedagogical practices, Specialized Educational Assistance (AEE).

1. INTRODUÇÃO

O contingente de estudantes com necessidades educacionais específicas tem crescido significativamente nos últimos anos, o que exige um olhar dos poderes públicos e ações que destaquem a importância de garantir seus direitos à educação de qualidade. O aumento significativo de estudantes com deficiência pode ser explicado por uma combinação de fatores sociais, educacionais e de saúde. Estes fatores têm levado a uma maior identificação, inclusão e respeito pelos direitos destes alunos, comparado ao século passado. Com o progresso das pesquisas em neurociência e psicologia, e o aumento do acesso a profissionais qualificados, mais crianças e jovens recebem diagnósticos precoces. Isso permite identificar necessidades específicas que antes passariam despercebidas, levando ao aumento do número de estudantes deficientes incluídos na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, em seu § 1º, estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser oferecido para apoiar o desenvolvimento desses alunos conforme suas especificidades (Brasil, 1996).

O AEE no contexto do autismo é uma abordagem voltada para apoiar e potencializar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse atendimento visa proporcionar um suporte educacional individualizado, ajustado às necessidades específicas de cada aluno, para promover seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional (Brasil, 2011).

Esse acompanhamento é fundamental para assegurar que cada estudante com necessidades educacionais especiais receba o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento acadêmico e social, respeitando suas individualidades e promovendo a inclusão no sistema educacional regular (Lima, 2018).

A Resolução nº 4 de outubro de 2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) enfatiza que os docentes devem possuir uma formação inicial que os habilite para a prática pedagógica, além de uma formação específica em Educação Especial. Essa formação é crucial para que os professores possam adaptar suas estratégias de ensino e oferecer um suporte adequado aos alunos com necessidades especiais (Brasil, 2009). A formação específica em Educação Especial deve incluir não apenas o conhecimento teórico, mas também habilidades práticas para lidar com as diversas demandas e desafios apresentados por esses alunos.

Os professores enfrentam o desafio constante de promover a inclusão escolar, especialmente no que diz respeito a alunos deficientes, como os com TEA. Segundo Mantoan (2003), a inclusão exige um preparo específico e contínuo, no qual o AEE desempenha um papel central ao fornecer os recursos e as estratégias adaptadas às necessidades desses alunos, favorecendo sua participação ativa no processo de alfabetização e em demais aprendizagens escolares. Complementando essa visão, Silva (2010) aponta que a autoeficácia docente é um fator determinante para práticas pedagógicas inclusivas eficazes, ressaltando a importância de capacitação e suporte

contínuos para que os professores desenvolvam habilidades e confiança no manejo da diversidade humana nas escolas. A experiência prática em escolas que oferecem AEE revela a importância de entender as políticas públicas e as diretrizes de formação continuada que sustentam essa modalidade de ensino. A efetiva inclusão escolar de alunos autistas depende do suporte oferecido pelo AEE e da compreensão das políticas públicas que orientam a prática pedagógica. A formação continuada dos educadores é uma política eficiente para o sucesso da alfabetização desses alunos (Freitas, 2015).

A escola inclusiva que defendemos é um ambiente em que alunos e professores têm a oportunidade de explorar o mundo a partir dos conteúdos curriculares, sem a exigência de que todos adquiram os mesmos níveis de conhecimento, desenvolvam as mesmas habilidades ou compartilhem os mesmos interesses (Mantoan, 2023). O foco da escola inclusiva não deve ser garantir que todos os alunos tenham o mesmo desempenho ou interesses, mas sim proporcionar um espaço em que eles possam explorar e aprender de maneiras diversas. Em vez de insistir em uma aprendizagem padronizada, a escola deve abraçar as diferentes capacidades e ritmos de cada estudante, criando ambientes no qual o aprendizado seja uma experiência personalizada e significativa.

Nesse contexto, torna-se essencial adotar uma pedagogia crítica que não apenas reconheça os processos de colonização, mas também compreenda a inclusão como uma prática que considera o contexto cultural e histórico no qual nos formamos e como nos relacionamos com o "outro". Tal abordagem inclusiva transcende práticas padronizadas ou meramente adaptativas, incentivando os educadores a reconhecer as especificidades de cada estudante e a ajustar suas estratégias pedagógicas de forma a proporcionar oportunidades de desenvolvimento verdadeiramente significativas para todos. Assim, a inclusão não é vista apenas como uma adaptação ao currículo tradicional, mas como uma transformação que valoriza as diferenças como campos de poder e possibilidade, promovendo um ambiente de aprendizado equitativo e respeitoso.

A pesquisa, portanto, justifica-se pela necessidade de ampliar estudos que contribuam para a construção de uma práxis inclusiva, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização de alunos autistas assistidos pelo AEE. Ao enfatizar e disseminar esse conhecimento, busca-se promover uma reflexão crítica sobre as práticas vigentes e estimular a adoção de métodos que favoreçam a inclusão efetiva desses alunos no ambiente escolar.

Além disso, como educadora, a motivação para este estudo está em incentivar e apoiar outros profissionais da educação a compreenderem melhor o contexto inclusivo em que atuam, ajudando-os a expandir sua visão e práticas pedagógicas para acolher as diversas necessidades dos estudantes. Não apenas garantir o direito à educação inclusiva, mas também fomentar uma prática que contribua para a evolução da qualidade do ensino, integrando a inclusão como parte fundamental do processo educativo.

Nesse sentido, buscamos responder a seguinte questão norteadora: "Quais são os principais desafios encontrados no AEE no processo de alfabetização com alunos autistas? Existem diretrizes e propostas que atendam às necessidades específicas?"

Como objetivo geral, buscamos através da revisão bibliográfica analisar diretrizes e propostas de alfabetização para alunos autistas no AEE e como objetivos específicos buscaremos: 1) Analisar as principais metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas por professores do AEE na alfabetização de alunos autistas, identificando suas limitações e potencialidades. 2) Descrever se as diretrizes e

propostas utilizadas com crianças autistas, têm sido exitosas. 3) Avaliar o impacto da formação continuada na capacitação dos professores do AEE, especialmente no desenvolvimento de práticas inclusivas voltadas à alfabetização de alunos autistas.

Diante do exposto, o presente estudo, adotou como método a revisão bibliográfica exploratória, conforme preconizado por Gil (2008), que destaca a importância deste tipo de revisão para a compreensão inicial de um determinado campo de conhecimento. A revisão bibliográfica é uma técnica de investigação qualitativa que permite identificar, selecionar e analisar o que já foi publicado sobre um tema específico, proporcionando uma compreensão aprofundada e crítica dos principais conceitos e teorias.

Os Procedimentos Metodológicos do processo de revisão bibliográfica seguiram as seguintes etapas: 1) Seleção das fontes reconhecidas, como Periódicos CAPES, SCIELO e a Base de Tese e Dissertações (BDTD). A escolha dessas plataformas justifica-se pela sua credibilidade e pelo acesso a uma gama de publicações acadêmicas de alta qualidade. 2) Definição dos Critérios de Inclusão e Exclusão.

Os critérios para exclusão foram: publicações acadêmicas revisadas por pares e documentos oficiais com relevância direta ao tema foram incluídos. Recorte temporal, considerando os artigos, teses, dissertações, ebooks e revistas publicadas nos últimos 10 anos, com ênfase nos autores mais citados no campo de estudo, publicações que não apresentassem rigor metodológico, artigos repetidos em diferentes bases, ou estudos cujos resumos não indicavam conexão clara com o tema em análise. Já os critérios para inclusão foram: Estudos com acesso aberto ou disponível nas bases de dados acima mencionadas, utilizando os descritores: autismo, AEE, alfabetização, diretivas e propostas para alfabetização

No levantamento e análise dos principais autores que fundamentaram a pesquisa, destacamos Mantoan (2003), (2022), Lima (2019), Gatti (2015), Carvalho (2019), Marinho (2021) e Vanconcelos *et al.* (2024) entre outros. Esses autores foram selecionados por sua relevância no campo e pela profundidade das suas discussões sobre o tema estudado. Essa pesquisa também se ancorou em documentos oficiais, que tratam da temática em questão. Incluindo a Constituição Federal de 1988, LDB/9394 entre outros normativos. O uso desses documentos é fundamental para alinhar a análise teórica com os parâmetros legais e normativos aplicáveis ao tema da pesquisa.

Através da leitura exploratória das publicações, buscou-se identificar os principais tópicos e abordagens recorrentes no campo. Gil (2008) recomenda que esta fase envolva uma análise superficial, que permita aos pesquisadores identificar o que é relevante e o que pode ser descartado. A partir da leitura seletiva e crítica após a leitura exploratória, uma leitura seletiva foi realizada, focando nas publicações que apresentavam maior densidade teórica e relevância. Nessa etapa, foram destacadas as principais contribuições de cada autor para a discussão do tema. A leitura crítica permitiu avaliar as limitações e os avanços de cada estudo, a fim de traçar um panorama crítico sobre o estado da arte. Por fim, os dados extraídos das publicações foram organizados e sintetizados, para a análise e discussão. Nesse momento, temas comuns e divergentes entre os autores foram identificados, buscando integrar as diferentes perspectivas dentro de um quadro coerente de análise.

A seguir este artigo está organizado em três seções, a primeira apresenta aproximações sobre a educação inclusiva e o AEE, na segunda seção tratará sobre o TEA e na terceira sobre as diretivas e propostas para alfabetização de alunos autistas.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Historicamente a Educação Inclusiva é um marco na ampliação do reconhecimento da diversidade e das diferenças. Cada vez mais a Educação tem evoluído no que diz respeito à compreensão dos direitos dos seres humanos diversos, que devem ser incluídos pela comunidade escolar e na sociedade. A inclusão é um paradigma um direito, portanto a inclusão educacional é reconhecida como um direito fundamental, que visa assegurar o acesso equitativo à educação para todos os alunos, independentemente de suas condições.

Fleira e Fernandes (2021), discutem a inclusão como um processo contínuo de transformação, no qual as práticas pedagógicas devem ser adaptadas às necessidades dos estudantes, particularmente daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Eles destacam que, embora a inclusão seja respaldada por legislações, ela vai além de um cumprimento formal das leis; trata-se de uma mudança de valores e de práticas educacionais que integram e respeitam a diversidade. Nesse sentido, as autoras ressaltam a necessidade de uma concepção dinâmica da inclusão, que reconheça o potencial de aprendizagem de todos os alunos, promovendo estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento individual (Fleira e Fernandes, 2021)

O movimento que emerge nos anos de 1970, quando foi promulgado a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), já pressupunha uma Educação Inclusiva, mas apenas na Constituição Federal de 1988 que foi amplamente discutida e reconhecida a necessidade de um acompanhamento especializado para pessoas com deficiências. Ao analisar a CF/84, percebe-se que de fato, embora o termo inclusão ainda não seja mencionado, em seu artigo 208, no qual trata dos deveres do Estado com a Educação, já estabelece que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, art. 208).

Antes dos anos 1980, a educação para pessoas com deficiências no Brasil era predominantemente segregada. As instituições educacionais para alunos com necessidades especiais eram, em sua maioria, escolas especiais e instituições dedicadas, isoladas do sistema educacional regular. A abordagem era centrada em segregação e não incluía o conceito de inclusão plena no sistema geral de ensino, com a CF/88, o posicionamento da ONU, as Conferências Internacionais e a Declaração de Salamanca a Educação Inclusiva passa a ter um viés de inclusão, diminuindo a segregação (Mazzotta, 2005).

A Declaração de Salamanca é um marco internacional, que defende a educação inclusiva como um direito fundamental. Apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca na Espanha, esta declaração enfatiza o direito de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais, a receberem educação em escolas regulares o mais próximo de suas casas e que sejam integrados à comunidade. Este documento destaca a importância de uma abordagem centrada no aluno, que reconheça e valorize a diversidade e promova a participação plena e efetiva de todos os estudantes no processo educacional (UNESCO) 1994.

Na LDB 9.396/94, no artigo 58, o que outrora é citado na CF/89 no que diz respeito à Inclusão Escolar. Este artigo estabelece que o sistema educacional deve garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades globais do desenvolvimento ou superdotação, preferencialmente na rede regular. É perceptível que a discussão do movimento acerca da Inclusão já está sendo mais ampliada e em 1994 ganha mais ênfase com movimentos e declarações que subsidiam a trajetória da Educação Inclusiva como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1996, art. 58).

O início do século XXI trouxe avanços significativos com a criação de normas e políticas voltadas para a inclusão. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi lançada, reforçando o compromisso com a inclusão e definindo estratégias para a implementação efetiva do AEE. Em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 4 foi publicada, detalhando as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado e a formação de professores para atender a essas necessidades (Brasil, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade de apoio educacional destinada a alunos com necessidades específicas. Sua história remonta às mudanças na percepção e abordagem da educação inclusiva. No Brasil, o AEE foi formalizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Esse documento estabeleceu diretrizes para a oferta do AEE, que visa oferecer recursos e estratégias pedagógicas complementares aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O AEE, para atender as necessidades educacionais, especiais, da pessoa com deficiência, no qual define que além da elaboração e da organização dos recursos pedagógicos de acessibilidade às atividades desenvolvidas no AEE, diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, focando no atendimento individualizado das crianças, de acordo com suas deficiências, não sendo substitutivas à escolarização (Brasil, 2008, p. 10).

O atendimento que acontece em salas de recursos funcionais (SRM), não se trata de um acompanhamento, para suplementar a sala de aula, não são atividades adaptadas para as salas regulares. As SRM são equipadas com materiais que visam desenvolver habilidades específicas nos educandos e um professor especialista, que contribui no desenvolvimento das necessidades específicas do educando., portanto este atendimento é extremamente necessário e auxilia no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em sala regular.

A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Brasil, 2013).

O professor do AEE, precisa ter o ensino superior e uma especialização que o habilite para atuar nas SRM, contudo em nosso país a formação de professores não tem sido tão ampla, de modo que busque não apenas capacitá-los, mas profissionalizá-los. A formação inicial do professor não lhe dá subsídios necessários para lidar com a demanda do cotidiano em um país tão diverso como o Brasil.

O AEE tem sido progressivamente incorporado nas escolas brasileiras como parte das políticas de inclusão educacional, visando garantir a equidade no acesso à educação a todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais,

leis como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, já buscava legitimar esse direito.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) representa um marco significativo na consolidação da inclusão educacional no Brasil, especialmente no que tange ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O atendimento educacional especializado, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, tem como objetivo a promoção da aprendizagem e a participação do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ambiente escolar (BRASIL, 2015, art. 28).

De acordo com o Artigo 28, a lei estabelece que o AEE deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, visando promover a aprendizagem e a participação plena dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Este atendimento é realizado por profissionais especializados e em ambientes adaptados, com a finalidade de garantir que o currículo e as metodologias educacionais sejam ajustados para atender às necessidades específicas desses alunos. A LBI reforça a importância da acessibilidade e da adaptação das práticas pedagógicas, assegurando que todos os alunos tenham a oportunidade de participar plenamente do processo educativo e de alcançar seu potencial máximo dentro do ambiente escolar (BRASIL, 2015, art. 28).

Neste sentido normativo, Vasconcelos et al. (2024) argumenta sobre a importância de repensar o conceito de inclusão para pessoas com autismo, destacando a necessidade de remover barreiras sociais. Ela critica a visão biomédica tradicional que tenta "corrigir" o autismo e sugere que a inclusão deve ser vista de forma mais ampla:

É necessário reposicionarmos saberes e práticas no contexto da inclusão visando a efetivação desse direito incondicional, inalienável e intransferível. A inclusão não deve ser entendida como um simples processo de adaptação de ambientes ou estruturas, mas como uma transformação mais profunda, que visa garantir o direito à participação plena em todas as esferas da sociedade, respeitando as particularidades e singularidades de cada indivíduo (Vasconcelos et al., 2024).

Logo a inclusão precisa ser uma mudança estrutural na sociedade, não se limita a simples acomodações, mas envolve uma mudança estrutural na sociedade para reconhecer e valorizar as diversas formas de ser e de pensar (Vasconcelos et al., 2024). Essa perspectiva enfatiza a valorização das diferenças e o reconhecimento das capacidades únicas das pessoas com autismo, colocando a neurodiversidade como um elemento central nas práticas inclusivas. A seguir abordaremos sobre o TEA e o âmbito educacional.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA ABORDAGEM EDUCACIONAL

O termo autismo, historicamente, foi disseminado por Eugen Bleuler, em 1911, passando por vários estudos e nomenclatura até o último Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais 5ª edição (DSM-5) publicado em 2013 que foi inserido com especificações que o caracterizam como um transtorno do neurodesenvolvimento.

O DSM-5 (2013) classificou o TEA em diferentes níveis de suporte, a saber: nível 1, que acomete a comunicação social recíproca e interação social demonstrando dificuldade em trocar de atividade. Nível 2, déficits na comunicação social, verbal e não-verbal, limitação em dar início a interações sociais, apresenta inflexibilidade do comportamento e dificuldade em lidar com a mudança. O nível 3 caracteriza-se por padrões repetitivos de comportamento, interesse e atividade, apresentando grande dificuldade de comunicação social, verbal e não-verbal, com limitação em dar início a interações sociais apresentando resposta mínima e abertura para interações com outras pessoas, dificuldade intensa de lidar com mudanças (Tuchiya, 2022).

Foi indicado pelo DSM-5 a necessidade de apoio a cada um dos níveis, porém não especificou qual seria esse apoio. Para tanto, se faz necessário o conhecimento para uma efetiva inclusão e concepção de uma proposta de ensino que abarque os educandos diminuindo as barreiras atitudinais e pedagógicas, contemplando as necessidades de todos os estudantes.

Alves (2023) destaca que é fundamental reconhecer a importância de proporcionar um suporte adequado aos autistas no ambiente escolar. A formação dos educadores para a inclusão é um desafio significativo, mas decisivo para garantir que esses estudantes recebam a assistência necessária para seu desenvolvimento e aprendizado.

Quando estudamos o autismo é notório a hegemonia do discurso biomédico, ou seja, voltado apenas para explicações médicas que trazem o autismo como uma forma de deficiência e déficits limitando as possibilidades e ocultando as subjetividades dos sujeitos. Como trás Goffman, 1980; Plaisance, 2015 apud Wuo 2019, p. 212:

Dos excepcionais das décadas de 1960 e 1970, passando pelos deficientes, pessoas com necessidades especiais, pessoas com deficiência e pessoas público alvo da educação especial, os nomes da deficiência ocultam a subjetividade de seus sujeitos e limitam as chances de sucesso escolar e educacional de indivíduos.

Conhecer o sujeito autista, suas características clínicas para que se entenda sobre as individualidades e necessidades específicas desse sujeito é importante, mas se faz necessário ir além da visão biomédica, enxergar a pessoa autista como um sujeito de direitos, de habilidades e desafios, pois quando se enxerga apenas pela ótica das limitações esse sujeito será limitado e visualizado apenas dentro das suas impossibilidades e não seus avanços e limitações (Bosa; Camargo, 2009).

Nos anos 1990, através da socióloga e ativista autista Judy Singer, o termo neurodiversidade surge dentro de escritos sobre pessoas autistas, nessa ótica o autismo assume um caráter político, indenitário e social contribuindo assim para estudos exteriores ao modelo e explicações biomédicas, essa visão do paradigma da neurodiversidade surge como uma contribuição para o rompimento das barreiras atitudinais impostas pela sociedade. O autismo, dentro do paradigma da neurodiversidade, é abordado como uma diferença, assim como as outras diferenças existentes na sociedade, como as diferenças sexuais, raciais, entre outras. Nessa perspectiva, o autismo tem uma abordagem integrativa, rompendo com a categorização sistemática dos modelos neurológicos e cognitivos visto como um distúrbio/déficit.

A neurodiversidade surge questionando o modelo biomédico vigente, com uma abordagem social e crítica do autismo, trazendo um debate sobre as barreiras atitudinais impostas pela sociedade, visando o rompimento dessas e um novo modo de lidar e compreender as diferenças (Wuo; Brito, 2023). Dentro do contexto escolar

se faz necessário a formação e orientação do professor e dos profissionais da educação, pois a falta de conhecimento limita as ações de inclusão e de ensino aprendizagem, pois se faz necessário conhecer para compreender e mediar.

Na atualidade a ênfase pela inclusão dos alunos com TEA, tem aumentado, pois destaca a importância de considerar a criança autista em sua singularidade, respeitando suas especificidades para que o processo de inclusão possa acontecer com respeito, seja no âmbito social ou educacional (Cunha, 2022; Souza, 2019).

De acordo com Cunha (2022), a efetividade do AEE no contexto da inclusão escolar de alunos com TEA está intrinsecamente ligada à capacidade das escolas em adaptar suas práticas pedagógicas e em oferecer suporte individualizado. Cunha enfatiza que o AEE deve ser um espaço de adaptação e personalização, onde estratégias pedagógicas são ajustadas para atender às necessidades únicas de cada aluno, facilitando seu processo de aprendizagem e integração social.

Souza (2019) reforça essa perspectiva ao discutir a importância das políticas públicas e da formação continuada de professores para o sucesso da inclusão. Souza argumenta que a formação contínua dos educadores é crucial para que eles possam implementar práticas metodológicas eficazes que respeitem as especificidades dos alunos com TEA e promovam sua alfabetização. A compreensão das diretrizes educacionais e das políticas públicas relacionadas ao AEE é, portanto, essencial para garantir que as práticas pedagógicas sejam adequadas e efetivas.

A capacitação contínua dos profissionais da educação desempenha um papel vital na criação de um ambiente educacional que respeite e atenda eficazmente a diversidade, promovendo uma inclusão verdadeira e eficiente.

A integração entre as diretrizes do AEE e as necessidades educacionais dos alunos com TEA revela a importância de um suporte especializado que vai além das abordagens pedagógicas convencionais. Este trabalho visa explorar os desafios enfrentados pelas salas de recursos multifuncionais e identificar práticas de alfabetização que atendam às necessidades específicas desses alunos, com base nas análises de Cunha (2022) e Souza (2019).

Para aprimorar a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e assegurar uma educação inclusiva de qualidade, é essencial examinar as estratégias e metodologias voltadas especificamente para a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O tópico a seguir abordará práticas pedagógicas que facilitam o desenvolvimento de competências de leitura e escrita nesses alunos, com foco em adaptações que respeitem suas particularidades e promovam seu pleno engajamento no processo de aprendizagem.

4 ALFABETIZAÇÃO JUNTO A ESTUDANTES COM TEA: ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS

A alfabetização é um processo complexo que vai além da simples decodificação de palavras e envolve habilidades de compreensão, escrita e uso da linguagem para interagir com o mundo. Para alunos com TEA, é essencial adotar estratégias e metodologias que se alinhem às suas características individuais e às suas necessidades específicas. Soares (2017) afirma que alfabetizar é mais do que ensinar a decodificar e codificar palavras; é possibilitar ao aluno o acesso ao sistema de escrita e à sua utilização como ferramenta de pensamento e comunicação.

Alfabetização e letramento são processos distintos, porém profundamente interligados, influenciados por fatores históricos, sociais, econômicos e políticos de cada país, assim como pelas práticas educacionais e pelas vivências do aprendiz no

processo de aquisição da linguagem. A alfabetização marca um momento crucial na vida do indivíduo em uma sociedade letrada, ao englobar a aprendizagem da língua em suas formas oral, escrita e leitora. No Brasil, esse direito é garantido por lei e encontra suporte no decreto nº 9.765, que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), visando à melhoria da qualidade da alfabetização e ao combate ao analfabetismo absoluto e funcional.

Soares (2017) afirma que alfabetizar é, antes de tudo, formar sujeitos capazes de compreender e usar a linguagem escrita para a construção de sentidos, para a interação social e para o exercício pleno da cidadania.

A autora defende a ideia de que o processo de alfabetização deve ser integrado à letramento, o que implica não só em ensinar as crianças a ler e escrever, mas também em capacitá-las a utilizar a leitura e a escrita de forma significativa em contextos diversos. Ela salienta que o desenvolvimento da alfabetização deve ocorrer de maneira contextualizada, considerando o repertório linguístico e cultural dos alunos.

Dado que o processo de alfabetização é gradual e contínuo, é fundamental promover práticas pedagógicas que tornem esse percurso mais leve, prazeroso e significativo para os alfabetizandos, favorecendo uma aprendizagem mais efetiva e envolvente (Vasconcelos et al., 2024).

A compreensão do Autismo e o acompanhamento de práticas que tenham alcançados os objetivos de incluir os educandos com o TEA, permite ao professor do AEE, adaptar suas abordagens de ensino, para que assim possa atender as necessidades específicas e individuais de cada aluno, dito isto a formação continuada deverá seguir o mesmo viés, no intuito de não apenas integrar, mas incluir, de não apenas disponibilizar o atendimento, mas que de fato essa política pública outrora conquista seja de fato eficaz.

Nesse sentido, a formação do professor deve ser compreendida como um processo permanente, individual e coletivo onde se adquire conhecimentos necessários e importantes para inclusão dos educandos com deficiência, isso implica em atitudes e compromisso no qual a diversidade seja o foco central da aprendizagem. Conforme essa premissa o professor tem a necessidade de conhecer e fazer a própria análise daquilo que está conhecendo e esse fator da possibilidade de um educador perceber como está a sua formação como ele está desenvolvendo a sua prática mediante o ensino obtido (Lima, 2018, p.17).

Lima (2018) enfatiza a importância da formação continuada para professores do AEE, destacando que, em um contexto de ampla diversidade, é essencial que os educadores se profissionalizem constantemente para atender às demandas específicas de seus alunos. Para que essa formação seja efetiva, é necessário que ela seja sistematizada, contínua e planejada, integrando-se ao calendário escolar anual. Dessa forma, os professores poderão organizar melhor suas atividades e garantir presença nas formações, aprimorando suas práticas.

Esse aprimoramento é fundamental especialmente quando se trata do AEE para estudantes autistas, que apresenta desafios significativos, mas também oportunidades de transformar práticas educacionais e promover a inclusão efetiva. A alfabetização desses alunos, frequentemente complexa, exige estratégias adaptativas e personalizadas. Portanto, a formação continuada não só apoia o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também contribui diretamente para a eficácia das estratégias de ensino aplicadas a esses estudantes.

Leite (2020) destaca a importância do AEE na inclusão de alunos com necessidades especiais, incluindo o autismo:

A alfabetização de alunos autistas exige uma abordagem diferenciada, que leve em consideração tanto as dificuldades quanto às potencialidades desses estudantes. É fundamental que o processo de ensino seja flexível, permitindo que cada aluno avance em seu próprio ritmo. Além disso, estratégias multimodais, que envolvam recursos visuais, auditivos e táteis, são essenciais para facilitar a compreensão e a retenção do conteúdo, proporcionando um aprendizado mais efetivo e significativo para os alunos com transtorno do espectro autista (Leite 2020, p. 87).

Conforme Leite (2020) argumenta, um AEE bem estruturado pode proporcionar o suporte necessário para que alunos autistas desenvolvam suas habilidades de forma efetiva (Leite, 2020, p. 45). Ela sugere que atividades de alfabetização devem ser adaptadas para considerar as dificuldades específicas desses alunos, como a dificuldade em processar informações verbais sem apoio visual.

A alfabetização de alunos no espectro acontece partindo da consideração de suas dificuldades é necessário um conhecimento detalhado sobre as dificuldades do aluno, pois a dificuldade de uma criança autista não será a de outra, cada criança possui suas singularidades e especificidades, também é importante observar e desenvolver suas potencialidades, no intuito de buscar atribuir significado em sua aprendizagem.

Lima (2018) propõe práticas pedagógicas que visam adaptar o ensino às necessidades sensoriais e cognitivas dos alunos autistas. Lima destaca que estratégias pedagógicas que incorporam elementos visuais e sensoriais podem melhorar significativamente o engajamento e a aprendizagem dos alunos com autismo (Lima, 2018, p. 102). Essa abordagem é crucial para a alfabetização, pois pode facilitar a compreensão e a retenção de conceitos básicos de leitura e escrita.

O estabelecimento de rotinas, conforme Lima (2018) e Silva (2023) destacam a necessidade de estabelecer rotinas claras e ambientes estruturados, proporcionando um senso de previsibilidade que pode beneficiar alunos com autismo no processo de alfabetização.

A personalização do ensino, como sugerido por Duarte (2022) e Silva (2023), é crucial para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo que as atividades sejam adaptadas às suas habilidades e desafios específicos.

No quadro 1, são apresentadas diretrizes metodológicas para o processo de alfabetização do aluno autista, a leitura e a escrita para o autista precisam ser adaptadas, não basta apenas reguladores ambientais, para favorecer essa aprendizagem, as estratégias utilizadas precisam ter elementos que busquem de fato uma inclusão e seja facilitadora no processo de leitura e escrita.

Quadro 1: Diretrizes metodológicas para o processo de alfabetização do aluno autista

Diretivas	Como aplicar?	No que isso ajudaria?
1. Uso de Rotinas e Estruturas Claras:	Estabelecer rotinas diárias bem definidas e consistentes.	Ajudaria os alunos autistas a preverem o que vai acontecer, o que pode reduzir a ansiedade e aumentar a sensação de segurança.

2. Ambiente Visualmente Organizado:	Criar um ambiente de sala de aula organizado visualmente, com sinais claros e uso de cores para categorizar materiais e espaços.	Auxiliaria os alunos a se orientarem melhor no ambiente, auxiliando na intervenção metodológica, para obter um melhor foco do aluno.
3. Instruções Simples e Diretas:	Usar uma linguagem clara e objetiva, dividindo as instruções em passos menores para facilitar a compreensão.	Incluiria uso de listas, imagens ou cartões visuais para apoiar as explicações verbais e compreender o conteúdo de forma mais concreta

Fonte: Autora

Carvalho (2019), corrobora com Lima (2018), pois explora como adaptar o currículo e as atividades de ensino para promover a inclusão efetiva. Carvalho afirma que o desenvolvimento de atividades de alfabetização adaptadas é essencial para garantir que alunos com autismo participem plenamente do processo de aprendizagem (Carvalho, 2019, p. 88).

Esta autora sugere a utilização de métodos de ensino diferenciados e a criação de ambientes estruturados como estratégias eficazes, além de todas as estratégias citadas por Lima (2018) e Carvalho (2019) compreendem que o Uso de tecnologia Assistiva, com a integração de dispositivos que possam auxiliar na comunicação, no processamento de informações e na realização de tarefas escolares, a exemplo dos tablets com aplicativos educativos e softwares de comunicação alternativa.

Essas estratégias visam a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptado às necessidades específicas dos alunos autistas, promovendo um desenvolvimento mais equilibrado e efetivo no processo de alfabetização.

Quadro 2. Diretivas avaliativas para o processo de alfabetização do aluno autista

Diretivas	Como aplicar?	No que isso ajudaria?
1. Incorporar Estratégias Multissensoriais:	Integrar recursos que estimulem diferentes sentidos, como materiais táteis, sons, imagens e movimentos.	Ajudaria os alunos a processarem e aprenderem o conteúdo de maneiras diversas.
2. Flexibilidade na Avaliação:	Adaptar as formas de avaliação para que reflitam as capacidades dos alunos autistas, permitindo que eles demonstrem o conhecimento adquirido de maneiras que respeitem suas particularidades.	Facilitaria a captação de novos conhecimentos, mas também ajuda a reforçar as conexões neurais, tornando o processo de alfabetização mais acessível e inclusivo.
3. Apoio Individualizado:	Fornecer suporte individualizado por meio de tutores, assistentes ou programas específicos que atendam às necessidades de cada aluno.	É fundamental personalizar as atividades de alfabetização para atender às necessidades específicas de cada aluno com autismo, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficiente.

Fonte: Autora

Na linha de raciocínio do quadro 2, Marinho (2021) discute uma abordagem prática para a alfabetização, destacando a importância de métodos multissensoriais.

A integração de atividades que envolvem múltiplos sentidos, como visual, tátil e auditivo, é essencial para promover um aprendizado mais eficaz e significativo para esses alunos. Quando os alunos são expostos a materiais que podem ver, tocar e ouvir, há uma maior probabilidade de que as informações sejam compreendidas e retidas. Esse tipo de abordagem não apenas facilita a captação de novos conhecimentos, mas também ajuda a reforçar as conexões neurais, tornando o processo de alfabetização mais acessível e inclusivo. Em particular, os alunos autistas podem se beneficiar enormemente dessas práticas, uma vez que elas atendem às suas diversas formas de processamento de informações e promovem uma experiência de aprendizado mais rica e engajante (Marinho, 2021, p. 56).

Marinho (2021) afirma que as atividades de alfabetização que envolvem múltiplos sentidos ajudam a captar e processar informações de maneira mais eficaz para alunos com necessidades especiais (Marinho, 2021, p. 56). Essa técnica é particularmente útil para alunos autistas, que podem se beneficiar de abordagens que integrem aspectos visuais, táteis e auditivos.

O uso de Recursos Visuais de acordo com Leite (2020) e Carvalho (2019), utilizar imagens, gráficos e outros recursos visuais pode ajudar na compreensão dos conceitos básicos de leitura e escrita.

Os métodos multissensoriais enfatizados por Marinho (2021) ressaltam a importância de atividades que envolvam múltiplos sentidos, o que pode facilitar o aprendizado para alunos autistas, ajudando a melhorar a retenção e compreensão das informações. Através de atividades que explorem os sentidos, possibilita ao aluno autista uma aprendizagem com significado, pois através de diferentes texturas, aromas e sons o mesmo desenvolve habilidades que o auxiliam em sua aprendizagem.

A promoção do bem estar deste aluno, também está atribuída ao professor do AEE, por muitas vezes, este professor que fornece o apoio emocional adequado para o aluno autista, pois compreende as necessidades sociais em suas especificidades.

Duarte (2022) a partir de uma revisão crítica das metodologias de ensino aplicáveis a alunos autistas conclui que metodologias baseadas em evidências que são adaptadas às necessidades individuais dos alunos autistas podem aumentar significativamente a eficácia das atividades de alfabetização. (Duarte, 2022, p. 34).

A revisão de Duarte (2022), coaduna com as pesquisas de Marinho (2021) destacando práticas bem-sucedidas e oferece diretrizes para a implementação de atividades de alfabetização adaptadas, a exemplo do Ensino Multissensorial: Métodos que utilizam múltiplos sentidos (visual, auditivo, tátil) para ensinar habilidades de alfabetização, como o Método de Leitura de Sílabas ou a Abordagem Fonética Multissensorial.

Silva (2023) examina a prática do AEE e suas implicações para a alfabetização. Silva argumenta que é fundamental personalizar as atividades de alfabetização para atender às necessidades específicas de cada aluno com autismo, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficiente (Silva, 2023, p. 74). Ela oferece exemplos de atividades adaptadas que têm se mostrado eficazes na prática.

É de suma importância adaptar metodologias de ensino para alunos autistas, destacando a relevância de práticas baseadas em evidências, A adaptação das atividades às necessidades individuais dos alunos, utilizando abordagens multissensoriais, aparece como uma estratégia promissora para melhorar a

alfabetização. O AEE é de fato um dos serviços essenciais que promovem e enfatizar a necessidade de personalização das atividades e a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, na modalidade da educação especial busca garantir a eficácia do processo educativo.

O estudo de Nunes et al. (2020), enfatiza a diversidade de perfis apresentados pelos alunos com TEA, destacando que as práticas pedagógicas muitas vezes não se adequam às particularidades de cada indivíduo. O artigo revela que, apesar de a leitura ser frequentemente ensinada com métodos convencionais, os educandos com autismo necessitam de abordagens mais estruturadas e individualizadas.

A instrução baseada na análise do comportamento aplicada, por exemplo, demonstrou eficácia na promoção de avanços nas habilidades de leitura. Essa abordagem se destaca por sua estrutura sistemática e seu embasamento em dados científicos, oferecendo intervenções específicas que levam em consideração as necessidades individuais dos alunos. Dessa forma, é possível promover um desenvolvimento significativo nas habilidades de alfabetização de alunos com dificuldades de aprendizagem (Nunes et al., 2020, p. 45).

Os autores destacam a eficácia da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no desenvolvimento de habilidades de leitura, especialmente em contextos que demandam maior adaptação educacional. Essa abordagem tem se mostrado uma ferramenta valiosa para promover avanços consistentes, sendo baseada em uma metodologia rigorosa e adaptável às necessidades específicas de cada aluno, o que a torna especialmente eficaz para alunos com necessidades educacionais específicas.

Por outro lado, Walter (2021) explora a eficácia de um programa específico, voltado para a compreensão da leitura oral dialógica. Neste programa, o foco não está apenas na decodificação, mas no engajamento ativo das crianças com o conteúdo lido, promovendo interações verbais que auxiliam na compreensão. Walter (2021) afirma que:

As crianças com TEA, quando expostas a este tipo de metodologia, demonstraram progressos significativos na compreensão de textos, um aspecto que é muitas vezes negligenciado em intervenções focadas unicamente na fluência. Embora o desenvolvimento da fluência seja essencial, a compreensão é igualmente vital para o progresso acadêmico desses alunos. Ao integrar práticas que abordam tanto a fluência quanto a compreensão, os educadores conseguem uma abordagem mais holística e eficaz para promover o aprendizado (Walter, 2021, p. 78).

Walter (2021) ressalta a importância de metodologias que não apenas visam a fluência, mas também focam na compreensão de textos, especialmente para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso traz à tona uma crítica relevante: intervenções que priorizam exclusivamente a fluência podem subestimar o desenvolvimento da compreensão, uma habilidade crucial para o sucesso acadêmico. A integração de estratégias que abordem esses dois aspectos do aprendizado é essencial para alcançar resultados mais abrangentes e efetivos no processo de alfabetização.

Este ponto crítico evidencia uma lacuna frequente nas práticas pedagógicas tradicionais, que tendem a valorizar apenas o aspecto mecânico da leitura. Já o estudo de Whalon et al. (2015), vai ao encontro de Walter ao salientar que as intervenções mais eficazes são aquelas que envolvem estratégias baseadas em evidências, como o uso de leitura dialogada e tecnologias assistivas. A pesquisa aponta que, além de métodos específicos, é necessário o envolvimento de múltiplos atores no processo

educacional, como pais, professores e terapeutas, para criar um ambiente de aprendizagem mais coeso e adaptado às necessidades dos alunos com TEA.

Mantoan (2003) aponta que as estratégias de ensino específicas, promovem aos professores conhecimentos prévios acadêmicos, desta forma desenvolvem estratégias de ensino para educandos autistas que promovem um ambiente de aprendizado que ocorre de forma mais eficaz. Professores bem capacitados, realizam um trabalho direcionado, utilizando métodos e estratégias a favor do desenvolvimento de alunos autistas.

A formação continuada, também deve ser realizada em colaboração com outros profissionais, principalmente se o aluno recebe esse suporte extra escolar, como por exemplo profissionais da saúde, como os terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, que atendem as necessidades complexas destes alunos.

A formação continuada desempenha um papel fundamental na garantia de que os alunos autistas recebam a educação de qualidade que é um direito do aluno e um dever do estado. Contudo o Atendimento Educacional Especializado para estudantes autistas requer a aplicação de práticas educacionais adaptativas e personalizadas. Os autores discutidos fornecem valiosas contribuições que ajudam a moldar estratégias eficazes para a alfabetização de alunos com autismo. Integrar essas abordagens pode criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e apoiar o desenvolvimento acadêmico e pessoal desses alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre o AEE no processo de alfabetização de alunos TEA permitiu uma reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas e a importância de adequá-las às necessidades individuais desses alunos. Com a Revisão bibliográfica, ficou evidente que a inclusão educacional é um direito fundamental, que requer não apenas adaptações físicas no ambiente escolar, mas, principalmente, uma reestruturação das práticas pedagógicas.

Diante da necessidade de ir além dos desafios, o foco deve estar nas possibilidades concretas de ação e nas estratégias que podem ser implementadas para mediar práticas de alfabetização de alunos com TEA. Para isso, é fundamental reconhecer que a alfabetização desses estudantes requer abordagens pedagógicas diversificadas, personalizadas e baseadas em práticas com evidências científicas.

Uma das possibilidades é a adoção de metodologias multissensoriais, que integram recursos visuais, táteis e auditivos, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e significativa. O uso de tecnologias assistivas, como aplicativos que auxiliam na comunicação e na construção do conhecimento, também pode ser um recurso poderoso para facilitar a interação e o engajamento dos alunos com TEA no processo de alfabetização.

Além disso, a estruturação de rotinas claras e o uso de ambientes organizados ajudam a reduzir a ansiedade e a promover um senso de segurança, essencial para esses estudantes. A linguagem simplificada, instruções objetivas e o uso de imagens e listas visuais para apoiar o conteúdo verbal facilitam a compreensão, tornando o aprendizado mais acessível.

O fortalecimento da formação continuada dos educadores, também deve ser considerado uma peça fundamental para ampliação de uma inclusão com equidade e qualidade dos alunos autistas. Capacitar os professores para que possam adaptar suas estratégias pedagógicas, promovendo intervenções individualizadas, é uma ação indispensável. Isso inclui a criação de oportunidades de formação em práticas

inclusivas, onde educadores possam discutir e compartilhar experiências sobre métodos bem-sucedidos de alfabetização para alunos com TEA.

Por fim, é fundamental que as políticas públicas sejam direcionadas à ampliação do suporte às escolas, proporcionando recursos e apoio técnico para a implementação de práticas inclusivas. O AEE deve ser fortalecido como um ambiente de adaptação e suporte, com estratégias focadas nas necessidades únicas de cada aluno.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. B. O.; SANTOS, M. A. **A importância da formação continuada dos professores no atendimento a crianças autistas**. Educação, São Paulo, v. 27, n. 129, p. 1-15, dez. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10257111.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2024.

BOSA, C. A.; CAMARGO, S. P. H. **Competência social, inclusão escolar e autismo: uma revisão crítica**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por.pdf. Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2024.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/cJXjLQ4GKVsjN6J57VTyvBq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 20 set. 2024.

CARVALHO, L. S. **Inclusão e ensino de crianças com autismo**. Editora ABC, 2019.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Digitaliza Conteúdo, 2020.

DUARTE, A. C. G. **Metodologias de ensino e aprendizagem para alunos autistas: uma revisão da literatura**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, n. 1, p. 23-45, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-5470v28n1a2>. Acesso em: 28 jun. 2024.

BLEULER, E. **Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias**. Leipzig: Deuticke, 1911.

FLEIRA, A.; FERNANDES, M. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas: uma abordagem contemporânea**. São Paulo: Editora Educação Inclusiva, 2021.

FREITAS, M. I. **Inclusão educacional e os desafios para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Pearson, 2015.

GATTI, B. A. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2015

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HÖHER, C. S. P., & BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

IMBERNÓN, F. **Qualidade de ensino e formação do professorado**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

LEITE, P. M. D. **O atendimento educacional especializado e a inclusão: propostas e práticas**. Editora XYZ, 2020.

LIMA, M. G. **A formação continuada de professores do AEE em Campina Grande: o antes, o durante e o depois de uma intervenção**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, 2018.

LIMA, M. R. **Educação e autismo: práticas e perspectivas**. Editora DEF, 2018.

MANTOAN, M. E. **A hora e a vez da educação inclusiva**. São Paulo: Educação e Família, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar e desafios contemporâneos: a construção de uma escola para todos**. São Paulo: Cortez, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: desafios e caminhos para a escola do futuro**. São Paulo: Cortez, 2023.

MARINHO, S. D. **Estratégias de alfabetização para alunos com necessidades especiais**. Editora GHI, 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAN, J. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje**. In: BACICH, L. et al. (Org.). **Educação híbrida: conceitos e práticas**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 45-58.

NUNES, M. P.; SILVA, A. L.; GOMES, R. F. A análise do comportamento aplicada no desenvolvimento de habilidades de leitura em alunos com TEA. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 45-58, 2020.

SILVA, R. de C. R. **A prática do atendimento educacional especializado e a alfabetização de alunos com autismo**. Editora JKL, 2023.

SINGER, J. **Neurodiversity: the birth of an idea**. Lexington: BookBaby, 2016.

SOARES, M. **Alfabetizar e Letrar: processos e práticas**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto. 2017.

SOUZA, M. da G. **Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará

TSUCHIYA, A. M. **O Desenho Universal da Aprendizagem e o Estudante com Transtorno do Espectro Autista**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/234687>. Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

VASCONCELOS, T. C. et al. **Metodologias ativas no ensino superior: um relato da monitoria de psicologia educacional**. In: FERREIRA, G. R. (Org.). **Educação: Políticas, Estrutura e Organização** 8. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 272-283.

VASCONCELOS, T. C. SANTOS, J. BRITO, F. S. L. SALES, M. A. V. **Autismo e inclusão: diálogos baseados no modelo social da deficiência, na neurodiversidade e nos estudos interseccionais**. A inclusão de pessoas com deficiência, TEA e Altas Habilidades na pauta do V Cintedi: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós moderna. *Ebook*, V Cintedi, 2024.

VASCONCELOS, T. C.; NASCIMENTO, A. M. do; SILVA, D. de L. S.; SANTOS, J. Ludicidade no processo de alfabetização: prazer e aprender em diálogo. **Open Minds International Journal**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 68–85, 2024. DOI: 10.47180/omij.v5i1.287. Disponível em: <https://openminds.emnuvens.com.br/openminds/article/view/287>. Acesso em: 20 set. 2024.

VILAR, R. F.; SANTOS, L. dos; SANTOS, V. M. dos. **A inclusão escolar do aluno com deficiência no ensino regular**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 10., 2021, Sergipe. Anais. Sergipe, 2021.

WALTER, J. A. O uso da leitura oral dialógica para a compreensão de textos em alunos com TEA. **Journal of Educational Research**, v. 34, n. 3, p. 78-90, 2021.

WHALON, K. J.; ALCANTARA, P. R.; DELANO, M. E. Intervenções baseadas em evidências para a alfabetização de alunos com TEA. **Exceptional Children**, v. 81, n. 4, p. 425-441, 2015.

WUO, A. S. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde e Sociedade**, v. 28, n. 210-223, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Xchrij5dRf6gWzH7bvsZ8gKM/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 mar. 2024.

WUO, A. S.; BRITO, A. L. C. de. Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e45911, 2023. DOI: 10.26512/lc29202345911. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/45911>. Acesso em: 22 mar. 2024.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos com certeza é uma das partes mais especiais e satisfatórias de escrever, ser grata a Deus é o que tem me mantido de pé durante essa trajetória, pois, ser aprovada nesta seleção e não poder comemorar com minha mãe, com certeza foi uma das sensações mais difíceis.

Iniciar agradecendo a Deus, que tem me sustentado até aqui e me mostra diariamente que sou capaz e através do seu amor infinito me afirma que tudo é possível aquele que crer.

Agradeço a minha mãe Gerlene Trajano dos Santos (*in memoriam*), com lágrimas nos olhos, pois a dor da saudade é diária, mas as lágrimas também são de alegria, pois este caminho que tenho trilhado é graças a tudo que a senhora me proporcionou. Obrigada por ter me proporcionado estudar e me mostrar que através dos estudos eu conseguiria vencer na vida, sigo acreditando em cada palavra sua e buscando repassar para Benício a importância dos estudos.

Agradecer a paiinho João Alfredo da Silva (*in memoriam*), que durante esse percurso, foi brilhar no céu, ainda vibrou com a minha aprovação na especialização e também no mestrado, paiinho que pouco estudou, mas muito sabia, em nossas conversas, nunca deixou de dizer o quanto se orgulhava de mim, por eu estudar, ser mãe e ainda trabalhar, que era uma tarefa muito difícil e sempre pedia que Deus me desse muita saúde para eu continuar e aqui sigo trilhando meu caminho.

Ao meu esposo, Cícero Ricardo Ribeiro uma das pessoas essenciais nesse processo, sem ele esse momento não teria sido possível. Obrigada por me incentivar e me apoiar, várias noites cochilando ao meu lado, para não me deixar sozinha enquanto estudo. Um pai excelente que em minha ausência se fez mais ainda presente e deu conta de tudo, nunca me esquecerei das noites de aula, Benício chorando, eu estudando e você o acalutando. Te amo Filho!

A meu filho Benício Trajano Ribeiro, minha fonte inesgotável de fortaleza é por você Beni que eu tanto estudo, é para você que eu tanto me dedico, aproveito e me desculpo pelas ausências causadas durante essa trajetória, mas foram necessárias, a mamãe estará sempre te cuidando e pedindo a Deus proteção divina quando meus olhos não puderem te alcançar, obrigada por ser minha paz e minha euforia, sem você tudo isso não teria sentido.

Ao meu irmão Antônio Thiago Trajano e a minha cunhada Jéssica Trajano, que me incentivam diariamente e são minha referência de família, após a partida dos meus pais.

A minha rede de apoio, que me auxiliava com as tarefas do dia a dia com Benício, minha sogra Marinalva Ribeiro, minhas sobrinhas Julianne Ribeiro, Vitória Ribeiro e Cinthya Lavínya, vocês com certeza já têm um lugarzinho no céu do tanto que fazem pela nossa família. Amo vocês!

A minha amiga Thayná Souto Batista, que apesar de não estarmos no mesmo curso de especialização, percorreu essa trajetória comigo e me fez acreditar que eu conseguiria, que nós conseguiríamos, foi uma das pessoas essenciais que trago desde a graduação e que tem sido a palavra amiga, o abraço apertado e energia positiva contagiante.

Aos meus compadres Yara e Léo, que acompanharam minhas angústias, vibraram na minha conquista e são reflexos do cuidado e amor de Deus por mim aqui na terra.

A minha colega de turma da especialização, Josenilda Calixto, que com sua paciência e atenção, esteve presente mesmo de forma remota, em vários momentos durante esses dezoito meses, espero em breve conhecê-la pessoalmente.

A minha professora orientadora Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos, que quando fiz o convite não pensou duas vezes e aqui estamos finalizando essa trajetória, que foi linda e vitoriosa, com os seus ensinamentos eu pude ir além, obrigada por tudo.

Aos professores que irão compor a banca examinadora, Professora Dr^a Ângela Cristina Alves Albino, que com sua sensibilidade com certeza trará excelentes contribuições para este trabalho, como tem feito em minha orientação do mestrado no PPGED – UFCG. E ao professor Dr^o Christiano que prontamente aceitou o convite e que corroborou com inúmeras aprendizagens ao longo desta especialização como docente da EEPI e tenho certeza que não será diferente no meu trabalho de conclusão do curso.

A coordenação, na pessoa da Dra. Maria José Guerra coordenadora do curso, por sempre está aberta a nos ouvir e atender às nossas demandas, obrigada por nos proporcionar momentos de discussão para aprimoramento desta especialização

Ao secretário Aluísio, sempre muito solícito e disposto a ajudar, fez total diferença nas relações interpessoais deste curso, meu muito obrigada.

Por fim, gratidão a todos envolvidos direto e indiretamente nesta especialização, que permite formar professores em uma perspectiva que de fato busque a inclusão em seus cotidianos, uma especialização séria, com professores comprometidos, dinâmicos e qualificados, aqui finalizo meus agradecimentos e afirmo que todos vocês foram inspiração neste percurso, gratidão!