

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.

ANA LUIZA DOS REIS SANTOS

**ASPECTOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ALFABETIZAÇÃO, EM UMA ESCOLA DA
REDE PARTICULAR DE ENSINO EM MACEIÓ - ALAGOAS**

MACEIÓ - 2025

ANA LUIZA DOS REIS SANTOS.

**ASPECTOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ALFABETIZAÇÃO, EM UMA ESCOLA DA
REDE PARTICULAR DE ENSINO EM MACEIÓ - ALAGOAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para a Universidade Federal de Alagoas como requisito de nota para a obtenção do título de Licenciatura.

Orientadora: Professora Dra. Jerzuí Mendes Tôrres Tomaz.

MACEIÓ - 2025

ANA LUÍZA DOS REIS SANTOS


**ASPECTOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ALFABETIZAÇÃO, EM UMA ESCOLA DA
REDE PARTICULAR DE ENSINO EM MACEIÓ - ALAGOAS**

Artigo científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).


Orientadora: Jerzui Mendes Tôrres Tomaz

Artigo científico defendido e aprovado em 29/05/2025


Comissão examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **JERZUI MENDES TORRES TOMAZ**
Data: 02/06/2025 11:14:07-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Professora Dra. Jerzui Mendes Tôrres Tomaz – UFAL.
Orientadora.

Documento assinado digitalmente
 **JORGE EDUARDO DE OLIVEIRA**
Data: 02/06/2025 11:32:13-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Professor Dr. Jorge Eduardo de Oliveira - UFAL

Examinador Interno
Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO PIMENTEL GOMES RAMOS**
Data: 02/06/2025 10:52:53-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Professor Ms. Rodrigo Pimentel Gomes Ramos – UMJ
Examinador Externo.

Ao meu Deus, que me guiou até aqui. A minha família, que sempre acreditou no meu potencial. Aos amigos que fiz na trajetória acadêmica da universidade. A minha orientadora, que embarcou nessa jornada ao meu lado. E àqueles que não acreditaram que eu conseguiria, porque me motivaram a acreditar mais em mim.

ASPECTOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ALFABETIZAÇÃO, EM UMA ESCOLA DA REDE PARTICULAR DE ENSINO EM MACEIÓ - ALAGOAS

Ana Luíza dos Reis Santos
ana.santos3@cedu.ufal.br

Jerzuí Mendes Tôrres Tomaz
jerzuitomaz@gmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva discutir o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na fase de alfabetização, em escolas da rede privada. Mesmo com a existência de diversas legislações destinadas a aprimorar as práticas educacionais para estudantes com deficiência, sabe-se que nem todas as instituições de ensino oferecem condições estruturais adequadas, formação docente especializada e um ensino direcionado à melhor integração desses indivíduos na escola e como cidadãos em uma sociedade que, desde sua origem, apresenta características excludentes. Esta pesquisa bibliográfica se fundamenta na leitura e análise de obras de autores cujas contribuições são relevantes para essa área da educação, garantindo maior embasamento ao estudo. A metodologia adotada possui natureza qualitativa, buscando informações que possam orientar ações futuras na sociedade. A análise se apoia fundamentalmente nos estudos de Marcos Mazzotta (2005), Sasaki (1999) e Freire (2008). Além disso, declarações mundiais e documentos oficiais contribuem para a investigação, tais como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases (1961 e 1971) e a Constituição Federal de 1988.

Palavras-chaves: Educação Especial; Transtorno de Espectro Autista (TEA); Inclusão; Alfabetização.

ABSTRACT

This article aims to discuss the process of including children with autism during the literacy phase in private schools. Despite the existence of various laws designed to improve educational practices for students with disabilities, it is known that not all educational institutions provide adequate structural conditions, specialized teacher training, and instruction directed toward better integration of these individuals into school life and into society, which, since its origin, has exhibited exclusionary characteristics. This bibliographic research is based on the reading and analysis of works by authors whose contributions are

relevant to this area of education, thus providing greater support for the study. The adopted methodology is qualitative in nature, seeking information that may influence future actions in society. The analysis is fundamentally based on the studies of Marcos Mazzotta (2005), Sasaki (1999), and Freire (2008). Furthermore, international declarations and official documents contribute to this investigation, such as the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006), the Salamanca Statement (1994), the Law of Guidelines and Bases (1961 and 1971), and the 1988 Federal Constitution.

Keywords: Special Education; Autism; Inclusion; Literacy.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge a partir de uma experiência pessoal, na qual o desafio de acompanhar uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹, no 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede particular, gerou questionamentos sobre o processo de alfabetização deste estudante e sobre a forma como a instituição promovia a sua inclusão nas demais atividades. Ao iniciar o acompanhamento, eu já possuía vivência com crianças com TEA nos anos iniciais, mas ainda não havia experienciado a fase da alfabetização, reconhecendo a relevância desta no desenvolvimento infantil. Durante a minha atuação, observei diversas situações às quais essa criança era submetida. Frequentemente, ela era retirada da sala sob a justificativa de que *era agitada, não permanecia quieta e comprometia o desempenho dos colegas*. Além disso, não havia atividades adaptadas ou pedagógicas para ela, como o reconhecimento das vogais ou até mesmo a escrita do próprio nome. Notei, ainda, a exclusão das atividades da Formatura do ABC, inclusive das fotos que seriam exibidas no mural da escola. Diante disso, surgiu a seguinte reflexão: *é dessa forma que a criança seguirá em um ano tão marcante para sua trajetória?*

A partir dessa indagação, o presente trabalho busca analisar, pedagogicamente, com base nas leis nacionais e em destaques de alguns autores, aspectos relacionados à inclusão de crianças com TEA no 1º ano do Ensino Fundamental, durante o processo de alfabetização, enfatizando os desafios enfrentados e as condições oferecidas pela instituição. Por meio da análise, pretendo lançar um olhar crítico sobre a sociedade, que, apesar dos avanços históricos na Educação Especial, ainda apresenta diversas dificuldades a serem superadas. É fundamental compreender essa questão, considerando que os índices de alfabetização no Brasil apresentam queda constante. Além disso, apesar de a alfabetização de crianças com

¹ A substituição do termo *autismo* por *Transtorno do Espectro Autista (TEA)* se alinha com as classificações atuais da comunidade médica e científica. Destaco que o termo *espectro* é utilizado para refletir a ampla diversidade de manifestações clínicas que o transtorno pode apresentar e promove, assim, uma abordagem mais inclusiva e menos estigmatizante, evitando generalizações e reconhecendo a singularidade de cada indivíduo dentro do espectro.

TEA ser garantida por lei, poucos docentes possuem formação adequada para conduzir esse processo de maneira inclusiva e que respeite as especificidades de cada aprendiz.

Diante desse desafio, emergem questionamentos que me levam a aprofundar o conhecimento sobre o TEA, os processos de alfabetização e como essa *inclusão ilusória* alimenta esperanças em muitas famílias que buscam um ambiente de apoio e aprendizado para os filhos atípicos, considerando que a própria sociedade ainda não os acolhe de maneira efetiva. Assim, torna-se essencial aprofundar os estudos nessas temáticas, resgatando a origem da Educação Especial, tanto no Brasil quanto no mundo. Para tanto, este trabalho adota uma abordagem qualitativa, visto que essa perspectiva permite uma interpretação subjetiva da realidade. Além disso, o artigo relaciona a visão qualitativa às contribuições de autores renomados nas áreas de Educação Especial, TEA e Alfabetização, valendo-se da pesquisa bibliográfica como suporte teórico.

Este artigo apresenta, na introdução, uma contextualização histórica sobre a Educação Especial e o TEA no mundo. Na Revisão Literária, analisam-se artigos produzidos sobre o tema de estudo. O artigo também aborda os precursores nos estudos sobre o TEA, a inclusão de crianças com TEA na escola e a sua alfabetização. A metodologia adotada para a pesquisa é de caráter qualitativo, trazendo uma visão mais ampla sobre a experiência pessoal mencionada e utilizando a pesquisa bibliográfica como fonte de conhecimento para comprovação dos resultados encontrados referentes aos temas TEA, inclusão e práticas educativas inclusivas.

2. RETROSPECTIVA SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Desde a Grécia Antiga, indivíduos com deficiência são vistos como imperfeições em uma sociedade ideal. Muitos são excluídos de atividades e até perseguidos devido às suas condições. Conforme a Política Nacional de Educação Especial, publicada pelo Ministério da Educação, em 2008, no Brasil, as iniciativas voltadas à Educação Especial surgem no Período Imperial, com a criação de duas instituições de grande relevância: o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Meninos Surdos-Mudos, em 1857.

Segundo Marcos Mazzotta (2005), em uma revisão bibliográfica sobre a historicidade da Educação Especial no Brasil, na década de 1960, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o atendimento a pessoas com deficiência é regulamentado pela Lei nº 4.024/61, garantindo o direito dos chamados, na época, *excepcionais* à educação, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino. Dez anos depois, em 1971, a Lei nº 5.692/71 justifica um *tratamento especial* para estudantes com deficiência e atrasos no

desenvolvimento, mas ainda restringe a plena integração, encaminhando-os para instituições especializadas.

Mesmo com a redemocratização, na década de 1980, as políticas públicas voltadas a pessoas atípicas na rede de ensino ainda são limitadas, e muitas promovem uma *inclusão ilusória*, ignorando fatores essenciais para integrar o indivíduo à escola e à sociedade. Apesar de a Constituição de 1988 enfatizar, no artigo 205, que a educação é um direito de todos, na prática, esse direito chega de forma desigual àqueles com atipicidades que impactam o desenvolvimento, exigindo suporte adequado para a plena inclusão como cidadãos.²

Com a criação do Ministério da Educação – MEC, o Centro Nacional da Educação Especial (CENESP) torna-se responsável por essa temática no Brasil e, seguindo a perspectiva integracionista, intensifica ações educacionais para pessoas com deficiência, sendo estas ainda mantidas pelas ações assistenciais do Estado. Mesmo sendo responsável por essa área, ainda não existia uma política pública que visasse a inclusão do sujeito atípico, e seu acesso à educação ainda é voltado para *políticas especiais*.³

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surge em 1990, trazendo um fortalecimento quanto à matrícula de pessoas com deficiência nas escolas. A Lei nº 8.069/90, em seu artigo 55, estabelece que “[...] os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede de ensino regular”, cabendo à instituição a obrigatoriedade de aceitar esse estudante. Ao longo dessa década, diversos outros documentos são aprovados internacionalmente, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que ressalta a necessidade de garantir oportunidades educacionais e assistenciais a todos, e a Declaração de Salamanca (1994), que define políticas, princípios e práticas voltadas à Educação Especial. Ainda nos anos 90, é divulgada a Política Nacional de Educação Especial, que introduz os primeiros fundamentos para a *integração instrucional*, assegurando o ingresso de estudantes com alguma deficiência nas salas de aula convencionais e proporcionando condições equitativas para todos. Contudo, a iniciativa não promove uma transformação significativa nas práticas pedagógicas tradicionais, que ainda não valorizam plenamente os diversos potenciais dos estudantes.

Em 1999, ocorre a Convenção de Guatemala, a qual, no Brasil, é promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001. Este afirma que:

² Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

³ BRASIL. Ministério da Educação. História. Governo Federal, atualizado em 30/06/23.

[...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (Brasil, 2001).

Essa pequena parte do Decreto nº 3.956/2001 traz um novo olhar para a educação, uma vez que ocorre uma releitura da Educação Especial, excluindo as barreiras que impedem o sujeito com deficiência de ter acesso total a uma educação digna.

Tais mudanças refletem posteriormente no Ensino Superior, visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que as instituições que ofertam ensino superior devem incluir no currículo uma formação docente voltada para a diversidade dentro da escola e que valorize os conhecimentos específicos de estudantes atípicos.

Por outro lado, o Ministério da Educação cria, em 2003, o Programa Educação Inclusiva, que busca uma transformação para os sistemas de ensino, a partir de uma perspectiva inclusiva para todos, e visa também à formação docente para toda a comunidade escolar, permitindo acesso de todos à educação, maior acessibilidade e um atendimento especializado. Já a Convenção sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência, em 2006, aprovada pela ONU, na qual o Brasil é signatário, enfatiza que os Estados devem garantir um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis educacionais, buscando medidas que desenvolvam o social e o acadêmico, garantindo que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; (ONU, 2006)

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24) (ONU, 2006).

A partir destas considerações, surge o questionamento: *diante dos maiores números de matrículas de crianças com TEA dentro da rede de ensino, a inclusão no 1º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente no processo de alfabetização, está sendo respeitada?* Embora existam políticas públicas voltadas para maior acessibilidade da pessoa com deficiência e que toda rede particular aceite qualquer criança, independente de suas necessidades, sabe-se que isso não significa um processo verdadeiro e positivo referente à inclusão do estudante com TEA nas escolas.

A ideia de pesquisar sobre este problema surge, portanto, da experiência que carreguei durante dois anos em sala de aula em escola privada, quando pude perceber que a inclusão não funciona para todas as crianças com deficiência dentro do espaço escolar. É perceptível que, para alguns colaboradores, lidar com uma criança com Déficit de Aprendizagem é mais simples do que com uma criança com Transtorno do Espectro Autista. Mesmo desejando incluir todos em quaisquer atividades e projetos, eu não consegui colocar a ideia em prática, pois não recebi apoio para tal propósito.

Sabemos que o sujeito demonstra aptidão para solucionar desafios com base em vivências cotidianas, especialmente quando surge uma demanda em sua subjetividade. O desafio sempre esteve presente na Pedagogia, conforme Libâneo (2001), desde a necessidade de romper com a educação tradicional e suas limitações, que fazem com que o estudante apenas absorva conhecimento sem interagir.

Para Saviani (1973), em sua obra *A Filosofia na Formação do Educador*, o problema tem como essência a necessidade. Tudo, por mais elementar que pareça, pode se tornar um desafio para muitos, dando a impressão de não haver solução. A necessidade se origina da subjetividade, que conduz à resolução do problema, devendo ser analisada tanto na forma como foi aplicada, criando uma hipótese, quanto no ambiente em que está inserida.

O autor também ressalta que o problema, além de ser uma necessidade essencial na vida humana, exige uma solução. Essa reflexão evidencia como a sociedade ainda se fecha diante de questões coletivas que resultam em desafios maiores para toda a população, restringindo-se de tal forma que acaba contribuindo para a exclusão de determinados grupos e para a perpetuação das dificuldades.

Dessa forma, surge uma hipótese para responder à questão inicial: *é preciso refletir sobre como solucionar os processos ineficazes de inclusão de crianças com TEA no 1º ano da alfabetização na rede particular*. Assim, torna-se indispensável a adaptação de toda a escola para fomentar um desenvolvimento significativo dentro desses processos, abrangendo desde a infraestrutura da instituição até a capacitação de todo o corpo docente, a fim de garantir um ensino de qualidade e promover uma inclusão mais efetiva para aqueles que possuem alguma necessidade educacional especial.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo é de natureza qualitativa, empregando a pesquisa bibliográfica como método para se aproximar da realidade contínua e abranger a obtenção de dados. Segundo Denzin; Lincoln (2006), a abordagem qualitativa envolve uma

interpretação do mundo. Dessa forma, relacionar vivências individuais no acompanhamento de crianças com TEA ao pensamento crítico sobre a inclusão desse sujeito em sala de aula constituem dois pilares essenciais para o desenvolvimento deste artigo.

Além disso, a investigação também busca associar, por meio de obras já existentes no campo da Educação Especial, os dados coletados e experiências vivenciadas, promovendo uma perspectiva de análise comparativa e reflexiva acerca da realidade circundante. Por proporcionar um olhar criterioso e perspicaz, a revisão de referenciais de estudiosos dessa área educacional é determinante para essa verificação.

A pesquisa qualitativa permite a reunião de um amplo conjunto de informações sobre o grupo específico em estudo. Este trabalho também se fundamenta na pesquisa bibliográfica, ao recorrer a fontes de outros autores que desenvolvem estudos voltados para temas como o TEA, Inclusão, Alfabetização e Legislação Educacional. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica consiste na leitura, análise e interpretação de materiais já publicados. Assim, obras de autores como Sasaki (1999) e Marcos Mazzotta (2005) embasam este estudo com uma perspectiva teórica e histórica. A estruturação desse método de pesquisa pode contribuir para soluções futuras em determinadas circunstâncias e estabelecer correlações entre contextos, indivíduos e até mesmo padrões de comportamento. Essa junção de conhecimento científico traz mais clareza e averigua a pesquisa. Para Marconi e Lakatos,

O método científico é um conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permitem alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (Lakatos; Marconi, 2003, p. 83).

Mesmo trabalhando com esse método de pesquisa, a investigação também faz uso da metodologia quantitativa, ao buscar legislações e fazer questionamentos – este que é o principal aspecto que o conhecimento científico entrega para o pesquisador. Este trabalho se baseia em legislações como Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961 e 1971, e a Lei Berenice Piana, de 2012. Obras de autores como Sasaki (1999), Marcos Mazzotta (2005) e Santos (2008) norteiam este trabalho, a medida em que as concepções de inclusão e alfabetização são relacionadas

Sendo assim, o objetivo geral deste artigo é analisar as ações praticadas nas escolas para viabilizar a inclusão da criança que possui TEA nos anos iniciais, em seu processo de alfabetização, em uma escola de rede particular em Maceió – Alagoas. Conhecer as práticas

voltadas para incluir o estudante com TEA dentro da escola, identificar se as práticas pedagógicas incluem as crianças com TEA e avaliar as práticas pedagógicas adotadas pelas escolas particulares para o estudante com TEA são os objetivos específicos que irão contribuir com uma análise mais detalhada sobre a prática inclusiva dentro da rede particular de ensino.

4. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA HISTÓRIA, NA EDUCAÇÃO E NA ALFABETIZAÇÃO

4.1. As definições do Transtorno do Espectro Autista no decorrer dos tempos

A inclusão de estudantes com TEA na rede de ensino tem sido um tema amplamente debatido em âmbito global. No Brasil Império, surgem instituições voltadas para pessoas com deficiência, porém sem uma perspectiva real de inclusão na sociedade. Durante muito tempo, o tratamento especial é visto como a melhor solução para integrar essas pessoas ao sistema educacional e ao convívio social. No entanto, essa *falsa inclusão* não garante o acesso universal à educação, mas, ao contrário, reforça a exclusão. Mesmo com a vigência de decretos que asseguram a inclusão, a presença do indivíduo atípico na rede de ensino ainda não lhe proporciona uma real inserção social e perspectivas concretas de futuro. Para compreender melhor esse processo, é essencial analisar o conceito de TEA e a alfabetização nos anos iniciais, bem como as práticas pedagógicas aplicadas nesta etapa do ensino.

Conforme destacam Sella e Ribeiro (2024), o TEA é um transtorno complexo do desenvolvimento que envolve atrasos e comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem, incluindo uma ampla gama de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais (Greenspan; Wieder, 2006). O termo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Eugene Bleuler, para designar a perda de contato com a realidade e a dificuldade ou impossibilidade de comunicação, comportamento esse que foi por ele observado em pacientes diagnosticados com quadro de esquizofrenia (Ajuriaguerra, 1977).

Na obra *Psicologia: Revisão e Crítica*, as psicólogas e professoras Cleonice Bosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Maria Callias, da Universidade de Londres, apresentam uma revisão bibliográfica sobre o TEA, explorando as primeiras percepções dos especialistas sobre o transtorno. Segundo as autoras, o TEA é uma síndrome comportamental de etiologias diversas, na qual o desenvolvimento infantil se encontra profundamente comprometido (Gillbert, 1990; Rutter, 1996). O livro também faz referência à primeira

descrição clínica do transtorno, feita por Leo Kanner, em 1943, com base em onze casos de crianças que compartilham características comuns: dificuldade de interação social, distúrbios severos de linguagem – tornando a comunicação limitada – e um apego obsessivo à imutabilidade (*sameness*). Esse conjunto de características foi denominado por Kanner como *autismo infantil precoce*.

Kanner (1945) é considerado o *pai do Autismo* por ter sido o pioneiro na conceituação do transtorno, inicialmente chamado de Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. Ele identifica particularidades comportamentais nesses indivíduos, observando que o transtorno era mais prevalente no sexo masculino. Um ano depois, em 1944, Hans Asperger contribui para a compreensão do TEA ao descrever a Psicopatia Autística, caracterizada por um transtorno severo na interação social. Seus estudos são baseados na análise de casos clínicos da própria família, além da preocupação com os métodos educacionais aplicados a esses indivíduos. As pesquisas de ambos os psiquiatras são fundamentais para a literatura científica, embora tenham seguido abordagens distintas: enquanto Kanner sustenta que as alterações comportamentais não estão associadas a fatores biológicos, Asperger defende que tais características têm origem genética.

As descobertas de Kanner e Asperger servem de base para diversas pesquisas sobre as características do TEA sob diferentes perspectivas teóricas. Nos primeiros estudos, Kanner busca diferenciar os conceitos de TEA, Esquizofrenia e Psicose Infantil, relacionando-os a distintas abordagens, como a psicogênica e a orgânica – sendo esta última vinculada ao Sistema Nervoso Central. Ele também investiga a base genética do TEA Infantil, enfatizando a importância da avaliação de alterações na linguagem e anomalias presentes nesses indivíduos. Em 1978, Kanner analisa os distintos padrões comportamentais dessas crianças, destacando critérios como a perda de interesse pela interação social e comportamentos adversos, os quais se manifestam precocemente, antes dos 30 meses de vida.

Pesquisas mais recentes sugerem que as causas do TEA Infantil podem estar associadas a alterações neuroanatômicas, sendo o transtorno mais prevalente em indivíduos do sexo masculino, possivelmente devido às altas concentrações de testosterona às quais esses sujeitos são expostos no período pré-natal. Estudos indicam que há diferenças significativas entre os cérebros masculinos e femininos: enquanto os homens tendem a apresentar um funcionamento altamente sistemático, as mulheres não seguem esse mesmo padrão. Apesar dos avanços científicos, muitas pesquisas ainda se baseiam nos achados dos precursores dos estudos sobre o TEA, reafirmando a hipótese de que essa condição está ligada a fatores genéticos.

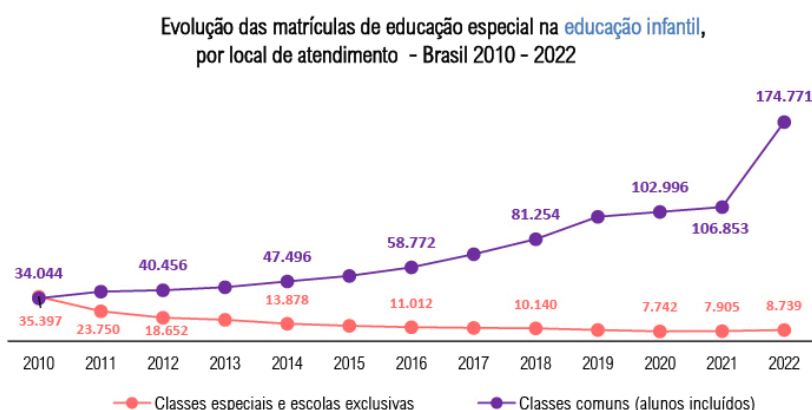
4.2. O Transtorno do Espectro Autista na educação

Os estudos sobre o TEA ganham relevância a partir das descobertas de Kanner e Asperger, por volta de 1945, quando são definidos conceitos, características e, principalmente, desenvolvidas abordagens educacionais para esses indivíduos. No Brasil, a pesquisadora Cleonice Bosa (2008) destaca, em artigos publicados na *Revista Brasileira de Psiquiatria*, a importância da inclusão escolar de crianças com TEA e as intervenções psicoeducacionais voltadas para esse público. Ela enfatiza que compreender os conceitos relacionados ao TEA é essencial para tornar a inclusão mais eficaz.

Diversas medidas são propostas e avaliadas ao longo do tempo para garantir um atendimento mais adequado e um ensino de qualidade para esses estudantes. No entanto, surge outro questionamento: *será que quantidade significa qualidade?* No Brasil, há uma série de leis que asseguram a inclusão de pessoas com TEA, como a Lei Berenice Piana (nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012), que institui uma política nacional de proteção às crianças com TEA, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que garante e promove os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. No entanto, apesar da legislação vigente, a realidade enfrentada por essa comunidade, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, ainda é desafiadora. Muitas instituições cumprem a exigência de aceitar estudantes com TEA, mas nem sempre oferecem os recursos e condições necessários para a real inclusão.

Para entender melhor como se dá o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas, é essencial analisar tanto o número de matrículas quanto os fatores que levam pais e responsáveis a escolherem determinada instituição. Muitas famílias enfrentam dificuldades ao tentar matricular os filhos, pois algumas escolas ainda impõem barreiras à aceitação da deficiência. A seguir, um gráfico apresenta dados sobre a quantidade de crianças atípicas matriculadas na rede de ensino brasileira, abrangendo tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental.

Gráfico nº 1: Dados sobre a quantidade de crianças na Educação Especial matriculadas na Educação Infantil no período de 2010 até 2022, feito pela SIMPRO de Brasília, Distrito Federal, em 2022.



Fonte: SIMPRO de Brasília, Distrito Federal, em 2022. sinprodr.org.br.

A quantidade de crianças matriculadas na Educação Especial e em classes comuns tem aumentado significativamente ao longo dos anos. De acordo com Sasaki (1999), a inclusão mobiliza toda a sociedade, exigindo adaptações nos sistemas sociais para integrar plenamente o sujeito atípico.

Percebe -se que o ato de incluir um estudante com TEA na escola não deve ser apenas um cumprimento de legislação, mas uma quebra de paradigmas educacionais. Como referenciado no início deste trabalho, a Lei Berenice Piana, de nº 12.764/2012, estabelece os direitos da criança com TEA, priorizando a proteção contra a discriminação. Sasaki (1997) destaca que a educação inclusiva é um processo que amplia toda a participação da pessoa com deficiência na educação. O autor destaca que a inclusão é, pois, a junção dos sistemas sociais comuns de forma adaptada a todos os sujeitos que desejam aprender.

Sabe-se que é dever de cada instituição garantir o acesso irrestrito de crianças com deficiência ao ambiente escolar. Para que o desenvolvimento seja assegurado, é essencial que as condições de ensino sejam apropriadas, incluindo materiais adaptados que estejam alinhados ao currículo de cada etapa escolar. Ademais, é imprescindível eliminar as barreiras atitudinais, que dificultam a participação social dessas crianças no contexto escolar. Marlene Rodrigues (2022), em sua obra *Barreiras atitudinais: a exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência*, enfatiza como a escola frequentemente restringe a participação de crianças com TEA ou outros transtornos em atividades pedagógicas, prejudicando a integração e o desenvolvimento educacional.

Jean Piaget (1974), por sua vez, destaca que o meio em que a criança está inserida impacta diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem. Se o ambiente escolar e afetivo não oferece condições que respeitem as especificidades de cada estudante, incluindo aqueles com deficiência, isso compromete o processo de desenvolvimento cognitivo. Piaget ressalta que a interação no ambiente escolar vai além do aprendizado formal, como a leitura e a escrita, abrangendo também a forma como o sujeito assimila e reage aos conhecimentos adquiridos.

Sabe-se que a educação é um direito fundamental de todo cidadão e deve ser acessível a todos, respeitando a diversidade humana. No entanto, muitas escolas ainda promovem uma

segregação velada, dificultando a inclusão efetiva de estudantes com deficiência. Sasaki (2009) reforça que a inclusão é um paradigma social, exigindo que os sistemas convencionais se adaptem para acolher a diversidade. Em alguns casos, crianças atípicas são privadas de acessar o mesmo conteúdo curricular que os colegas, sob a justificativa de atividades *adaptadas* que, na prática, reduzem significativamente o conhecimento ao qual essas crianças têm direito.

Sasaki, uma das maiores referências sobre a inclusão de pessoas com deficiência, enfatiza que esta deve ocorrer em todas as esferas da sociedade. Para ele, é dever da coletividade buscar meios para garantir a participação plena de todos os indivíduos, promovendo uma sociedade verdadeiramente inclusiva e equitativa. O autor afirma que a inclusão é:

[...] processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (Sasaki, 1999, p. 41).

Partindo dessa ideia, a escola deve proporcionar conhecimento para qualquer estudante com TEA, e não apenas os docentes devem ser adeptos desta inclusão, mas toda a comunidade escolar, de forma que ele se sinta incluído dentro das atividades didáticas e projetos propostos pela instituição, visando prepará-lo para enfrentar, com o seu conhecimento, os desafios sociais.

Ademais, a inclusão em sala de aula deve valorizar todas as especificidades que o sujeito com TEA possa apresentar e com métodos específicos como a adaptação do currículo, o uso de metodologias múltiplas, avaliações inclusivas e uso de recursos multissensoriais. De acordo com Sella e Ribeiro (2024) uma das características do TEA é o comprometimento na comunicação que, frequentemente, manifesta-se por meio do atraso ou da ausência de linguagem falada, o que por si só já corrobora a necessidade de utilização de abordagens específicas, estando estas diretamente relacionadas aos princípios constitucionais que asseguram o direito à educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Segundo a Constituição de 1988,

- a) É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direito à [...] educação [...], além de colocar as pessoas a salvo de toda forma de negligência e discriminação [via acessibilidade total]. Diz também que o Estado obedecerá ao preceito de facilitar o acesso aos bens e serviços coletivos [por ex., bibliotecas], com a eliminação de preconceitos [via acessibilidade atitudinal] e obstáculos arquitetônicos [via acessibilidade arquitetônica] (art. 227, § 1o, II) (BRASIL, 1988, p. 163)

Apesar de ser um direito constitucional, grande parte dos professores não conseguem incluir o sujeito com TEA nas aulas. Em consonância com o que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, no Art. 1º, no § 2º, da Lei nº 12.764/12, o acesso à educação deve ser feito com adaptações cabíveis que contemplem as necessidades específicas da criança com TEA. Partindo disso, Santos (2008) sustenta que:

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área (Santos, 2008, p. 9)

A principal dificuldade que o docente enfrenta no que se refere à inclusão do sujeito com TEA é a adaptação de atividades que visem práticas educativas inclusivas. Pensar sobre a formação continuada de professores para trabalhar na Educação Especial é um ponto discutido desde a Declaração de Salamanca (1994, p. 27), que destaca as deficiências específicas, como a Deficiência física (paralisia), Deficiência Sensorial (cegueira ou surdez), Deficiência Intelectual (atrasos no desenvolvimento intelectual), Transtornos de Aprendizagem (como Dislexia ou TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Distúrbios Emocionais e Comportamentais entre outras condições de saúde que possam afetar o aprendizado, como epilepsia. Estas devem ser trabalhadas de forma adaptada, sendo relevante que o profissional tenha inicialmente uma formação inclusiva e abrangente, não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada em uma ou em mais áreas relativas (para aprofundamento dessa questão, ver Fumegalli, 2012).⁴

⁴ FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila. *Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?* Monografia (Especialização em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, 2012.

4.3. Alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista

O processo de alfabetização é abordado de diferentes maneiras por diversos estudiosos. Para Luria (1988), a alfabetização se inicia com a compreensão do conceito de escrita e do seu significado. Mesmo que uma pessoa tenha contato com a leitura e a escrita, ela ainda não detém pleno domínio sobre essas habilidades linguísticas se não compreender seu real significado. Da mesma forma, Soares (2017) argumenta que a alfabetização é "[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita" (Soares, 2017, p. 331);

De acordo com uma pesquisa realizada pela empresa Jade Autism (2024), que promove cursos de formação para professores e voltados à educação inclusiva por meio da tecnologia, alguns aspectos devem ser considerados na alfabetização de crianças com TEA. O primeiro deles é a *consciência fonológica*, um dos aspectos mais desafiadores para se trabalhar com sujeitos com TEA, visto que muitos apresentam dificuldades na associação entre letras e sons. Outro aspecto relevante é o *princípio alfabético*, que corresponde ao reconhecimento das letras do alfabeto. Essa habilidade é essencial para promover um processo eficaz de alfabetização e letramento. Além disso, a *instrução fônica e explícita* desempenha um papel fundamental nesse processo, pois o ensino da relação entre som e escrita, aliado à organização estruturada das aulas, contribui para um aprendizado mais adequado às necessidades das crianças com TEA. A pesquisa também ressalta que grande parte das escolas ainda utilizam metodologias que não respeitam essas particularidades.

Como mencionado no início deste trabalho, as aulas destinadas a crianças com TEA devem ser adaptadas a partir de metodologias inclusivas. Segundo Valle e Maia (2010), a adaptação curricular é definida como "[...] o conjunto de modificações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos estudantes" (Vale; Maia, 2010, p. 23);

A prática pedagógica voltada à alfabetização de estudantes com TEA deve ser organizada com base em alguns princípios fundamentais. Em primeiro lugar, é imprescindível que o professor conheça as características diagnósticas do transtorno, permitindo assim uma compreensão mais ampla do perfil do estudante com TEA. Sabe-se que crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades na interação social e na comunicação, além de comportamentos estereotipados e repetitivos, que podem variar em intensidade, forma e frequência. Dessa maneira, o conhecimento do educador sobre essas características é essencial para a adequação de sua prática pedagógica (Faria et al, 2018).

Para Aporta e Lacerda (2018), o professor de uma turma de estudantes com TEA precisa compreender tanto sua relação com os estudantes quanto a interação entre eles. Dessa forma, é possível desenvolver metodologias que favoreçam a aprendizagem de toda a turma, promovendo uma interação mútua e respeitando as especificidades de cada estudante. Conforme afirmam os autores, "[...] quando o professor conhece seu estudante, pode criar estratégias para desenvolver novas habilidades, que não precisam estar previamente programadas, mas podem ser construídas no cotidiano" (Aporta; Lacerda, 2018, p. 45-58).

Belisário (2017), por outro lado, destaca a importância da flexibilidade no processo de alfabetização de crianças com TEA. As intervenções pedagógicas devem ser estruturadas de modo a estimular o desenvolvimento cognitivo, favorecer a adaptação ao ambiente escolar, garantir a compreensão da rotina escolar e promover estratégias de comunicação eficazes.

Por fim, Caldeira da Silva (2017) ressalta que cada criança com TEA possui características próprias e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem também ocorre de maneira particular. O professor deve, portanto, estar preparado para desenvolver estratégias específicas, como trabalhar a consciência fonológica por meio de rimas e aliterações, utilizando palavras com terminações semelhantes em músicas, poemas e frases. Além disso, comandos verbais associados a recursos visuais potencializam a aprendizagem, tornando-a mais significativa para os estudantes com TEA.

Torna-se necessário um breve levantamento de dados de artigos publicados que abordam alguns conceitos relacionados com a pesquisa proposta. Como destacado, a metodologia deste artigo é de caráter qualitativo, utilizando a pesquisa bibliográfica como fonte de informações sobre os assuntos referentes ao TEA, à inclusão e às práticas educativas. Com isso, utiliza-se os sites Scielo, Periódico Capes e Jornal da USP para auxiliar a busca. A maioria das pesquisas analisadas são do ano de 2019 e 2023 e os descritores utilizados são: *Inclusão do estudante com deficiência; Educação Especial; Autismo e Práticas Educativas*.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o acompanhamento de uma criança com TEA no processo de alfabetização em uma escola particular, é possível observar que a instituição não oferece práticas efetivas de inclusão. A estrutura pedagógica e o planejamento das aulas são voltados exclusivamente para estudantes considerados *neurotípicos*, desconsiderando as particularidades do desenvolvimento cognitivo e social da criança com TEA. A ausência de adaptações curriculares e metodológicas impacta diretamente a participação da criança nas atividades em

sala de aula, resultando em baixa interação com colegas e dificuldade de acompanhar o ritmo da turma.

Essas observações confirmam o que Sasaki (1999) define como *integração*, e não *inclusão*. Segundo ele, integração é o ato de colocar a pessoa com deficiência no ambiente escolar regular, sem garantir os apoios e adaptações necessários para sua real participação. Já a inclusão, como propõe Sasaki, exige uma reformulação das práticas educacionais, de modo a acolher a diversidade e proporcionar o aprendizado de todos, independentemente de suas condições. É perceptível que o estudante que eu acompanhava, assim que ingressei na instituição, apenas estava integrado naquela sala de aula, e não estava incluído respeitosamente. Passava o dia fora da sala de aula e a professora, que destacava *não dar conta* de uma grande turma e acompanhá-lo simultaneamente, sentia-se perdida diante da realidade. Como existia a cobrança da escola em torno da alfabetização da turma, o que era um grande evento lucrativo para a instituição, ela não conseguia adaptar-se corretamente para ensinar e incluir este estudante.

Além disso, o comportamento da criança refletia características descritas por Leo Kanner, considerado um dos primeiros a descrever o Autismo clássico. Kanner destaca a dificuldade na comunicação verbal e não verbal, padrões restritos de comportamento e o isolamento social como marcas do Autismo infantil precoce. Durante a experiência, a criança apresentava ecolalia, evitava contato visual e demonstrava angústia diante de mudanças na rotina, o que demandava abordagens pedagógicas sensíveis e individualizadas, inexistentes na realidade escolar observada. Ela estava muito agitada quando cheguei à escola, resultado da grande rotatividade de acompanhantes e da falta de organização e adaptação na rotina escolar, principalmente em sala de aula. Com isso, reservei os primeiros dias para que pudéssemos criar uma relação, na qual ela sentisse confiança com minha presença e, assim, começasse a adaptação da rotina em sala.

O primeiro aspecto a se levar em consideração para essa inclusão é a melhora do desempenho escolar. Quando as adaptações são feitas corretamente (materiais visuais, rotina estruturada, linguagem acessível), às crianças com TEA conseguem avançar no processo de leitura e escrita, cada uma no seu ritmo. Esse primeiro aspecto já não era muito respeitado por todos os professores, mas como acompanhante, eu buscava atividades adaptadas para que essa criança pudesse seguir com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Outro ponto importante é o desenvolvimento de atividades que visem maior socialização e participação, tendo em vista que o TEA interfere nas relações sociais, como foi mencionado neste trabalho, baseado na pesquisa de Sella e Ribeiro (2024). Com práticas

inclusivas (como atividades em duplas, rodas de conversa adaptadas, uso de jogos educativos), observa-se mais interação entre estudantes com TEA e os colegas típicos. Na sala de aula, era perceptível que a professora incluía muito o estudante atípico em quase todas as atividades nas quais ele se sentia confortável. Fazia muitas atividades em dupla e o incluía em aniversários que os colegas faziam na escola. No entanto, em práticas educativas voltadas para a Educação Física, o estudante não era incluído corretamente.

O ambiente escolar analisado apresenta resistência à inclusão plena da criança com TEA. A falta de formação dos professores sobre TEA e práticas inclusivas fica evidente. Eu, enquanto profissional de apoio, não possuía capacitação específica. Assim, tornou-se necessária a busca por capacitações e estudos para conhecer mais sobre o TEA, tendo em vista que, em quase dois anos atuando na instituição, nunca me foi ofertada uma formação voltada para práticas educativas na Educação Especial, nem mesmo para os demais professores. Meus esforços externos eram reconhecidos e valorizados pelos pais da criança, o que passou a transmitir confiança para a permanência do estudante na escola. No entanto, meu trabalho como acompanhante acabou servindo como propaganda para escola em período de matrículas escolares, divulgando que a instituição era realmente inclusiva e este era o diferencial entre tantas escolas em Maceió.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda, antes de tudo, que o professor conheça os alunos e estabeleça um vínculo com eles, compreendendo também as dinâmicas de interação dentro da turma. Somente a partir desse entendimento, torna-se possível desenvolver estratégias pedagógicas eficazes, que favoreçam o aprendizado desses sujeitos. Tais estratégias visam a inclusão – como o uso de comunicação alternativa e aumentativa, apoio visual nas aulas adaptadas pelos professores, Planos Educacionais Adaptados (PEI) e a promoção de interações sociais positivas com dinâmicas que promovam o desenvolvimento desse sujeito com a turma – e devem, sobretudo, estimular a participação ativa e a interação entre os estudantes, promovendo um ambiente de ensino mais inclusivo e colaborativo.

A inclusão de crianças com TEA no processo de alfabetização representa um desafio complexo, porém essencial no contexto educacional contemporâneo. No ambiente de uma escola da rede particular de ensino, observa-se que, embora haja recursos materiais e certa flexibilidade na adaptação curricular, a eficácia da inclusão depende fundamentalmente do

preparo e da sensibilização da equipe pedagógica, do apoio da família e da construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Ainda no contexto da alfabetização e do letramento de crianças com TEA, é essencial adotar metodologias adaptadas às necessidades individuais de cada aprendiz, respeitando as particularidades cognitivas e emocionais. No entanto, muitas escolas não consideram essas especificidades e recorrem a métodos tradicionais na tentativa de alfabetizar crianças com TEA, o que frequentemente resulta em um ensino inadequado e pouco eficaz, mascarando as reais dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Sendo assim, o método fônico continua sendo o mais adequado para crianças com TEA, como foi destacado nesta pesquisa, devido à sua ênfase na consciência fonológica e na associação clara entre os sons das letras e os símbolos gráficos. Essa abordagem sistemática, que ensina os sons das letras e como eles se combinam para formar palavras, é benéfica para crianças com TEA que possuem dificuldades no aspecto cognitivo para associar o som às letras. As conclusões elencadas no final desta pesquisa não esgotam o tema em questão e apontam para a necessidade de novos estudos nesta área do conhecimento

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulgação a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692,** de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024,** de 20 de dezembro de 1961

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez. 2012.

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Presidência da República, Casa Civil.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O PLANEJAMENTO da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila. **Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?** 2012. Monografia (Especialização em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KANNER, L. (1943). Affective disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143-189.

MAZZOTTA, M.S.J **Educação Especial no Brasil - Histórias e Políticas Públicas** . São Paulo; Editora Cortez, 2005.

RODRIGUES, M.; BERNARDINO, J. L. F.; MOREIRA, M. V. Barreiras atitudinais: a exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1311–1326, 2022.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal Mec. Seminário Alfabetização e Letramento em debate, Brasília, 2006.

SINPRO, Censo e à Educação Especial: **Inclusão ocorre em quantidade e em quantidade?** Inep/ Censo Escolar 2010 – 2022.

SANTOS, A. M. T. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI, D. A filosofia na formação do educador. In: EDUCAÇÃO: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1973.

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. (org.). **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2024

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.