

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA CRIANÇAS COM TEA EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Kamilly Oliveira da Silva¹

Andreza da Silva Ferreira²

Luís Henrique Fonseca Moraes³

Crisolita G. dos Santos Costa⁴

¹Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, Pará, Brasil, e-mail: Kamilly.silva@abaetetuba.ufpa.br ²Universidade Federal do Pará, e-mail: andreza.ferreira@abaetetuba.ufpa.br, ³Universidade Federal do Pará, e-mail: hmoraes856@gmail.com. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, e-mail: crisolita@ufpa.br

RESUMO:

Este estudo analisa as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento voltadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola de Ensino Fundamental em Abaetetuba-PA. A pesquisa fundamenta-se nos conceitos de alfabetização e letramento de Magda Soares (2020) e na perspectiva de inclusão escolar de Maria Teresa Mantoan (2003). Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa de campo, utilizando entrevistas semiestruturadas e observação direta para a coleta de dados. Os resultados indicam que, embora a instituição busque organizar o ensino de maneira inclusiva por meio de currículos flexíveis e materiais adaptados, ainda enfrenta desafios como a carência de recursos especializados e a dificuldade de realizar avaliações individualizadas devido à regência de apenas um professor por turma. Nesse cenário, a atuação de bolsistas do projeto PIBID/UFPA mostrou-se fundamental para possibilitar um acompanhamento mais próximo e intervenções pedagógicas individualizadas. Conclui-se que a inclusão efetiva requer a superação de barreiras estruturais e o fortalecimento de parcerias para garantir o desenvolvimento integral e o direito à aprendizagem dos alunos com TEA no ensino regular.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; TEA; Inclusão Escolar; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO:

A alfabetização e o letramento são processos essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, demandando atenção especial no contexto da educação inclusiva. Entre os estudantes que requerem adaptações e estratégias diferenciadas, destacam-se aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), condição que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, impactando diretamente o processo de aprendizagem. No Brasil, políticas públicas como a Lei nº 12.764/2012 garantem o direito à escolarização desses alunos em classes comuns, o que exige práticas pedagógicas capazes de conciliar a apropriação do código escrito com o uso social da linguagem. Nesse sentido, compreender como a alfabetização e o letramento são trabalhados com crianças com TEA é fundamental para promover a participação plena e o desenvolvimento acadêmico desses estudantes.

Este estudo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento desenvolvidas com crianças com TEA em uma escola de Ensino Fundamental, no município de Abaetetuba-PA, as estratégias utilizadas, desafios enfrentados e resultados alcançados. Busca-se, assim, contribuir para a construção de práticas inclusivas, alinhadas aos referenciais teóricos e às necessidades dos alunos. Partindo desse pressuposto tomamos como base teórica Magda Soares (2020), Montoan (2003), Emilia Ferreiro (1999), Ana Teberosky (1999), Franco (2018), dentre outros.

O presente artigo usa uma abordagem qualitativa por ser ideal para a área de educação. Conforme Lüdke e André (2018), ela é escolhida por permitir capturar a perspectiva dos participantes (professores, coordenação) e descrever a realidade da inclusão de forma detalhada e profunda ("descrição densa"). O método específico adotado é a pesquisa de campo, o qual segundo Gil (2003) "Estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes. Dessa forma, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação" (Gil, p.53, 2003).

Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os profissionais e a observação direta em sala de aula. As entrevistas focaram nas estratégias pedagógicas, recursos, desafios e percepções dos participantes, enquanto a observação registrou as interações e adaptações práticas. Os dados coletados são apresentados, visando identificar categorias sobre as práticas inclusivas e comparar os achados com a literatura. Todos os procedimentos éticos da Resolução nº 510/2016 do CNS serão seguidos, incluindo a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes.

Alfabetização e Letramento

O processo de construção da escrita na infância constitui-se como um percurso complexo, gradual e profundamente articulado ao desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e cultural da criança. A escrita representa uma das conquistas mais relevantes do desenvolvimento infantil, pois possibilita a comunicação, a expressão do pensamento, o registro de experiências e a ampliação do conhecimento. Contudo, sua aquisição não ocorre de forma espontânea nem isolada, sendo resultado de interações constantes da criança com diferentes contextos sociais e culturais, nos quais a linguagem escrita assume funções significativas.

Nesse sentido, para Soares (2020) a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser compreendida como um processo ativo de construção, no qual a criança formula hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Em consonância a isso, para Ferreiro e Teberosky (1999), mesmo antes do ingresso na escolarização formal, a criança já entra em contato com a língua escrita e passa a elaborar interpretações próprias acerca de sua lógica e estrutura. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que a criança não aprende a ler e escrever por simples imitação de modelos adultos, mas por meio da construção de representações sobre a escrita, a partir de suas experiências e observações do ambiente letrado. Assim, as primeiras produções gráficas, como rabiscos, garatujas e desenhos, não são aleatórias, mas revelam tentativas iniciais de atribuir sentido à escrita e demonstram intencionalidade comunicativa.

Magda Soares (2020) reforça que, desde muito cedo, a criança é inserida em contextos socioculturais nos quais a leitura e a escrita desempenham papéis centrais. Antes mesmo de frequentar a escola, a criança observa práticas cotidianas de uso da linguagem escrita, como a leitura de rótulos, a escrita de listas, o manuseio de livros e outros textos presentes no cotidiano familiar e social. Essas experiências contribuem para que a criança compreenda gradualmente que a escrita possui uma função social, servindo para comunicar, organizar ideias e registrar

informações. A autora destaca que, ao longo desse processo, a criança começa a perceber que a escrita alfabética representa os sons da fala por meio de letras, iniciando a compreensão do princípio alfabético.

Além disso, Soares (2020) destaca que a partir dessas vivências, a criança passa a entender que a escrita representa a fala, diferenciando-a progressivamente do desenho. Inserida em contextos sociais, culturais e, sobretudo, escolares, ela compreende que a escrita não é composta por formas aleatórias, mas por traços e símbolos padronizados que obedecem a determinadas convenções. Desde os primeiros rabiscos até a consolidação do sistema alfabético, a criança percorre diferentes etapas de aprendizagem, nas quais experimenta, observa, imita, cria e reformula suas hipóteses sobre a escrita.

Nesse contexto, Magda Soares (2020) estabelece uma distinção fundamental entre os conceitos de alfabetização e letramento. Embora frequentemente utilizados como sinônimos, esses termos referem-se a processos distintos, ainda que interdependentes. Para a autora a alfabetização diz respeito à aquisição do sistema alfabético de escrita, envolvendo o domínio das relações entre grafemas e fonemas, bem como as habilidades de codificação e decodificação de palavras, nesse contexto, uma criança alfabetizada é aquela que consegue ler e escrever palavras e frases simples, respeitando as normas básicas da ortografia e do sistema de representação da escrita.

Além disso, Soares (2020) ressalta que o letramento ultrapassa a dimensão técnica da alfabetização, abrangendo o uso social da leitura e da escrita em práticas significativas e contextualizadas. Uma criança letrada é capaz de compreender textos, interpretar diferentes gêneros escritos, produzir textos com intencionalidade comunicativa e utilizar a linguagem escrita de forma funcional no cotidiano. Segundo Soares (2020), alfabetização e letramento são processos simultâneos e interdependentes, devendo ocorrer de forma articulada, uma vez que o aprendizado da escrita só se torna significativo quando inserido em práticas sociais reais.

Dessa forma, para Soares (2020) o ensino da leitura e da escrita deve acontecer em ambientes que favoreçam o uso social da linguagem escrita, proporcionando experiências que estimulem tanto a apropriação do código alfabético quanto sua aplicação em diferentes contextos de interação. Do mesmo modo, a autora destaca que o domínio do sistema alfabético ocorre de maneira progressiva, a partir das hipóteses que a própria criança constrói sobre a escrita. Cabe ao professor compreender esse percurso e propor práticas pedagógicas que

respeitem o nível de desenvolvimento de cada criança, favorecendo avanços rumo à escrita convencional.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), a criança percorre diferentes etapas até inserir-se plenamente na cultura escrita. Essas fases são analisadas pelos professores para identificar o nível de compreensão de cada criança, permitindo a elaboração de intervenções pedagógicas mais adequadas. Para Ferreiro e Teberosky (1999), entre essas etapas destacam-se os níveis icônico, pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro e alfabético.

O período icônico corresponde à fase inicial, na qual a criança ainda não distingue claramente a escrita do desenho. Suas produções são compostas por traços, rabiscos, linhas e símbolos visuais que possuem valor representativo, mas não seguem o sistema alfabético. Em seguida, na fase pré-silábica, a criança começa a perceber que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve, embora ainda não compreenda a correspondência entre fonemas e grafemas. A escrita passa a ser vista como um código com certa lógica, ainda que não plenamente compreendida.

No nível silábico sem valor sonoro, a criança passa a utilizar letras para representar as palavras, atribuindo uma letra para cada sílaba, porém sem correspondência sonora estável. As escolhas das letras são frequentemente aleatórias, baseadas na percepção global da palavra. Nesse estágio, o processo de fonetização ainda está em desenvolvimento, e a criança não compreende plenamente que cada fonema corresponde a um grafema específico.

Avançando no processo, surge o nível silábico com valor sonoro, no qual a criança passa a selecionar as letras com base em sua semelhança sonora com as sílabas pronunciadas. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), essa etapa representa um salto qualitativo importante, pois a criança estabelece a hipótese de que cada letra corresponde a uma sílaba. Nesse momento, as vogais geralmente são os primeiros elementos reconhecidos, por serem sons mais perceptíveis na fala.

Por fim, no nível alfabético, ocorre a consolidação do princípio alfabético. A criança compreende que as sílabas podem ser segmentadas em unidades sonoras menores, os fonemas, e passa a representá-los graficamente por meio de letras correspondentes. Esse avanço qualitativo possibilita uma escrita mais legível e compreensível, embora ainda possa apresentar variações ortográficas. A consciência fonológica se amplia, permitindo à criança utilizar mais

de uma letra para representar uma sílaba, refletindo uma compreensão mais refinada do sistema de escrita.

Compreender o processo de apropriação da escrita na infância é fundamental para a prática pedagógica, pois cada etapa desempenha um papel essencial no desenvolvimento da criança. Ao respeitar as hipóteses infantis e propor situações significativas de leitura e escrita, o professor contribui para o avanço da consciência fonológica e para a compreensão das relações entre fala e escrita. Essa compreensão torna-se ainda mais relevante ao considerar alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas especificidades exigem um olhar sensível e estratégias pedagógicas adaptadas, respeitando a diversidade de formas de interação, comunicação e aprendizagem presentes no espectro.

Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Aprendizagem

Muitas indagações surgem em torno do Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que é o autismo? O que causa esse transtorno? Essas são perguntas frequentes na sociedade, especialmente diante do crescente número de casos diagnosticados com TEA. Tal aumento desperta atenção não apenas por sua dimensão quantitativa, mas também pela complexidade histórica do diagnóstico e pela forma como os sujeitos autistas têm sido caracterizados ao longo do tempo.

Segundo Stelzer (2010) O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição caracterizada por desordens neurológicas que causam problemas no desenvolvimento da linguagem, nos processos de comunicações, na interação e comportamento social da criança. Por muito tempo, o autismo estava ligado a fatores psicológicos muitas vezes os pais foram considerados responsáveis por esse quadro clínico, devido a análises de comportamento frio e obsessivo dos pais em relação aos seus filhos. O autor destaca, entretanto, que essa ideia foi afastada da literatura médica, uma vez que o transtorno não possui suas causas certas e não possui cura, porém pode ser tratado e reabilitado, para que o indivíduo consiga se adequar ao convívio social, de acordo com suas capacidades de interação. Dessa forma, o autismo é classificado como um transtorno do desenvolvimento, resultante de fatores genéticos e ambientais, configurando-se como um espectro de condições, e não de uma única manifestação, pois sua origem está associada a aspectos biológicos e neurobiológicos, e não a questão de ordem psicológica (Fadda; Cury, 2016).

A Inclusão Escolar na Educação Básica

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Nesse contexto, surge um questionamento central: de que maneira garantir a participação significativa e verdadeiramente inclusiva dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar?

A inclusão escolar na Educação Básica é um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições educacionais atuais, sobretudo quando se busca garantir o direito de aprendizagem a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais ou sociais. A proposta da educação inclusiva vai além da simples inserção de estudantes com deficiência no ambiente escolar comum; ela exige uma profunda transformação nas práticas pedagógicas, nas atitudes dos profissionais da educação e na estrutura das escolas. Segundo Montoan (2003), uma das principais referências sobre o tema no Brasil, a inclusão escolar é um compromisso ético e político com a justiça social, sendo inseparável da qualidade da educação.

Nessa perspectiva, a autora estabelece a distinção entre Integração e Inclusão, pois é fundamental diferenciar os dois conceitos que regem o contexto educacional. O processo de integração escolar: Ocorre quando o aluno é inserido em classes regulares ou escolas especiais, mas precisa mudar para se adaptar às exigências da escola. Como destaca a autora: "a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências" (Montoan, p. 15-16). Isso gera uma lógica excludente que separa e hierarquiza os estudantes.

Por outro lado, diferente da integração, a inclusão exige uma transformação radical e sistemática do sistema educacional. Ela contesta a ideia de adaptações parciais, defendendo que todos os estudantes, sem exceção, estejam inseridos no ensino regular. Dessa maneira, para Mantoan (2003) a inclusão escolar trata-se de uma perspectiva que reconhece o direito a aprendizagem conjunta, independentemente das diferenças individuais.

Nesse sentido, a autora destaca que a inclusão implica uma mudança de perspectiva que atinge não apenas alunos com deficiência, mas todos que enfrentam dificuldades de aprender. De acordo com Mantoan "A inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula." (Mantoan, 2003, p.17). Sendo assim, Mantoan (2003) destaca que a inclusão é uma construção coletiva e desafiadora que reconhece o direito incondicional à convivência e exige uma mudança de paradigma de todos os envolvidos no processo educativo.

Portanto, para que haja uma inclusão significativa de todos os alunos, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas inclusivas, de modo a possibilitar que o processo de construção do conhecimento seja estimulado de acordo com as características e especificidades de cada aluno e aluna no contexto escolar, a fim de promover o desenvolvimento integral de cada criança, sem que haja segregação.

O QUE SÃO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS?

A prática pedagógica vai muito além do que acontece dentro da sala de aula. Para Franco (2018), é todo o processo intencional e organizado que guia as ações educativas na escola, sempre com um embasamento teórico. Como explica a pesquisadora, essa prática não é apenas uma técnica de ensino, mas uma conexão entre reflexão, planejamento, ação e avaliação, levando em conta quem são os alunos, seus contextos e os objetivos que queremos alcançar. Seguindo esse pressuposto, Freire (1987) destaca que a prática pedagógica é considerada “práxis”: a união da teoria com a ação. Sob essa ótica, a práxis constitui-se como um movimento dialético de ação-reflexão-ação, no qual a teoria não apenas precede o fazer, mas é por ele permanentemente ressignificada (Freire, 1987).

Essa articulação entre teoria e prática é o que sustenta os pilares conectados da prática pedagógica que, segundo Franco (2018), iniciam-se pela intencionalidade com objetivo formativo claro e uma base teórica sólida. O aprendizado concretiza-se na mediação e interação entre professor, aluno, conhecimento e ambiente, demandando uma reflexão constante para o seu aprimoramento. Essa atuação é regida por um compromisso ético e político com os direitos e as diferenças, assegurando a função social da escola ao garantir que teoria e prática caminhem integradas (Franco, 2018).

No âmbito da educação inclusiva, as práticas inclusivas são fundamentais para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, respeitando suas individualidades (Mantoan, 2003). Esse processo exige o rompimento com modelos padronizados e a eliminação de barreiras por meio de flexibilidade e currículos adaptados, conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). No caso de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a prática deve considerar suas particularidades de comunicação e interação, utilizando estratégias diversas e recursos adaptados sem empobrecer o currículo. Nesse cenário, o professor atua como um mediador que cria as condições para uma participação plena e justa (Mantoan, 2003).

Escola Dom Ângelo Frosi (Abaetetuba-PA)

A EMEF Dom Ângelo Frosi, localizada no bairro Cristo Redentor em Abaetetuba-PA, lócus desse estudo, iniciou sua trajetória em 1998 e hoje atende 506 alunos da zona urbana e rural nos turnos da manhã, tarde e noite. A instituição oferta desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), contando com sede própria, Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes público-alvo da Educação Especial, além de uma sala de leitura. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (2024), a maioria dos discentes vive em contexto de vulnerabilidade social, com expressivo número de beneficiários do Bolsa Família e baixa participação familiar no acompanhamento da aprendizagem.

Durante a participação no subprojeto PIBID “Alfabetização e letramento em perspectiva inclusiva – abordagens alternativas com alunos atípicos e neurotípicos em turmas regulares”, desenvolvido pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Abaetetuba na instituição de ensino, foi realizada uma série de atividades que proporcionaram aos bolsistas uma vivência significativa no contexto da sala de aula. Essa experiência possibilitaram a realização de observações relevantes acerca das práticas pedagógicas, das dinâmicas de ensino-aprendizagem e das estratégias inclusivas adotadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, observou-se que a escola busca organizar o ensino de maneira inclusiva para alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA), embora ainda existam carências de recursos pedagógicos adaptados.

Em relato, a gestora escolar da instituição destacou a existência de currículo flexível, livros de leitura acessível e apostilas adaptadas, indicando que a escola busca ajustar seus materiais e propostas pedagógicas para favorecer a aprendizagem desses estudantes. Ademais, a gestora destacou que a instituição não conta plenamente com todos os especialistas necessários, mas ressaltou que busca alternativas ao afirmar: “Buscamos apoio com algumas faculdades, com posto de saúde, CAPS- Centro de Atenção Psicossocial”, demonstrando o esforço da escola em estabelecer parcerias para suprir essa demanda.

Em relação à avaliação dos alunos com TEA, a gestora escolar explicou que o processo avaliativo é flexível e individualizado, afirmando que “a avaliação leva em conta a necessidade de cada aluno”, uma vez que alguns conseguem acompanhar a turma, enquanto outros necessitam de adaptações específicas. Ela ainda detalhou que existem “avaliações adaptadas, alunos avaliados oralmente, outros somente com visualização de materiais”.

reforçando que a escola busca adotar diferentes estratégias avaliativas conforme as necessidades dos estudantes.

Desse modo, é possível compreender que, mesmo diante de limitações estruturais e da carência de recursos especializados, a escola busca organizar práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas com adaptações curriculares, materiais acessíveis e avaliações individualizadas para atender os alunos com TEA e auxiliar os demais alunos, afim de garantir uma formação adequada aos alunos.

Contribuições do projeto para o Ensino-Aprendizagem

Partindo desse contexto, cabe destacar as práticas pedagógicas observadas em sala de aula, as quais se constituem a partir das experiências cotidianas vivenciadas pelos bolsistas no ambiente escolar. No que se refere ao processo de alfabetização e letramento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), observa-se que, em grande parte das situações, as atividades são realizadas de forma semelhante às propostas destinadas aos demais colegas da turma e que são crianças neurotípicas. Isso ocorre, sobretudo, quando o aluno com TEA apresenta condições de acompanhar as tarefas dentro do “padrão” esperado para a maioria das pessoas. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo quando há participação adequada nas atividades coletivas, esses estudantes podem demandar estratégias diferenciadas, mediações específicas e formas de avaliação mais flexíveis, de modo a respeitar seus ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais.

De modo geral, as educadoras conduzem as atividades buscando contemplar todos os alunos e assegurar a participação coletiva nas propostas desenvolvidas. Entretanto, observa-se que as avaliações individualizadas ainda não se configuram como uma prática recorrente, sendo frequente a utilização dos mesmos instrumentos e critérios avaliativos para a maioria dos estudantes, sem considerar, de forma mais aprofundada, as especificidades de cada sujeito no processo de aprendizagem. Além disso, é importante ressaltar que as demandas educacionais e a regência de apenas um educador por turma dificultam a elaboração de atividades mais complexas e o desenvolvimento de propostas individualizadas, o que limita a atenção às necessidades específicas dos alunos.

Nesse sentido, as participações dos bolsistas em sala de aula contribuíram significativamente para o atendimento das demandas pedagógicas e para a realização das atividades propostas, colaborando de forma direta com o trabalho do professor regente. Dessa

forma, possibilitando um acompanhamento mais próximo dos alunos, favorecendo intervenções individualizadas e o apoio necessário àqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou necessidades específicas.

Nesse cenário, torna-se evidente que a atuação de um único professor por turma, aliada às múltiplas demandas educacionais, constitui um desafio para a elaboração de práticas individualizadas e para a construção de avaliações que contemplem as especificidades dos alunos. Dessa forma, a participação dos bolsistas mostrou-se fundamental para o fortalecimento das ações pedagógicas, uma vez que possibilitou um acompanhamento mais próximo dos estudantes, favorecendo intervenções individualizadas e ampliando as condições de apoio àqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou necessidades específicas.

Considerações finais

A análise das práticas pedagógicas na EMEF Dom Ângelo Frosi permite concluir que a alfabetização e o letramento de alunos com TEA caminham em direção a uma perspectiva inclusiva, embora ainda enfrentem barreiras estruturais significativas. Observa-se que a instituição busca operacionalizar a inclusão por meio de um currículo flexível e materiais adaptados, o que sinaliza uma tentativa de rompimento com o paradigma da integração para alcançar a inclusão real, conforme proposto por Mantoan (2003).

Os resultados evidenciam que, ao respeitar as hipóteses de escrita e o ritmo individual de cada criança, o processo avaliativo torna-se um instrumento de mediação e não apenas de classificação. No entanto, a regência solitária do professor em turmas heterogêneas e a carência de recursos especializados surgem como desafios que podem limitar a profundidade das intervenções pedagógicas e o alcance pleno do letramento social defendido por Magda Soares (2020).

Nesse cenário, a atuação dos bolsistas do PIBID/UFPA revela-se como uma "práxis" importante, unindo a fundamentação teórica à ação prática no chão da escola. Esse suporte permite o acompanhamento individualizado e a superação de barreiras pedagógicas, fortalecendo a inclusão de alunos atípicos sem prejuízo ao coletivo. Conclui-se, portanto, que a efetivação do direito à aprendizagem requer não apenas a presença física do aluno no ensino regular, mas o investimento contínuo em recursos e parcerias que sustentem uma formação docente crítica, ética e verdadeiramente inclusiva.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2026.

FADDA, Gisella Moura; CURY, Vera Engler. *O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n. 3, p. 411–423, jul./set. 2016.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 23. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 1. ed., 7. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2025.

STELZER, Fernando Gustavo. *Uma pequena história do autismo*. *Cadernos Pandorga de Autismo*, v. 1, 2010.