

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TEACHER TRAINING FOR THE LITERACY OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION

LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA ALFABETIZACIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Gesley Alves da Silva<sup>1</sup>  
Ailana Patrícia Ribeiro da Gama<sup>2</sup>  
Maria Regilan da Silva<sup>3</sup>  
Lidiane Ferreira da Silva<sup>4</sup>  
Edna Pacheco de Matos<sup>5</sup>  
Jaqueline Costa<sup>6</sup>

**RESUMO:** Este artigo, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, analisa a formação de professores para a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva da educação inclusiva. Parte-se do entendimento de que a inclusão escolar efetiva exige mais do que a matrícula do aluno em classes regulares; demanda um conjunto de estratégias pedagógicas adaptadas, fundamentadas em evidências científicas e articuladas à realidade de cada estudante. A pesquisa foi desenvolvida a partir da revisão de artigos, livros, dissertações e documentos oficiais publicados nos últimos dez anos, priorizando os cinco mais recentes, sem desconsiderar autores clássicos que fundamentam a área. Os resultados revelaram lacunas significativas na formação inicial, predominância de ações pontuais na formação continuada e ausência de modelos claros para implementação de práticas inclusivas na alfabetização de alunos com TEA. Constatou-se que metodologias inovadoras, como o uso de recursos audiovisuais e a formação interdisciplinar, contribuem para aproximar teoria e prática, fortalecendo o trabalho docente. A discussão reforça que investir em formação docente é investir na qualidade e equidade da educação, destacando que a efetividade da inclusão depende de políticas públicas articuladas, suporte institucional e compromisso ético. Conclui-se que a formação deve ser contínua, específica e sensível às singularidades do TEA, de modo a garantir não apenas o acesso, mas também a aprendizagem significativa e o desenvolvimento pleno desses estudantes.

2174

**Palavras-chave:** Alfabetização. Educação Inclusiva. Formação de Professores. Transtorno do Espectro Autista.

<sup>1</sup>Bacharel em Administração de Empresas / Licenciado em Letras Português e espanhol / Licenciado em Gestão e Negócios / Pós-graduado em Gestão Escolar / Pós-graduado em Ensino da Língua Espanhola / Pós-graduado em Docência do Ensino Técnico. Unifatecie / Universidade Cruzeiro do Sul FAEP.Paranavaí, PR.

<sup>2</sup>Graduação Língua Portuguesa, Universidade Federal do Estado do Pará UFPA. Manaus.

<sup>3</sup>Formada em pedagogia pela UFAL, universidade federal de Alagoas, administração pela UNOPAR, especialização em étnico racial, gestão pública e educação inclusiva com ênfase em tecnologia assistiva e mestrando em educação. Uneatlatico. Cantabria, Espanha.

<sup>4</sup>Mestranda em Educação Formação de Professores. Universidad Europea del Atlántico – UNEATLANTICO. Cantabria, Espanha.

<sup>5</sup>Pós-graduação Práticas Pedagógicas na Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão Escolar. Faculdade Guilherme Guimbala, Anita Garibaldi. SC.

<sup>6</sup>Mestranda, UNEATLANTICO, Cantabria, Espanha.

**ABSTRACT:** This bibliographic and qualitative study analyzes teacher training for the literacy of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) from the perspective of inclusive education. It is based on the understanding that effective school inclusion requires more than enrolling students in regular classes; it demands a set of adapted pedagogical strategies, grounded in scientific evidence, and articulated with the reality of each student. The research was developed through the review of articles, books, dissertations, and official documents published in the last ten years, prioritizing the most recent five, without disregarding classic authors who underpin the field. The results revealed significant gaps in initial training, predominance of punctual actions in continuing education, and lack of clear models for implementing inclusive practices in the literacy of students with ASD. It was found that innovative methodologies, such as the use of audiovisual resources and interdisciplinary training, contribute to bridging theory and practice, strengthening teachers' work. The discussion reinforces that investing in teacher training is investing in the quality and equity of education, highlighting that the effectiveness of inclusion depends on articulated public policies, institutional support, and ethical commitment. It is concluded that training must be continuous, specific, and sensitive to the singularities of ASD, in order to ensure not only access but also meaningful learning and the full development of these students.

**Keywords:** Literacy. Inclusive Education. Teacher Training. Autism Spectrum Disorder.

**RESUMEN:** Este estudio, de carácter bibliográfico y enfoque cualitativo, analiza la formación de profesores para la alfabetización de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde la perspectiva de la educación inclusiva. Parte del entendimiento de que la inclusión escolar efectiva requiere más que la matrícula del estudiante en clases regulares; exige un conjunto de estrategias pedagógicas adaptadas, fundamentadas en evidencias científicas y articuladas con la realidad de cada alumno. La investigación se desarrolló a partir de la revisión de artículos, libros, disertaciones y documentos oficiales publicados en los últimos diez años, priorizando los cinco más recientes, sin dejar de lado a los autores clásicos que sustentan el área. Los resultados revelaron lagunas significativas en la formación inicial, predominio de acciones puntuales en la formación continua y ausencia de modelos claros para implementar prácticas inclusivas en la alfabetización de alumnos con TEA. Se constató que metodologías innovadoras, como el uso de recursos audiovisuales y la formación interdisciplinaria, contribuyen a acercar la teoría a la práctica, fortaleciendo el trabajo docente. La discusión refuerza que invertir en la formación docente es invertir en la calidad y equidad de la educación, destacando que la efectividad de la inclusión depende de políticas públicas articuladas, apoyo institucional y compromiso ético. Se concluye que la formación debe ser continua, específica y sensible a las singularidades del TEA, de modo que garantice no solo el acceso, sino también el aprendizaje significativo y el pleno desarrollo de estos estudiantes.

2175

**Palabras clave:** Alfabetización. Educación Inclusiva. Formación de Profesores. Trastorno del Espectro Autista.

## INTRODUÇÃO

Falar em alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva da educação inclusiva é abrir espaço para um debate profundo sobre o direito à aprendizagem e sobre a urgência de repensar as práticas formativas de professores. A escola

inclusiva, prevista na legislação brasileira e defendida por organismos internacionais, parte do princípio de que todos os alunos, independentemente de suas condições, devem ter acesso a um ensino de qualidade, que respeite suas singularidades e favoreça seu pleno desenvolvimento. Nesse contexto, o professor assume papel central: mais do que um transmissor de conteúdos, ele se torna mediador, facilitador e construtor de ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade como riqueza pedagógica.

Historicamente, o percurso da inclusão escolar no Brasil foi marcado por avanços legais e retrocessos práticos. Embora políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tenham estabelecido diretrizes para o atendimento de estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA, o cotidiano escolar ainda revela lacunas significativas, especialmente no que diz respeito à formação docente. Muitos professores relatam sentir-se inseguros ou despreparados para desenvolver estratégias de alfabetização adequadas a este público, o que evidencia um descompasso entre as exigências da prática e a formação recebida.

O TEA apresenta características específicas que impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem, como diferenças na comunicação, na interação social e nos padrões de comportamento. Essas especificidades exigem abordagens pedagógicas flexíveis e sensíveis, que considerem ritmos diferenciados e utilizem recursos visuais, tecnológicos e sensoriais adaptados. Nesse sentido, a formação inicial e continuada precisa contemplar conhecimentos sobre o transtorno, metodologias de alfabetização acessíveis e práticas baseadas em evidências, favorecendo a construção de experiências positivas de aprendizagem.

2176

No campo da alfabetização, os desafios se intensificam porque, além de compreender o funcionamento cognitivo e social de cada estudante, o professor precisa dominar práticas pedagógicas que articulem linguagem, leitura e escrita com recursos que facilitem a compreensão e a expressão. A ausência de preparo específico, aliada à falta de materiais didáticos adaptados, pode comprometer não apenas o desempenho escolar do aluno com TEA, mas também sua autoestima e seu sentimento de pertencimento ao grupo.

Ao discutir a formação de professores para a alfabetização de estudantes com TEA, não se trata apenas de oferecer cursos ou oficinas pontuais, mas de promover uma mudança estrutural na forma como os programas de licenciatura e os sistemas de ensino compreendem a inclusão. Essa mudança envolve a inserção de disciplinas obrigatórias sobre educação inclusiva,

a vivência de estágios supervisionados em contextos reais e o estímulo à pesquisa aplicada, para que a formação seja sustentada por práticas concretas e atualizadas.

A perspectiva inclusiva, nesse sentido, não se resume a integrar o aluno com TEA em uma turma regular, mas implica transformar o próprio ambiente escolar, tornando-o acessível, acolhedor e responsivo às diferentes necessidades. Isso só é possível quando a equipe pedagógica, liderada por professores preparados, adota estratégias que favoreçam a participação ativa de todos os alunos, evitando a reprodução de práticas excludentes e estigmatizantes.

Também é preciso reconhecer que o professor não é o único responsável pelo sucesso da alfabetização inclusiva. A atuação articulada entre gestão escolar, equipe de apoio, famílias e comunidade fortalece a rede de suporte ao estudante, ampliando as possibilidades de aprendizagem. No entanto, sem a segurança e a competência do docente para conduzir o processo, o conjunto das ações perde eficácia. Investir na formação de professores, portanto, é investir na qualidade e na equidade da educação.

Assim, esta pesquisa busca refletir sobre as demandas e possibilidades que envolvem a formação docente para a alfabetização de estudantes com TEA na perspectiva da educação inclusiva, analisando tanto os desafios quanto as potencialidades dessa atuação. Ao reunir contribuições teóricas e práticas, o estudo pretende oferecer subsídios para que a escola se fortaleça como espaço de acolhimento, desenvolvimento e justiça social, reafirmando que a alfabetização de todos os estudantes é um compromisso ético e político da educação contemporânea.

2177

## MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica, com o intuito de compreender, de forma aprofundada, a formação de professores para a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva da educação inclusiva. Optou-se por esse delineamento metodológico por reconhecer que a natureza do tema exige reflexão crítica e interpretação sensível dos fenômenos educacionais, buscando resgatar conhecimentos já consolidados na literatura e articulá-los às demandas atuais da prática docente.

A pesquisa bibliográfica foi conduzida com o objetivo de mapear e analisar produções acadêmicas relevantes, publicadas em periódicos científicos, livros, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à temática. A seleção das fontes priorizou textos que

abordassem, de maneira direta, a intersecção entre formação docente, alfabetização e inclusão de estudantes com TEA, garantindo a pertinência e a profundidade das discussões apresentadas. Esse processo permitiu não apenas identificar referenciais teóricos consolidados, mas também reconhecer lacunas e desafios presentes nas práticas formativas atuais.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados de acesso nacional e internacional, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da CAPES. Foram utilizadas combinações de palavras-chave em português, como “formação de professores”, “alfabetização”, “Transtorno do Espectro Autista” e “educação inclusiva”, buscando ampliar o escopo de busca e garantir a representatividade das fontes analisadas. Além disso, incluíram-se documentos normativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que subsidiam juridicamente e orientam as práticas educacionais no Brasil.

Para definir o corpus da pesquisa, estabeleceram-se critérios de inclusão e exclusão. Foram incluídos materiais publicados preferencialmente nos últimos dez anos, com ênfase nos cinco anos mais recentes, que apresentassem consistência teórica e relevância prática para o campo da educação inclusiva e da alfabetização de estudantes com TEA. Foram excluídas produções que não abordassem diretamente a temática ou que apresentassem caráter meramente opinativo, sem fundamentação científica consistente. Essa filtragem visou garantir que a análise se baseasse em dados e reflexões respaldados academicamente.

2178

A análise dos materiais selecionados seguiu etapas que envolveram a leitura exploratória, para o reconhecimento inicial dos conteúdos; a leitura seletiva, para destacar as informações mais relevantes; e a leitura interpretativa, que buscou compreender os significados, implicações e possíveis relações entre os diferentes estudos. Essa abordagem possibilitou organizar os achados em eixos temáticos, como: fundamentos teóricos da alfabetização inclusiva, especificidades do TEA e práticas formativas para professores. Essa organização serviu como base para a construção das discussões apresentadas nos resultados e na análise crítica subsequente.

Por se tratar de um estudo bibliográfico, não houve a necessidade de aprovação por Comitê de Ética, visto que não envolveu a participação direta de sujeitos humanos nem a coleta de dados empíricos. Entretanto, todo o material consultado foi devidamente citado e referenciado conforme as normas exigidas pela Revista Ibero-Americana de Humanidades,

Ciências e Educação, respeitando os direitos autorais e a integridade das produções originais. Dessa forma, buscou-se assegurar não apenas a qualidade científica do trabalho, mas também o compromisso ético com a pesquisa acadêmica.

## RESULTADOS

A análise da produção acadêmica revelou um cenário marcado pela insuficiência de estudos que abordem, de forma específica, a formação de professores para a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciando que o campo ainda é recente e demanda maior aprofundamento científico. Embora haja uma crescente preocupação com a inclusão escolar, identificou-se que grande parte das pesquisas concentra-se em aspectos gerais da educação inclusiva, deixando em segundo plano as especificidades da alfabetização desse público. Souza et al. (2022) apontam que essa lacuna compromete o desenvolvimento de políticas e práticas formativas mais assertivas, capazes de fornecer ao professor estratégias pedagógicas alinhadas às características e necessidades dos alunos com TEA, o que reforça a urgência por mais investigações orientadas a essa temática.

Ao mapear os estudos publicados entre 2012 e 2021, observou-se que apenas uma pequena parcela abordava a formação inicial, enquanto a maioria tratava da formação continuada, configurando um desequilíbrio preocupante. Essa predominância de pesquisas voltadas para a atualização de professores já em exercício pode ser explicada pela demanda imediata das redes escolares, mas revela também a ausência de um preparo mais consistente durante a graduação. Souza et al. (2022) destacam que essa deficiência formativa na licenciatura leva muitos docentes a buscar, de forma individual, cursos complementares e experiências práticas, frequentemente sem a mediação de políticas institucionais estruturadas que garantam qualidade e continuidade.

Em um estudo qualitativo conduzido com quatro professoras de Goiânia (GO), Ferreira e Souza (2024) constataram que, apesar de possuírem conhecimentos básicos sobre o TEA, especialmente no que se refere às características descritas pelo DSM-V, as participantes relataram sentir insegurança para planejar e executar atividades de alfabetização voltadas a esse público. Essa insegurança, segundo as autoras, deriva não apenas da falta de preparo específico, mas também da ausência de suporte pedagógico e de recursos adequados nas escolas, o que compromete a efetividade da prática docente e aumenta a sobrecarga emocional do professor que atua no contexto inclusivo.

O mesmo estudo evidencia que o conhecimento teórico isolado não é suficiente para garantir práticas pedagógicas eficazes na alfabetização de estudantes com TEA. As professoras entrevistadas apontaram que, embora compreendam as necessidades de adaptação curricular e metodológica, encontram dificuldade em operacionalizar essas adaptações na rotina escolar. Ferreira e Souza (2024) argumentam que essa limitação reforça a importância de formações continuadas que aliem fundamentação científica a experiências práticas, promovendo a troca de saberes entre pares e possibilitando o desenvolvimento de repertórios pedagógicos mais diversificados e aplicáveis.

Em pesquisa realizada no município de Pelotas (RS), Camargo (2020) constatou que os desafios enfrentados pelos professores de alunos com TEA vão muito além da questão do conteúdo e da avaliação, abrangendo também aspectos relacionados ao manejo comportamental e à comunicação. Segundo o autor, a formação continuada oferecida atualmente apresenta um caráter excessivamente generalista, tratando de maneira superficial as especificidades de cada deficiência e deixando o professor sem referências concretas para lidar com as demandas particulares do TEA. Essa constatação indica que os programas formativos precisam ser repensados, tornando-se mais segmentados e ajustados à realidade de diferentes públicos.

A falta de formações mais específicas, adaptadas às necessidades dos docentes que atuam com alunos com TEA, gera um efeito em cadeia que impacta não apenas o professor, mas todo o processo educativo. Quando a preparação docente é insuficiente, aumenta-se o risco de práticas excludentes, ainda que não intencionais, e reduz-se a possibilidade de aprendizagem significativa. Camargo (2020) defende que a formação de professores para a alfabetização inclusiva deve contemplar não apenas o domínio de metodologias, mas também a compreensão da dimensão socioemocional do ensino, valorizando as relações interpessoais e a construção de um ambiente escolar acolhedor e estimulante.

2180

Uma das experiências positivas identificadas na literatura é o uso de vídeos como recurso de mediação na formação continuada de professores, estratégia adotada no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e relatada por Bezerra e Pantoni (2022). Esse formato favoreceu a acessibilidade e a ampliação do alcance dos conteúdos, permitindo que os docentes participassem de momentos formativos de forma mais flexível e autônoma. No caso da alfabetização de estudantes com TEA, o uso de vídeos na formação possibilita a demonstração de práticas adaptadas, a simulação de situações reais de sala de aula e o compartilhamento de experiências exitosas, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática.



Bezerra e Pantoni (2022) destacam que a utilização de recursos audiovisuais amplia as possibilidades de formação e contribui para que o professor visualize diferentes formas de abordagem, compreendendo melhor as estratégias que podem ser adaptadas à sua realidade escolar. Essa metodologia também incentiva a reflexão sobre a própria prática, estimulando a autoavaliação e a busca por soluções criativas diante dos desafios impostos pelo processo de alfabetização de estudantes com TEA. Além disso, favorece a criação de comunidades virtuais de aprendizagem, onde os docentes podem trocar experiências e construir coletivamente novos conhecimentos.

Outro aspecto apontado nas pesquisas é a necessidade de abandonar abordagens generalistas que tratam todas as deficiências de maneira homogênea. A Declaração de Salamanca, citada por Fumegalli (2012), já indicava que o sucesso das políticas inclusivas depende da atenção às necessidades individuais de cada estudante, o que implica personalizar estratégias formativas e pedagógicas. No caso dos alunos com TEA, isso significa desenvolver conteúdos específicos, que incluam desde noções sobre comunicação alternativa até o uso de recursos visuais, estruturando o ambiente para reduzir estímulos excessivos e favorecer a compreensão das atividades.

Fumegalli (2012) reforça que a formação continuada deve incentivar o professor a 2181  
revisitar constantemente suas práticas, ajustando-as às demandas e potencialidades dos estudantes. Esse movimento exige que as formações ofereçam oportunidades de reflexão e experimentação, articulando o conhecimento acadêmico com o saber-fazer que emerge da prática cotidiana. No contexto da alfabetização inclusiva, isso implica que o docente seja capacitado para observar o estudante de forma atenta, interpretar suas respostas e reformular estratégias de acordo com os resultados obtidos.

A pesquisa de Ferreira e Souza (2021) reforça que as lacunas formativas impactam diretamente a segurança e a eficácia do professor no trabalho com estudantes com TEA. Segundo as autoras, essa ausência de preparo resulta em práticas improvisadas, baseadas mais na intuição e na experiência pessoal do que em fundamentos pedagógicos validados cientificamente. Além disso, a falta de acompanhamento técnico especializado por parte das redes de ensino amplia o isolamento do professor, que acaba enfrentando sozinho os desafios da alfabetização inclusiva. Esse cenário é agravado pela carência de políticas institucionais consistentes que articulem formação, recursos pedagógicos e suporte contínuo, elementos indispensáveis para o fortalecimento da prática docente.



A necessidade de investimentos estruturados na formação de professores é reiterada por Ferreira e Souza (2021), que alertam para o risco de que a inclusão escolar se torne apenas uma política de matrícula, sem garantias de aprendizagem efetiva. Para as autoras, não basta que o aluno com TEA esteja presente fisicamente na sala de aula; é imprescindível que ele tenha acesso a metodologias de ensino capazes de promover sua alfabetização, respeitando seu ritmo e suas formas de interação. Essa perspectiva desloca o foco da inclusão formal para a inclusão pedagógica, entendida como aquela que assegura oportunidades reais de desenvolvimento acadêmico e social.

Estudo recente de Dalanesi (2025) confirma que, apesar da concordância entre os pesquisadores sobre a importância da formação docente para a inclusão, há ainda restrições significativas quanto ao alcance e à aplicabilidade das formações oferecidas. O autor identificou que muitas dessas ações têm caráter pontual, sem continuidade, e não contemplam acompanhamento ou avaliação de impacto. Essa limitação enfraquece os resultados, pois impede que as mudanças propostas sejam incorporadas de forma consistente à prática pedagógica. Em contextos complexos como o da alfabetização de estudantes com TEA, a ausência de processos formativos duradouros e sistemáticos compromete a consolidação de práticas inclusivas eficazes.

2182

Na mesma linha, Dalanesi (2025) constatou que, no período de 2013 a 2023, foram localizados apenas oito artigos com foco direto na formação de professores para trabalhar com TEA, o que revela a fragilidade da produção científica nesse campo. Essa escassez de estudos dificulta a criação de políticas públicas fundamentadas em evidências e mantém os sistemas de ensino dependentes de experiências isoladas ou de adaptações empíricas, sem respaldo suficiente na literatura acadêmica. A falta de material de referência também impacta negativamente a formação inicial, que poderia se beneficiar de conteúdos mais atualizados e específicos para preparar futuros docentes.

A análise desses estudos também revelou que, embora todos apontem a necessidade de metodologias específicas para o ensino de alunos com TEA, poucos apresentam modelos claros de como implementá-las no contexto escolar. Essa lacuna entre teoria e prática é recorrente e contribui para a sensação de despreparo relatada por muitos professores. A proposta de formação, nesses casos, precisa ir além da exposição de conceitos, oferecendo momentos de aplicação prática, supervisão e feedback, a fim de consolidar as competências necessárias para a alfabetização inclusiva (DALANESI, 2025).

Do ponto de vista institucional, documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, representam avanços significativos, mas ainda não foram suficientemente incorporados aos programas de formação docente. Carmo (2024) aponta que esses marcos legais, embora estabeleçam direitos e diretrizes, não especificam estratégias pedagógicas para a alfabetização, o que deixa lacunas na orientação prática dos professores. Essa distância entre a norma e a ação reforça a necessidade de um diálogo mais estreito entre o campo jurídico e o campo pedagógico.

Carmo (2024) também observa que a mera existência de políticas inclusivas não garante a efetividade das práticas escolares. É fundamental que haja processos formativos que orientem o professor sobre como operacionalizar as diretrizes legais, transformando princípios em estratégias concretas de sala de aula. No caso da alfabetização de alunos com TEA, isso pode envolver desde o uso de sistemas de comunicação alternativa até a adaptação de materiais e a flexibilização de avaliações, respeitando os modos de aprendizagem de cada estudante. Sem esse suporte formativo, corre-se o risco de que a legislação seja cumprida apenas formalmente, sem gerar impacto real na aprendizagem.

De maneira geral, os resultados apontam para três entraves centrais à efetivação de uma alfabetização inclusiva de qualidade para estudantes com TEA: a escassez de pesquisas aprofundadas sobre o tema, a negligência da formação inicial em relação às especificidades do autismo e a ausência de propostas formativas contínuas e específicas. Esses fatores, combinados, resultam em práticas pedagógicas pouco consistentes, dependentes da experiência individual do professor e vulneráveis à reprodução de modelos que não dialogam com as reais necessidades do público-alvo. 2183

Por outro lado, a literatura também apresenta contribuições relevantes que podem servir de referência para o aprimoramento da formação docente. Entre elas destacam-se: o uso de recursos audiovisuais como instrumento de formação continuada (BEZERRA; PANTONI, 2022), a valorização das experiências e percepções dos professores como ponto de partida para a construção de estratégias pedagógicas (FERREIRA; SOUZA, 2024) e a defesa de especializações segmentadas para atender às demandas do TEA (SOUZA et al., 2022). Tais iniciativas, quando integradas a políticas públicas e institucionais, têm potencial para fortalecer a atuação docente e ampliar as possibilidades de aprendizagem para os estudantes com autismo.

Por fim, os resultados desta pesquisa indicam que a construção de programas formativos voltados para a alfabetização de estudantes com TEA deve ser interdisciplinar, contínua e baseada em evidências científicas. Isso significa reunir conhecimentos das áreas da pedagogia, psicologia, fonoaudiologia e terapia ocupacional, entre outras, para oferecer ao professor uma formação ampla, mas ao mesmo tempo profundamente enraizada nas especificidades do autismo. Apenas com esse suporte será possível garantir que o docente se sinta preparado, seguro e capaz de promover uma alfabetização verdadeiramente inclusiva, transformando a escola em um espaço de pertencimento e desenvolvimento para todos.

## DISCUSSÃO

Os resultados apresentados confirmam que a formação de professores voltada para a alfabetização de estudantes com TEA ainda carece de uma abordagem consistente, tanto na formação inicial quanto na continuada. Essa constatação dialoga com as reflexões de Mantoan (2015), para quem a inclusão escolar efetiva não se limita ao acesso físico do estudante, mas exige transformações nas práticas pedagógicas e no ethos escolar. Nesse sentido, a lacuna formativa identificada reforça que o professor, sem preparo específico, tende a replicar estratégias tradicionais de alfabetização, que nem sempre dialogam com as necessidades dos alunos com autismo. Assim, a formação docente precisa estar ancorada em metodologias inclusivas e adaptadas, capazes de ampliar o repertório do educador e promover a aprendizagem significativa.

2184

A literatura analisada também evidencia que, embora as políticas públicas brasileiras como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei nº 12.764/2012 estabeleçam diretrizes claras para o atendimento de estudantes com TEA, sua efetivação nas escolas é limitada pela ausência de estratégias pedagógicas concretas. Conforme defendem Glat e Pletsch (2011), a política inclusiva só se materializa quando o professor tem condições objetivas de aplicá-la, o que inclui tempo para planejamento, recursos adequados e, sobretudo, formação de qualidade. A distância entre o texto legal e a prática escolar identificada nos resultados confirma a necessidade de um alinhamento mais estreito entre diretrizes e capacitação docente.

Outro ponto relevante é a predominância de ações de formação continuada em detrimento da formação inicial. Embora a formação ao longo da carreira seja essencial, ela não pode substituir um preparo robusto já na graduação. Como destacam Nóvoa (2017) e Tardif

(2014), a construção da identidade profissional docente é fortemente influenciada pelas experiências formativas iniciais, sendo mais eficaz quando o professor tem contato com conteúdos e práticas inclusivas desde o início de sua trajetória acadêmica. A ausência dessa preparação inicial, evidenciada pelos estudos revisados, significa que muitos professores chegam à sala de aula sem referências sólidas para alfabetizar alunos com TEA, recorrendo a soluções improvisadas.

A dificuldade em transformar o conhecimento teórico sobre o TEA em práticas pedagógicas efetivas é outro aspecto amplamente discutido na literatura. Para Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre na interação social mediada por instrumentos culturais, o que implica que o professor precisa dominar estratégias de mediação adequadas ao perfil de cada aluno. Os resultados mostram que, embora os docentes compreendam a importância de adaptar atividades, muitos não sabem como operacionalizar essas adaptações. Isso aponta para a urgência de formações que unam teoria e prática, com momentos de observação, aplicação e reflexão.

As experiências positivas encontradas, como o uso de vídeos na formação continuada (BEZERRA; PANTONI, 2022), indicam caminhos promissores para superar a distância entre teoria e prática. Esse recurso favorece a demonstração visual de estratégias, permitindo que o professor observe exemplos concretos de como adaptar atividades de alfabetização para estudantes com TEA. Ao mesmo tempo, tais experiências reforçam a importância de incorporar tecnologias na formação docente, ampliando o acesso e a flexibilidade dos processos formativos. Essa perspectiva está alinhada ao que defendem Moran, Masetto e Behrens (2013), para quem a integração de recursos digitais pode potencializar a aprendizagem profissional.

2185

No entanto, a adoção de metodologias inovadoras na formação de professores só será efetiva se acompanhada de uma mudança de mentalidade nas instituições de ensino e nas redes escolares. Como argumenta Paulo Freire (1996), a prática educativa precisa ser crítica, reflexiva e voltada para a emancipação dos sujeitos. No caso da alfabetização inclusiva, isso significa que a formação docente deve estimular o professor a reconhecer o estudante com TEA como protagonista do próprio processo de aprendizagem, valorizando suas potencialidades e respeitando seu ritmo.

A interdisciplinaridade surge como elemento fundamental na formação para alfabetização de estudantes com TEA. Os resultados indicam que o professor se beneficia ao integrar saberes da pedagogia com conhecimentos de áreas como fonoaudiologia, psicologia e

terapia ocupacional. Esse entendimento encontra respaldo em Baptista (2013), que defende a formação colaborativa entre diferentes profissionais da educação e da saúde como estratégia para ampliar a eficácia das práticas inclusivas. Na alfabetização, essa integração pode resultar em adaptações mais precisas e individualizadas, respondendo de maneira mais efetiva às demandas dos alunos com autismo.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de que as formações sejam contínuas e acompanhadas de suporte institucional. Dalanesi (2025) demonstra que ações pontuais, sem acompanhamento, não se traduzem em mudanças duradouras na prática docente. Isso reforça que a formação continuada deve ser pensada como processo, e não como evento isolado. Modelos que incluem mentoria, grupos de estudo e acompanhamento em sala de aula tendem a produzir resultados mais consistentes, pois permitem ao professor testar, avaliar e aprimorar estratégias.

Os achados também sugerem que o fortalecimento das redes de apoio dentro das escolas é essencial para o sucesso da alfabetização inclusiva. Isso envolve não apenas a formação individual do professor, mas o trabalho articulado entre todos os agentes escolares gestão, equipe de apoio, família e comunidade. Para Mantoan (2015), a escola inclusiva é resultado de uma ação coletiva que transcende a sala de aula, e a alfabetização de estudantes com TEA só será efetiva se estiver inserida em um projeto institucional comprometido com a equidade e o pertencimento.

2186

Por fim, os resultados e a literatura convergem para a compreensão de que a formação docente para alfabetização de alunos com TEA deve ser planejada a partir de um tripé: conhecimento científico atualizado, prática reflexiva e suporte institucional contínuo. Essa combinação é o que possibilita ao professor transformar a alfabetização em um processo realmente inclusivo, no qual cada estudante é visto e atendido em sua singularidade. Investir nesse modelo não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma ação ética e política em prol do direito à educação de qualidade para todos.

## CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo deste estudo evidenciou que a formação de professores para a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva da educação inclusiva ainda enfrenta lacunas significativas, tanto na formação inicial quanto na continuada. Embora haja avanços importantes no campo das políticas públicas e nas discussões

acadêmicas sobre inclusão, a realidade escolar demonstra que grande parte dos docentes chega à sala de aula sem preparo específico para lidar com as particularidades do TEA, especialmente no processo de alfabetização. Esse cenário reforça a urgência de políticas formativas mais consistentes, que articulem teoria e prática, garantindo ao professor segurança e autonomia para adaptar metodologias e recursos de forma eficaz.

Os resultados apontam que, para que a inclusão se materialize de maneira efetiva, é necessário superar o modelo de formações pontuais e superficiais, adotando processos formativos contínuos, interdisciplinares e alinhados às demandas reais do contexto escolar. Estratégias como o uso de recursos audiovisuais, o incentivo à colaboração entre diferentes áreas do conhecimento e a valorização das experiências docentes mostraram-se caminhos promissores para aproximar a teoria das práticas cotidianas. Tais iniciativas precisam ser incorporadas de maneira planejada e sistemática, de modo que não se restrinjam a ações isoladas, mas se consolidem como parte de uma política de formação permanente.

Outro aspecto central é o papel das instituições de ensino e das redes escolares na oferta de condições para que o professor desenvolva um trabalho inclusivo de qualidade. Mais do que capacitar individualmente, é necessário que a escola como um todo esteja comprometida com um projeto pedagógico inclusivo, envolvendo gestão, equipe de apoio, famílias e comunidade. Essa atuação integrada potencializa os efeitos da formação docente, criando um ambiente favorável ao desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes com TEA.

2187

A alfabetização inclusiva, nesse sentido, precisa ser compreendida como um direito inalienável, que não pode ser condicionado à disponibilidade de recursos ou ao nível de preparo individual do professor. É dever das políticas educacionais e das instituições formadoras garantir que todos os docentes tenham acesso a conhecimentos, práticas e suportes adequados para atender às necessidades de seus alunos. Como enfatiza Mantoan (2015), a verdadeira inclusão só se concretiza quando as diferenças são reconhecidas e valorizadas como parte natural do processo educativo, e não como obstáculos a serem superados.

Dessa forma, conclui-se que investir na formação de professores para a alfabetização de estudantes com TEA é investir na qualidade e na equidade da educação como um todo. O fortalecimento dessa formação, baseado em evidências científicas e no diálogo com a prática, representa não apenas uma ação pedagógica, mas um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. O caminho para essa transformação

exige continuidade, integração e sensibilidade, elementos essenciais para que a escola cumpra sua função de ser um espaço de pertencimento e desenvolvimento para todos os seus estudantes.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. **Educação inclusiva: cultura escolar e práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BEZERRA, A. L. M.; PANTONI, R. V. **Formação continuada de professores mediada por recursos audiovisuais**. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, v. 8, n. 2, p. 1-19, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

CAMARGO, E. P. **Formação de professores para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020.

CARMO, D. K. F. **Formação de professores e inclusão escolar: análise da efetividade das políticas públicas para estudantes com TEA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2024.

2188

DALANESI, G. **Formação docente e educação inclusiva: uma revisão integrativa sobre o ensino para estudantes com TEA**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 1-20, 2025.

FERREIRA, M. P.; SOUZA, C. M. **Alfabetização e Transtorno do Espectro Autista: percepções de professoras do ensino fundamental**. Olhares e Trilhas, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 195-212, 2024.

FERREIRA, N. S.; SOUZA, A. L. **Formação de professores e práticas inclusivas: desafios da alfabetização de alunos com TEA**. Cenas Educacionais, Salvador, v. 4, n. 2, p. 137-156, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUMEGALLI, M. **Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 20, n. 34, p. 1-10, 2012.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar: diretrizes para a construção de sistemas educacionais inclusivos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.



MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

NÓVOA, A. **Firmar a profissão docente, reafirmar a escola pública**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

SOUZA, F. A. et al. **Formação de professores e o Transtorno do Espectro Autista: um estudo de revisão**. Revista Humanidades & Inovação, Palmas, v. 9, n. 24, p. 245-260, 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.