



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

LETÍCIA DOS REIS SOUSA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Capanema-PA
2025

LETÍCIA DOS REIS SOUSA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Trabalho de Curso, em formato de Artigo Científico apresentado à Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.
Orientadora: Profa. Dra. Neide Maria F. R. de Sousa

APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é produto das ações como bolsista PIBIC. Para tanto, foi feita a obtenção do crédito do relatório final de bolsista de Iniciação Científica (PIBIC). Neste apresento a introdução com os objetivos, método e os resultados e discussão, com a sistematização das atividades realizadas e as contribuições acadêmicas alcançadas.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	5
Método.....	7
Procedimento de levantamento.....	8
Resultados e discussão.....	8
1. Perspectivas das professoras em relação à alfabetização de crianças com autismo	8
2. O Planejamento de aula para alfabetização de alunos com TEA	10
3. A prática pedagógica no processo de alfabetização	12
Considerações Finais	14
Referências	14

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO ¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi compreender as práticas curriculares e pedagógicas de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma sala de aula regular. A pesquisa foi realizada em uma turma do 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal localizada na cidade de Capanema, PA. Adotou-se uma abordagem qualitativa na pesquisa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observação. Os resultados indicam que as práticas pedagógicas na sala de aula regular revelam a necessidade de condições mais inclusivas. Especificamente, é necessário implementar estratégias e recursos que atendam às necessidades individuais dos alunos com autismo, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. O processo de alfabetização do aluno com TEA, está ocorrendo, apesar das dificuldades e desafios.

Palavras-chave: alfabetização, autismo, práticas pedagógicas

ABSTRACT

The objective of this work was to understand the literacy process of a student with autism, analyzing the pedagogical practices of the regular classroom teacher in interaction with the specialized educational service room (AEE). The research was carried out in a 1st year/early years class at a municipal preschool and elementary school located in the city of Capanema, PA. A qualitative approach was adopted for this study. Data collection was carried out through semi-structured interviews, observation and socioeconomic questionnaire. The results indicate that the literacy process of the student with ASD is progressing as expected for their age and school level. However, pedagogical practices in the regular classroom reveal the need for more inclusive conditions. Specifically, it is necessary to implement strategies and resources that meet the individual needs of students with autism, promoting a more inclusive learning environment.

¹ Trabalho desenvolvido com o apoio do Programa PIBIC/UFPA.

INTRODUÇÃO

A temática criança com Transtorno do Espectro Autistas (TEA) tem se destacado nas discussões atuais, tanto no âmbito científico quanto na sociedade, envolvendo diferentes dimensões como a escolarização, a inclusão educacional, as práticas pedagógicas e, em específico, o processo de alfabetização.

A escola tem como função, nos anos iniciais do ensino fundamental, promover o processo de alfabetização das crianças. Nesse contexto, um dos públicos-alvo são as crianças da educação especial. Para compreender como ocorre esse processo, a pesquisa tem como objeto as práticas pedagógicas no processo de alfabetização de criança com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) caracteriza-se como alterações do neurodesenvolvimento. A pessoa com TEA, pode apresentar um desenvolvimento atípico, com alterações na interação social e na comunicação, além da presença de interesses e comportamentos repetitivos e restritos. A criança com TEA pode apresentar estereotípias, e desafios nas funções cognitivas e comportamentais, com padrões e rotinas inflexível ou ritualizada e hipersensibilidade sensorial. (American Psychiatric Association- APA, 2014; Sousa, Oliveira, 2022).

Historicamente o termo autismo foi utilizado em 1943 por Kanner, considerando três dimensões principais: as relações sociais, a comunicação e linguagem e a pouca variação do ambiente. No Brasil o TEA teve amparo legal principalmente com a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), com a instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Brasil, 2012; Coll; Marchesi; Palacios, 2004)

O DSM-5 classifica o Transtorno do Espectro Autista em três níveis distintos, variando de acordo com a necessidade de apoio (American psychiatric association, 2014). O nível 1, considerado o mais leve, a pessoa necessita de apoio, pois apresenta dificuldades sutis na comunicação social e nas interações, além de certa rigidez em comportamentos e rotinas, mas consegue manter certa autonomia com suporte adequado. Já o nível 2 envolve necessidade de apoio substancial. Nesse caso, as dificuldades de comunicação e interação social são mais evidentes, havendo maior limitação na adaptação a mudanças e comportamentos repetitivos mais frequentes. Por fim, o nível 3 é o mais severo e requer apoio muito substancial. As pessoas nesse nível apresentam déficits graves na comunicação verbal e não verbal, pouca ou nenhuma iniciativa em interações sociais e comportamentos restritos e repetitivos intensos, o que limita fortemente sua autonomia e participação social.

Dependendo do contexto sócio cultural e do nível da criança com TEA pode haver dificuldade na escolarização e por isso demandam necessidades específicas. No processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA a recomendação é que façam planos individualizados, estruturados e sistematizado para atender as necessidades específicas da criança com o objetivo de atender a capacidade intelectual e o desenvolvimento de habilidades (APA, 2014; Navarro, 2014)

Para Sousa e Oliveira (2022), “as ações educativas voltadas para crianças com TEA não se limitam apenas a intervenções especializadas, mas também incluem práticas didático-pedagógicas nas escolas regulares inclusivas” (p.45). Desse modo, o processo de alfabetização/letramento de crianças com o transtorno requer condições específicas de ensino/aprendizagem.

Nunes e Walter (2016, p. 623), afirmam que os estudantes com autismo possuem uma capacidade semelhante às crianças com desenvolvimento típico, no que se refere ao reconhecimento de palavras escritas, mas apresentam dificuldades em compreender os sentidos que elas representam. A própria carência na linguagem oral, muitas vezes presente em pessoas com TEA, se torna um dos empecilhos para desenvolvimento da compreensão da leitura e escrita.

O desenvolvimento da habilidade de linguagem escrita, seja em indivíduos com desenvolvimento típico ou atípico, é um processo dinâmico e complexo. Segundo a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento da linguagem desempenha um papel fundamental na aquisição das habilidades de leitura e escrita. De acordo com Vygotsky, Luria e Leontiev (2010), a criança incorpora elementos culturais e os significados essenciais das palavras por meio da linguagem. Assim, a linguagem não se limita a ser um veículo de expressão, mas atua de forma ativa na construção do pensamento e na mediação das interações humanas com o ambiente.

Se pensarmos que a alfabetização não é somente um processo de decodificação de símbolos, mas a compreensão daquilo que se lê e escreve, então se faz necessário dar condições para que isso aconteça. De acordo com Ferreiro (1991), tradicionalmente a alfabetização foi vista como uma função que depende da relação entre o método utilizado e o nível de "maturidade" ou "prontidão" da criança. Essa ideia, é refutada pela autora, que entende o processo de alfabetização como uma construção de conhecimento, envolvendo aspectos cognitivos, simbólicos e socioculturais da criança. O educador deve considerar a compreensão de mundo que o aluno traz consigo ao iniciar a alfabetização. A alfabetização é vista como um processo ativo de construção do conhecimento. As crianças constroem suas próprias

concepções sobre a escrita, superando gradualmente as ideias iniciais à medida que interagem com a linguagem escrita, desenvolvendo hipóteses sobre a escrita antes mesmo de receberem instrução formal. Elas formulam ideias sobre a relação entre a fala e a escrita com base em suas experiências e observações.

Desse modo, este estudo justifica-se pela necessidade em compreender como as crianças com o transtorno do espectro autista inseridas no contexto escolar estão sendo alfabetizadas.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas para alfabetização de crianças autistas em classe comum em interação com a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e como objetivos específicos identificar nas falas de professores(as) da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) suas práticas pedagógicas para alfabetizar uma criança autista, e analisar o planejamento e a prática pedagógica de professores(as) da sala regular e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de alfabetização

MÉTODO

Este estudo é pautado numa abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa é um método de investigação que se foca na compreensão de fenômenos sociais e humanos a partir da perspectiva dos participantes envolvidos. (Oliveira, p. 24)

- **Participantes:** participaram da pesquisa uma professora da classe regular, uma professora da sala de atendimento educacional especializado (AEE) e um aluno com TEA do ensino fundamental anos iniciais em processo de alfabetização/letramento. Para salvaguardar a identidades dos sujeitos os seguintes códigos foram utilizados: professora da classe regular foi denominada de professora A, professora do atendimento educacional especializado foi denominada professora B e o aluno com TEA denominado Pedro.
- **Lócus:** o levantamento foi realizado em uma escola municipal em Capanema-PA, em uma turma do 1º ano do ensino fundamental anos iniciais.

A escola selecionada oferta educação infantil e ensino fundamental, possui uma estrutura pequena com oito salas de aula, uma sala de atendimento educacional especializado, dois banheiros para alunos, e área de recreação limitada. Estão matriculados 292 alunos, desses

10 são crianças com autismo. O critério de escolha se deu pela quantidade de crianças com TEA matriculadas

A turma selecionada possui apenas um aluno diagnosticado com autismo.

PROCEDIMENTO DE LEVANTAMENTO

Foram utilizados como procedimento de levantamento a entrevista semiestruturada, e a observação da prática pedagógica em sala de aula, além disso foi solicitado autorização para a professora por meio do Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Inicialmente foi realizada a entrevista com a professora da classe regular, denominada de professora A e posteriormente a entrevista com a professora da sala de atendimento educacional especializado (AEE), denominada professora B.

A observação foi realizada durante o período de um mês na turma do 1º ano do ensino fundamental onde estuda o aluno Pedro (nome fictício) com 6 anos de idade diagnosticado com autismo. Trata-se de uma observação não participante, que segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 193) o pesquisador observa sem se envolver diretamente no objeto de pesquisa.

Para a organização dos dados utilizou-se como instrumento a análise de conteúdo de Bardin (2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram organizados em três categorias: 1) Perspectivas das professoras em relação à alfabetização de crianças com autismo; 2) o planejamento de aula para alfabetização de alunos com TEA; e 3) A prática pedagógica no processo de alfabetização

1. Perspectivas das professoras em relação à alfabetização de crianças com autismo

Para a professora A, o autismo dificulta o processo de aprendizagem da criança com TEA, mas não inibe a sua capacidade de aprender. Afirmar que existe uma demanda crescente de crianças com o transtorno em processo de escolarização, tornando essa uma realidade das escolas e dos professores. Nesse sentido, a professora A afirma estar tranquila em relação às necessidades e especificidades dos seus alunos com TEA, mesmo afirmando existirem desafios a serem enfrentados.

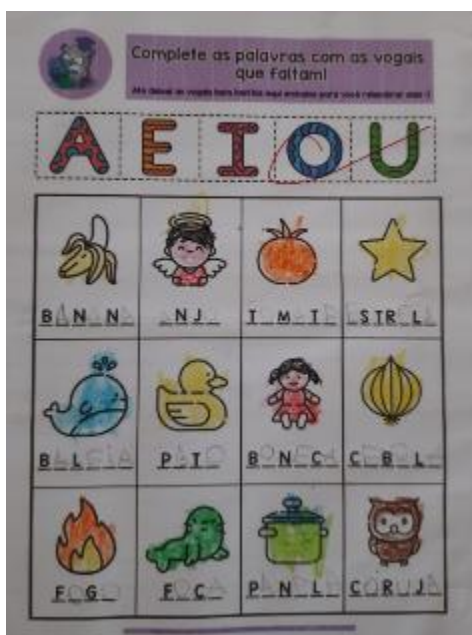
“...eu acho que a gente nunca vai tá totalmente preparada né? Como eu te falo, todo ano, toda criança que chega é um desafio diferente. Mas assim, no momento eu não me sinto assustada, consigo conviver, consigo lidar com algumas situações.” (Entrevista registrada em 23.04.2024).

Nesse trecho, ela explicita sua percepção sobre a sua atuação enquanto docente. Assim, para ela ter um aluno com autismo em sala não lhe traz receio na execução do seu trabalho.

No que se refere ao aluno participante da pesquisa Pedro, a professora A afirma que ele tem conseguido acompanhar a turma dentro das suas especificidades, considera seu processo de alfabetização dentro do esperado para a idade, pois afirma que ele já consegue reconhecer letras, escrever o próprio nome, codificar e decodificar palavras.

Segundo ela, a criança com TEA consegue realizar atividades no caderno algumas vezes só, em outras através do auxílio da cuidadora. Abaixo, o exemplo de uma atividade realizada no caderno.

Figura 1- Atividade do caderno



Fonte: autoria própria

Nota-se a partir da fala da professora que ela considera o processo de alfabetização do aluno Pedro dentro do esperado para idade, mesmo apresentando algumas dificuldades, ele já consegue realizar tarefas básicas iniciais para a compreensão da escrita e leitura.

Para a professora B, alfabetizar uma criança com autismo é um processo lento e que necessita de muitos estímulos para ter uma resposta. Esclarece que é necessário criar uma rotina

do que precisa ser trabalhado para que a criança não esqueça daquilo que aprendeu, pois segundo ela, muitas regredem.

“...olha pra conseguir alfabetizar uma criança autista é preciso que a gente tenha persistência, porque é um processo lento, entende? precisa de estímulos pra que ele consiga compreender...”
“É muito importante estabelecer uma rotina pra essa criança, porque muitas vezes a gente trabalha meses determinado conteúdo, e aí uma mudança na rotina faz ele regredir.”
(Entrevista registrada em 25.04.2024)

A professora B apresenta uma visão ampla do que ela considera o processo de aprendizagem de uma criança com autismo enfatizando a necessidade da criação de rotina que deve ser estabelecida entre a escola e a família.

2. O Planejamento de aula para alfabetização de alunos com TEA

Conforme afirma Fusari (1988 *apud* Padilha, 2003, p. 34)

O planejamento da educação escolar pode ser concebido como processo que envolve a prática docente no cotidiano escolar, durante todo o ano letivo, onde o trabalho de formação do aluno, através do currículo escolar, será priorizado. Assim, o planejamento envolve a face anterior aos inícios das aulas, ou durante e depois, significando o exercício contínuo da ação-reflexão-ação, o que caracteriza o ser educador.

O autor sublinha a importância do planejamento na educação, não apenas como uma atividade preparatória, mas como um processo contínuo que deve ser integrado ao cotidiano da prática docente. Assim, a abordagem ação-reflexão-ação propõe uma prática educativa dinâmica, onde o educador não apenas executa atividades, mas também as revisa e aprimora continuamente.

De acordo com as informantes, o planejamento das atividades que devem ser trabalhadas pela escola é direcionado primeiramente pela secretaria de educação, através de planejamento anual no início do ano letivo. A partir disso, tanto professores da classe regular quanto professores de atendimento educacional especializado precisam juntos elaborar o planejamento com as adaptações necessárias.

Ao ser perguntado para a professora A como ela realiza o planejamento para a alfabetização do seu aluno com TEA, a mesma afirma que não existe um planejamento direcionado para ele, mas sim uma adaptação de algumas atividades.

“O planejamento é igual, só que as atividades dele, algumas ele consegue fazer, outras é diferenciada.” (Entrevista registrada em 23.04.2024).

É importante destacar alguns aspectos em relação à fala da professora. Primeiro, através da sua fala ela parece não elaborar um planejamento próprio para suas aulas, apenas segue o que é enviado pela secretaria de educação. Dessa forma, ela também não cria um planejamento específico para seu aluno com TEA apenas elabora atividades que sejam possíveis de serem realizadas por ele. Nesse sentido, ao desenvolver as atividades para a turma, ela utiliza o termo *diferenciação* ao responder sobre a necessidade de modificar as atividades que o aluno Pedro não consiga realizar.

No campo teórico, o termo diferenciação tem sido debatido por pesquisadores da educação inclusiva a fim de compreender as diferenças e similaridades entre este e outros termos que têm sido utilizados no campo educacional.

Lunardi-Mendes (2011 apud Pires, 2018) afirma que a diferenciação curricular pode se tornar negativa a depender da situação podendo excluir ao invés de incluir.

Glat (2008, p.5, apud PLETSCHE, 2009, p.135) ao abordar o conceito de adaptação curricular afirma que a utilização dessa estratégia contribui de maneira positiva no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A política de educação inclusiva exige que a escola abandone as concepções e práticas tradicionais, que se baseiam nas deficiências dos alunos, e adote um currículo flexível. Esse currículo deve ser adaptável às necessidades específicas dos estudantes, promovendo assim a aprendizagem e a construção do conhecimento.

Para Pacheco (2008, apud Pires, 2018 p. 53) é possível promover uma diferenciação curricular positiva nas escolas, considerando que o sistema educativo ideal e democrático, deve proporcionar de forma igual e justa, uma educação pública para todos.

Desse modo, Pletsch (2009) afirma que uma das condições para que a prática inclusiva aconteça, além da simples integração de alunos com necessidades especiais, requer uma transformação profunda das estruturas e práticas escolares, garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário e equitativo à educação.

“uma proposta de educação que se pretenda inclusiva deve ser entendida como um processo amplo, no qual a escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem, assim como todos os alunos.” (PLETSCH, 2009, p.54)

Em relação à professora B, o planejamento é realizado a partir de uma sondagem nas salas de aula durante duas semanas no início do período letivo, a fim de fazer um levantamento daquilo que o aluno já conhece. Esse processo, segundo ela, é necessário para que seja montado

posteriormente o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). É um documento utilizado principalmente na área da educação especial e na inclusão escolar, sendo elaborado para alunos que necessitam de atendimento educacional especializado. O PDI é elaborado com base nas necessidades específicas do aluno, considerando suas habilidades, dificuldades, potencialidades e objetivos de aprendizagem.

Assim, durante o período de observação, a professora B antes de desenvolver atividades e conteúdo, procura dar espaço para criar um ambiente de acolhimento para o aluno. Desse modo, segundo ela é necessário nesse momento,

“propor rotina; dar espaço a socialização; propor um ambiente tranquilo; dar comandos curtos e propor jogos e brincadeiras.”

Esse é um aspecto importante no desenvolvimento do planejamento da professora B, pois permite ao aluno ganhar mais segurança ao entrar em um novo ambiente.

3. A prática pedagógica no processo de alfabetização

Ao tratar de prática pedagógicas Pletsch (2009) afirma que estas sofrem influência tanto do professor, a partir de um aspecto individual, quanto do contexto em que a escola está inserida.

Para Lunardi (2007) a prática docente está intrinsecamente ligada ao cotidiano escolar, sendo influenciada por mecanismos de ação e controle das instituições de ensino que moldam o processo pedagógico do professor.

Teoricamente o professor tem liberdade e autonomia sobre suas decisões curriculares, porém os mecanismos de controle a ele imposto, mas principalmente a contingência dada pelo cotidiano escolar no qual ele se insere, vão ser definidoras de sua ação pedagógica. (LUNARDI, 2007, p.64)

Partindo desse pressuposto, a partir das observações realizadas na sala de aula da professora A e na sala multifuncional onde atua a professora B foi possível perceber que essas questões estão presentes na sua atuação.

Ao acompanhar as aulas da professora A, foi possível perceber que alguns aspectos de controle estavam sempre presentes, esses aspectos fazem parte de uma dimensão ampla da instituição. São por exemplo a necessidade de manter as crianças sempre sentadas e em silêncio mesmo quando não estão realizando alguma atividade. Além disso, as atividades que a professora realizava se resumiam ao quadro durante todo o turno da aula e os conteúdos predominantemente giravam em torno de matemática e língua portuguesa.

Nesse sentido, a afirmação de Lunardi (2007) é elucidativa.

A escola realiza um tipo específico de socialização. Por isso, como sabemos, ao ingressar na instituição, constituímos uma nova identidade dentro desse espaço. Uma identidade que é configurada pela função que iremos desempenhar. Para isso, a escola organiza seu trabalho, dividindo espaços e tempos, elegendo saberes e conhecimentos, definindo papéis (LUNARDI, 2007, p. 63)

No que se refere à prática para o processo de alfabetização do aluno Pedro, foi possível notar que as atividades direcionadas a ele quase sempre eram realizadas no caderno, com colagens, pintura e identificação de letras e sílabas. A professora entregava o caderno para a cuidadora e ela auxiliava o aluno na execução da atividade.

Na entrevista, a professora afirma que utiliza outras metodologias com a turma para que a aula possa se tornar mais dinâmica.

“Utilizo leitura, lúdico, quadro, é...Eu gosto de trabalhar mais a ludicidade por eles serem crianças, eu acho que eles aprendem de forma...aprendem mais.” (Entrevista registrada em 23.04.2024).

Nota-se que ela enfatiza o uso do lúdico em suas aulas, no entanto durante o período de observação isso não foi visto.

“Para o Pedro é mais realmente o lúdico né, é mais quebra cabeça, jogo da memória, massinha de modelar que ele gosta muito.” (Entrevista registrada em 23.04.2024).

Esses materiais descritos pela professora, de fato foram utilizados, porém muito mais como entretenimento do que como metodologias para aprendizagem, ou seja, não havia um fim pedagógico no uso desses elementos.

Uma das características da pessoa com TEA é o interesse restrito por algo ou algum objeto. Isso é percebido no aluno Pedro, que demonstra gostar bastante de rinocerontes.

Orrú (2016) aborda a possibilidade de ensinar pessoas autistas através dos *eixos de interesses*, que segundo ela, permite uma aprendizagem muito mais efetiva, desenvolvendo o potencial e as habilidades da pessoa com autismo. Para ela,

Conhecer o aprendiz e seu eixo de interesse é o ponto principal de partida para iniciarmos uma relação dialógica com nosso aprendiz com autismo (poderia ser com todos os demais também, o que é próprio de uma educação na perspectiva inclusiva) sobre aquilo que lhe é foco de interesse, de curiosidade, de prazer para fazer, para aprender e, assim, desencadear o delineamento de seu percurso de aprendizado (ORRÚ, 2016, p.141).

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem por eixo de interesses possibilita um caminho que professores podem tomar para tornar efetiva a educação inclusiva e favorecer de maneira mais prazerosa a aprendizagem de seus alunos. Para a autora, o foco do ensino-aprendizagem não está na dificuldade daquele que aprende, mas na facilidade que ele tem em aprender determinado assunto ou área de interesse.

No que diz respeito a professora B, o atendimento ao aluno Pedro, assim como aos demais, é individualizado. Dentro da sala multifuncional a professora dispõe de recursos pedagógicos para auxiliar no processo de alfabetização das crianças atendidas, é um espaço projetado para oferecer suporte educacional especializado a estudantes com necessidades educacionais especiais.

A professora B durante os dias de observação, demonstrou muito empenho ao auxiliar seus alunos, segundo ela “alfabetizar uma criança é uma das coisas mais prazerosas” é perceptível pela sua fala e pela atuação em sala, que a professora gosta do que faz.

Para ela, o processo de alfabetização do aluno Pedro está dentro do esperado para a idade, assim como a professora A, ela confirma que o aluno está conseguindo acompanhar a turma. Segundo ela, ele consegue escrever o próprio nome, reconhecer palavras e relacionar com imagens, mas ainda não realiza leitura.

Percebeu-se que a professora B demonstra interesse em compreender como o seu aluno está se desenvolvendo na sala de aula regular, realizando visitas, acompanhando e fazendo sugestões na execução do trabalho da professora A.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou entender o processo de alfabetização de um aluno com autismo, analisando as práticas pedagógicas da professora da sala regular, em conjunto com a sala de atendimento educacional especializado (AEE). Os resultados mostram que o aluno está avançando conforme o esperado para sua idade e nível escolar. Contudo, as práticas pedagógicas na sala de aula regular necessitam de melhorias para se tomarem mais inclusivas.

Sobre as práticas pedagógicas os dados sugerem a importância de se considerar as necessidades educacionais dos alunos com autismo, e que haja uma colaboração contínua entre professores de diferentes ambientes de ensino. A prática docente pode considerar como metodologia de ensino, as facilidades de aprendizagem dos alunos, utilizando seus interesses para promover um ensino mais significativo e prazeroso. Assim, as instituições de ensino devem investir na formação continuada dos professores e na criação de ambientes que realmente suportem as necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com TEA.

REFERÊNCIAS

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

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011

Brasil, **lei** nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília: diário oficial da união. Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. v.3. Porto Alegre: ArtMed, 2004

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

NAVARRO, A. **Transtorno de Aprendizagem e Autismo**. São Paulo: editora cultural. 2014

LUNARDI, Geovana M. Quando não aprender importa: as práticas docentes diante das diferenças apresentadas pelos alunos na aprendizagem dos conteúdos escolares. In: CONGRESSO PORTUGUES DE SOCIOLOGIA, 5, 2007, Portugal. **Anais do 5º Congresso Português de Sociologia: Educação e aprendizagens**, 2007. p. 62-70. Disponível em: https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR4628be8790127_1.pdf. Acesso em: 13 jul 2024.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança In: VIGOTSKII, L. S; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ICONA, 2010. cap. 8. p. 6-234.

NUNES, D. G.; WALTER, E. C. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 28, n. 4, p. 619-632, out./dez., 2016.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração** / Maxwell Ferreira de Oliveira. -- Catalão: UFG, 2011.

ORRÚ, Silva Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagens por eixo de interesses em espaços não excludentes**. Ed.vozes, Petrópolis, RJ. 2016.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PLESTCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2009. **Tese (Doutorado em educação)** - Faculdade de Educação, Universidade do Estado Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SACRISTÁN, G. **Poderes instáveis em Educação**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1999.

SOUSA, N. M. F. R.; OLIVEIRA, L. C. C. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a inclusão escolar: os sentidos dos professores do ensino fundamental. **Nova revista amazônica**, v. 10, p. 43, 2022.