

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

THE IMPORTANCE OF TEACHER TRAINING FOR THE LITERACY OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ALFABETIZACIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Adriana Aparecida dos Santos Cavalheri¹

Marcela dos Santos Imoto Frezatti²

Rozineide Iraci Pereira da Silva³

RESUMO: O artigo aborda a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, destacando os desafios e estratégias para a alfabetização. A formação docente é enfatizada como essencial para uma educação inclusiva eficaz, enfrentando barreiras como falta de capacitação específica, resistência institucional e escassez de recursos. São discutidas metodologias inclusivas, como TEACCH, PECS, adaptações curriculares e avaliação formativa, com foco na personalização do ensino. A responsabilidade compartilhada entre professores, gestores, famílias e sociedade é destacada como fundamental para superar os desafios e promover uma educação equitativa.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Alfabetização. Formação docente. Estratégias pedagógicas.

ABSTRACT: The article addresses the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazil, highlighting the challenges and strategies for literacy. Teacher training is emphasized as essential for effective inclusive education, facing barriers such as lack of specific training, institutional resistance, and resource scarcity. Inclusive methodologies, such as TEACCH, PECS, curriculum adaptations, and formative assessment, are discussed, focusing on personalized teaching. The shared responsibility among teachers, administrators, families, and society is highlighted as crucial to overcoming challenges and promoting equitable education.

1

Keywords: School inclusion. Autism Spectrum Disorder (ASD). Literacy. Teacher training. pedagogical strategies.

RESUMEN: Este artículo aborda la inclusión escolar de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Brasil, destacando los desafíos y las estrategias para la alfabetización. Se enfatiza la formación docente como esencial para una educación inclusiva eficaz, enfrentando barreras como la falta de formación específica, la resistencia institucional y la escasez de recursos. Se discuten metodologías inclusivas como TEACCH, PECS, adaptaciones curriculares y evaluación formativa, con énfasis en la enseñanza personalizada. Se destaca la responsabilidad compartida entre docentes, administradores, familias y sociedad como fundamental para superar los desafíos y promover una educación equitativa.

Palabras clave: Inclusión escolar. Trastorno del Espectro Autista (TEA). Alfabetización. Formación docente. Estrategias pedagógicas.

¹Pedagoga graduada Faculdades Integradas Dom Aguirre (Uniso) Sorocaba -SP. Pós-graduada em Gestão Escolar Universidade Federal de São Carlos - SP, Pós-graduada em Psicopedagogia - Faculdade São Luís Jaboticabal - SP.

Mestranda em Educação na Universidade Christian Business School-CBS.

²Pedagoga graduada na Faculdade do Norte Pioneiro FANORPI - Pós-graduada em Educação Infantil na Faculdade Cristo Rei FACCRI - Pós-graduada em Educação Especial nas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí UNIVALE.

Mestranda em Educação na Universidade Christian Business School-CBS.

³Orientador: Ph.D Doutora em Ciências da Educação, professora do ensino superior e professora orientadora da Christian Business School-CBS.

I- INTRODUÇÃO

A inclusão escolar no Brasil tem se consolidado como um princípio fundamental do sistema educacional, amparada por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Esses marcos normativos reforçam o direito de todos os estudantes, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a uma educação equitativa em ambientes regulares, promovendo a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade. Contudo, a efetivação da inclusão enfrenta barreiras estruturais, culturais e pedagógicas, como a inadequação de infraestrutura escolar, a escassez de materiais adaptados e, de maneira crítica, a formação insuficiente de professores para atender às necessidades educacionais especiais (MENDES, 2010). Essas limitações evidenciam a necessidade de políticas públicas mais robustas e de práticas educacionais que priorizem a capacitação docente e a adaptação do ambiente escolar.

A alfabetização de alunos com TEA representa um desafio complexo no contexto da educação inclusiva. O TEA, conforme descrito no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Essas características, que variam amplamente em intensidade e manifestação, exigem abordagens pedagógicas diferenciadas, como o uso de estratégias visuais, metodologias estruturadas (e.g., TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), e intervenções individualizadas que respeitem o ritmo e as particularidades de cada aluno (CUNHA, 2016). No entanto, a falta de conhecimento específico sobre o TEA entre educadores, aliada à ausência de formação continuada e à sobrecarga de trabalho nas escolas, frequentemente resultam em práticas pedagógicas inadequadas, comprometendo o processo de alfabetização e a inclusão social desses estudantes (GOMES & SOUZA, 2017).

Nesse cenário, a formação docente emerge como um eixo central para a promoção de uma inclusão escolar eficaz. Professores bem preparados, com acesso a capacitações contínuas e embasadas em evidências científicas, são fundamentais para desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de alunos com TEA. A formação deve abordar não apenas aspectos técnicos, como o uso de recursos multimodais e estratégias de comunicação alternativa, mas também promover uma mudança atitudinal, combatendo preconceitos e

fomentando uma cultura de aceitação da diversidade (BRASIL, 2015). Estudos apontam que a capacitação docente impacta diretamente a qualidade do ensino inclusivo, aumentando as chances de sucesso acadêmico e social dos alunos (SANTOS & VIEIRA, 2019). Assim, investir na formação de professores não é apenas uma necessidade pedagógica, mas um imperativo ético e legal para garantir o direito à educação de qualidade para todos.

A relevância desse tema justifica-se pela necessidade de superar as lacunas na implementação da educação inclusiva no Brasil, especialmente no que tange à alfabetização de alunos com TEA. A formação docente, ao proporcionar ferramentas teóricas e práticas, capacita os educadores a criar ambientes de aprendizagem acessíveis e acolhedores, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a inclusão social e a cidadania plena desses estudantes. Portanto, este estudo busca destacar a centralidade da formação docente como estratégia para enfrentar os desafios da alfabetização de alunos com TEA, contribuindo para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

2- REFERENCIAL TEÓRICO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por déficits persistentes na comunicação e interação social, associados a padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). A nomenclatura “espectro” reflete a ampla heterogeneidade do transtorno, que abrange desde casos com comprometimentos leves, que permitem maior independência, até casos graves, que podem demandar suporte contínuo. Essa variabilidade manifesta-se em diferentes níveis de habilidades cognitivas, linguísticas e comportamentais, influenciados por fatores como idade, contexto socioeconômico e intervenções recebidas (CUNHA, 2016). As características do TEA incluem dificuldades em compreender pistas sociais, hiperfoco em interesses específicos, sensibilidades sensoriais (e.g., hipersensibilidade a sons ou texturas) e, em alguns casos, comportamentos autoestimulatórios, como movimentos repetitivos (LORD et al., 2020).

Os impactos do TEA nos processos de comunicação, interação social e cognição são centrais para a compreensão do transtorno. Na comunicação, muitos indivíduos com TEA apresentam dificuldades na linguagem expressiva e receptiva, que podem variar desde a ausência total de fala funcional até atrasos no desenvolvimento linguístico ou uso atípico da linguagem, como ecolalia (repetição de palavras ou frases) (AMERICAN PSYCHIATRIC

ASSOCIATION, 2013). A interação social é frequentemente comprometida por dificuldades em interpretar expressões faciais, gestos ou normas sociais implícitas, o que pode levar ao isolamento ou a interações inadequadas (GOMES & SOUZA, 2017). No âmbito cognitivo, o TEA pode estar associado a diferentes perfis, desde habilidades intelectuais preservadas ou superiores em áreas específicas (e.g., memória ou habilidades visuoespaciais) até deficiências intelectuais significativas. Além disso, muitos indivíduos com TEA apresentam dificuldades com funções executivas, como planejamento, flexibilidade cognitiva e regulação emocional, o que impacta a capacidade de adaptação a novos contextos ou tarefas (HILL, 2004).

As características do TEA têm implicações diretas no processo de alfabetização, demandando abordagens pedagógicas adaptadas. As dificuldades na comunicação podem dificultar a compreensão de instruções verbais ou a expressão de ideias, afetando a interação com textos e atividades de leitura e escrita (CUNHA, 2016). Por exemplo, alunos com TEA podem ter dificuldade em decodificar significados implícitos em textos narrativos devido a limitações na teoria da mente, ou seja, na capacidade de compreender intenções e emoções de outros (BARON-COHEN, 2000). As sensibilidades sensoriais e os desafios com funções executivas também podem interferir na concentração e na organização durante atividades de alfabetização, especialmente em ambientes escolares com estímulos excessivos ou pouco estruturados.

Por outro lado, alguns alunos com TEA apresentam pontos fortes, como habilidades visuoespaciais ou memória de longo prazo, que podem ser explorados no ensino da leitura e escrita, por meio de estratégias como o uso de recursos visuais (e.g., cartões ilustrados, organizadores gráficos) ou métodos estruturados, como o TEACCH (MESIBOV et al., 2004). A heterogeneidade do TEA exige que os educadores identifiquem o perfil de cada aluno e desenvolvam intervenções individualizadas, como planos de ensino personalizados, que considerem tanto as barreiras quanto as potencialidades. A falta de formação docente específica para lidar com essas particularidades pode agravar os desafios, dificultando o progresso acadêmico e a inclusão escolar (SANTOS & VIEIRA, 2019).

A educação inclusiva no Brasil é fundamentada em marcos legais que buscam garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 4º, a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como o Transtorno do

Espectro Autista (TEA), e altas habilidades, preferencialmente em escolas regulares (BRASIL, 1996). Complementarmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) assegura, no artigo 53, o direito universal à educação, destacando a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (BRASIL, 1990). A Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015), por sua vez, reforça a inclusão como um direito inalienável, proibindo a discriminação e exigindo adaptações razoáveis no ambiente escolar, como acessibilidade física, metodologias adaptadas e formação docente (BRASIL, 2015). Esses dispositivos legais têm como princípios norteadores a equidade, o respeito à diversidade e a garantia de uma educação que promova o desenvolvimento integral do aluno, em um sistema educacional inclusivo que elimine barreiras ao aprendizado e à participação.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) consolida a inclusão como um paradigma que valoriza a convivência com as diferenças, promovendo a articulação entre o ensino regular e o AEE. Esses marcos legais estabelecem que a escola deve ser um espaço de acolhimento e aprendizagem para todos, com práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos alunos e promovam sua inclusão social e acadêmica.

A escola, enquanto espaço de diversidade, desempenha um papel central na construção de práticas pedagógicas inclusivas, sendo o principal ambiente onde os princípios legais da inclusão se materializam. Como um microcosmo da sociedade, a escola reúne alunos com diferentes contextos culturais, sociais e cognitivos, o que exige a criação de ambientes de aprendizagem que valorizem a heterogeneidade e promovam a equidade (MENDES, 2010). Para atender às necessidades de alunos com TEA, por exemplo, as práticas inclusivas devem incluir estratégias como a diferenciação pedagógica, o uso de recursos visuais, a estruturação do ambiente (e.g., redução de estímulos sensoriais) e a elaboração de planos de ensino individualizados (CUNHA, 2016). Essas práticas requerem colaboração entre professores, equipes pedagógicas, famílias e, quando necessário, profissionais do AEE, como psicólogos e fonoaudiólogos.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas também envolve a transformação da cultura escolar. Isso inclui a desconstrução de preconceitos, a promoção de uma convivência respeitosa e a formação de professores capacitados para lidar com a diversidade. A formação docente é essencial para implementar metodologias como o Universal Design for Learning (UDL), que propõe estratégias flexíveis para atender a diferentes estilos de aprendizagem, e

abordagens como o TEACCH, que favorecem a organização e a previsibilidade para alunos com TEA (MESIBOV et al., 2004). Além disso, a escola deve atuar como um espaço de sensibilização da comunidade, promovendo atividades que incentivem a aceitação das diferenças e combatam o bullying, frequentemente enfrentado por alunos com TEA (SANTOS & VIEIRA, 2019).

Portanto, a escola inclusiva vai além do cumprimento legal, assumindo o compromisso ético de ser um ambiente onde todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham oportunidades de desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Esse papel exige investimento em infraestrutura, capacitação docente e articulação com políticas públicas que fortaleçam a educação inclusiva no Brasil.

A formação docente é um processo essencial para preparar professores para os desafios do ensino, especialmente no contexto da educação inclusiva. A formação inicial refere-se à preparação acadêmica oferecida em cursos de graduação, como licenciaturas, que proporciona aos futuros educadores conhecimentos teóricos e práticos sobre didática, psicologia da educação e políticas educacionais (BRASIL, 2019). Já a formação continuada abrange atividades de capacitação realizadas ao longo da carreira, como cursos, oficinas, seminários e programas de atualização, com o objetivo de aprimorar competências e atender às demandas emergentes do contexto educacional (IMBERNÓN, 2011). No Brasil, a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2019) destaca a importância de ambas as modalidades para garantir um ensino de qualidade, especialmente em contextos inclusivos, onde a diversidade de alunos requer abordagens especializadas.

A formação tradicional de professores, tanto inicial quanto continuada, frequentemente apresenta limitações para atender às demandas da educação inclusiva. Muitos cursos de licenciatura ainda priorizam conteúdos genéricos, com ênfase em metodologias padronizadas que não abordam as especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) (GOMES & SOUZA, 2017). A formação inicial, em geral, dedica pouco tempo a disciplinas sobre inclusão, neurodesenvolvimento ou estratégias pedagógicas adaptadas, deixando os professores despreparados para lidar com a heterogeneidade das salas de aula inclusivas (MENDES, 2010). Já a formação continuada, embora essencial, muitas vezes é pontual, descontextualizada ou insuficiente para promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas, especialmente em escolas com recursos limitados (SANTOS & VIEIRA, 2019). Essas lacunas resultam em professores que enfrentam

dificuldades para adaptar conteúdos, gerenciar comportamentos e criar ambientes acessíveis, comprometendo a inclusão de alunos com TEA.

A lacuna entre teoria e prática é um dos principais desafios na formação docente para a educação inclusiva. Embora os currículos de formação inicial frequentemente incluam fundamentos teóricos sobre inclusão e diversidade, a aplicação prática desses conhecimentos é limitada pela falta de estágios supervisionados em contextos inclusivos ou de oportunidades para vivenciar situações reais de ensino (CUNHA, 2016). Além disso, a formação continuada muitas vezes oferece cursos teóricos que não dialogam com os desafios concretos enfrentados nas escolas, como a gestão de turmas heterogêneas ou a elaboração de planos de ensino individualizados (TARDIF, 2014). Essa desconexão dificulta a transferência de conhecimentos para a prática, deixando os professores inseguros para atender alunos com TEA, que requerem abordagens específicas, como o uso de recursos visuais ou metodologias estruturadas. Superar essa lacuna exige uma formação que integre teoria e prática, com ênfase em vivências práticas supervisionadas e reflexões contextualizadas.

Para promover a alfabetização de alunos com TEA, os professores precisam dominar conhecimentos sobre o neurodesenvolvimento e suas implicações no aprendizado. Isso inclui compreender as características do TEA, como déficits na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, que variam em intensidade e manifestação (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Estratégias pedagógicas adaptadas, como o método TEACCH, que enfatiza a estruturação do ambiente e o uso de suportes visuais, ou a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), que facilita a expressão de alunos não verbais, são fundamentais (MESIBOV et al., 2004). Além disso, os professores devem conhecer abordagens como o Universal Design for Learning (UDL), que promove práticas flexíveis para atender a diferentes estilos de aprendizagem, maximizando o acesso ao conteúdo para alunos com TEA (ROSE & MEYER, 2002).

As habilidades socioemocionais do professor, como sensibilidade e escuta ativa, são cruciais para o sucesso da alfabetização de alunos com TEA. A sensibilidade permite ao educador reconhecer as necessidades individuais do aluno, como sensibilidades sensoriais ou dificuldades emocionais, criando um ambiente acolhedor e seguro (SANTOS & VIEIRA, 2019). A escuta ativa, por sua vez, envolve observar e interpretar sinais não verbais, compreender o ritmo de aprendizado do aluno e estabelecer uma relação de confiança. Essas competências ajudam a reduzir a ansiedade, comum em alunos com TEA, e promovem a

participação ativa no processo de alfabetização. A formação docente deve, portanto, incluir o desenvolvimento dessas habilidades, por meio de atividades reflexivas e treinamentos em inteligência emocional (GOMES & SOUZA, 2017).

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é uma ferramenta essencial para a alfabetização de alunos com TEA, pois permite adaptar objetivos, conteúdos e metodologias às necessidades específicas de cada estudante (BRASIL, 2008). O PEI deve ser elaborado com base em avaliações diagnósticas que identifiquem as forças e desafios do aluno, considerando aspectos como habilidades cognitivas, interesses específicos e barreiras sensoriais. As práticas de ensino estruturado, como as propostas pelo TEACCH, são igualmente importantes, pois oferecem rotinas previsíveis, organização visual do espaço e sequenciamento claro de tarefas, o que reduz a sobrecarga sensorial e facilita o aprendizado (MESIBOV et al., 2004). Essas estratégias exigem que o professor tenha competências para planejar, implementar e avaliar intervenções, ajustando-as conforme o progresso do aluno, em colaboração com a equipe pedagógica e a família.

A alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer metodologias que considerem suas particularidades, como dificuldades na comunicação e sensibilidades sensoriais. Recursos visuais são amplamente recomendados, pois muitos alunos com TEA apresentam maior facilidade em processar informações visuais em comparação com informações auditivas (MESIBOV et al., 2004). O método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) utiliza suportes visuais, como cronogramas ilustrados, organizadores gráficos e sequenciamento de tarefas, para proporcionar estrutura e previsibilidade, facilitando a compreensão e a autonomia durante o aprendizado (CUNHA, 2016). O Picture Exchange Communication System (PECS), por sua vez, é uma forma de comunicação alternativa que utiliza cartões com imagens para promover a interação e a expressão de alunos não verbais ou com dificuldades na linguagem oral, sendo particularmente eficaz no ensino de vocabulário inicial (BONDY & FROST, 2001).

Recursos tecnológicos, como aplicativos educacionais e softwares interativos, também desempenham um papel importante. Ferramentas como tablets com aplicativos de alfabetização (e.g., apps com jogos de correspondência de letras e palavras) podem engajar alunos com TEA, aproveitando seus interesses específicos e promovendo a motivação (FLETCHER-WATSON et al., 2016). A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), que inclui PECS e dispositivos eletrônicos de geração de fala, auxilia na construção de habilidades comunicativas, essenciais

para a alfabetização. Essas estratégias devem ser implementadas com orientação de profissionais especializados e em colaboração com a família, garantindo a consistência entre escola e lar.

A adaptação curricular é um pilar da educação inclusiva, permitindo que alunos com TEA acessem o currículo comum de forma significativa. A flexibilização de conteúdos envolve ajustar objetivos, atividades e métodos de ensino às necessidades individuais, conforme preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Isso pode incluir a simplificação de textos, o uso de materiais multissensoriais (e.g., letras tátteis ou atividades práticas) e a priorização de habilidades funcionais, como leitura de palavras do cotidiano, para alunos com maiores dificuldades (GOMES & SOUZA, 2017). O Universal Design for Learning (UDL) oferece um referencial para a flexibilização, propondo múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, garantindo que o conteúdo seja acessível a diferentes estilos de aprendizagem (ROSE & MEYER, 2002).

Na prática, a adaptação curricular pode envolver, por exemplo, a divisão de tarefas complexas em etapas menores, o uso de suportes visuais para contextualizar conteúdos abstratos ou a integração de interesses específicos do aluno (e.g., temas como trens ou animais) como motivação para a leitura e escrita (CUNHA, 2016). O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é uma ferramenta essencial nesse processo, permitindo a definição de metas específicas e a escolha de estratégias adaptadas ao perfil do aluno, sempre respeitando seu ritmo de aprendizado (BRASIL, 2008).

A avaliação no contexto da alfabetização de alunos com TEA deve ser formativa, contínua e centrada na singularidade do estudante, indo além de métricas tradicionais de desempenho. A avaliação formativa foca no acompanhamento do progresso individual, identificando avanços, dificuldades e necessidades de ajustes nas estratégias pedagógicas (SANTOS & VIEIRA, 2019). Para alunos com TEA, isso implica considerar suas particularidades, como dificuldades na comunicação verbal ou sensibilidades sensoriais, que podem interferir em avaliações padronizadas. Métodos alternativos, como observação direta, análise de portfólios, registros de desempenho em tarefas práticas e avaliações baseadas em projetos, são mais adequados para captar o aprendizado real (CUNHA, 2016).

O respeito à singularidade do aluno com TEA exige que a avaliação seja flexível, permitindo diferentes formas de expressão (e.g., respostas escritas, orais ou por meio de recursos visuais) e considerando o tempo necessário para cada estudante. Além disso, é fundamental

envolver a família e outros profissionais (e.g., fonoaudiólogos ou psicólogos) no processo avaliativo, garantindo uma visão holística do desenvolvimento do aluno (BRASIL, 2008). Essa abordagem não apenas promove a inclusão, mas também reforça a autoestima do estudante, valorizando suas conquistas individuais e incentivando sua participação ativa no processo de alfabetização.

A falta de formação específica é uma barreira central para os professores que trabalham com a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No Brasil, os cursos de licenciatura frequentemente oferecem uma abordagem superficial sobre educação inclusiva, com disciplinas que abordam o tema de forma genérica, sem aprofundar as especificidades do TEA, como suas características neurodesenvolvimentais, heterogeneidade e implicações para o aprendizado (MENDES, 2010). Por exemplo, estratégias como o Picture Exchange Communication System (PECS) ou o método TEACCH, que são eficazes para alunos com TEA, raramente são abordadas nos currículos de formação inicial (CUNHA, 2016). A formação continuada, embora essencial, também apresenta limitações, pois muitas vezes é oferecida em formatos pontuais, como palestras ou workshops de curta duração, que não proporcionam o aprofundamento necessário para a aplicação prática de metodologias inclusivas (GOMES & SOUZA, 2017). Além disso, a ausência de programas sistemáticos de capacitação, que integrem teoria e prática supervisionada, deixa os professores sem as ferramentas necessárias para lidar com desafios como dificuldades de comunicação, sensibilidades sensoriais ou comportamentos repetitivos, impactando diretamente a eficácia da alfabetização.

Essa lacuna formativa também é agravada pela falta de acesso a recursos atualizados sobre o TEA, como estudos baseados em evidências ou materiais didáticos adaptados. Muitos professores relatam insegurança ao planejar aulas para alunos com TEA, especialmente em contextos de inclusão, onde precisam atender a uma turma heterogênea (SANTOS & VIEIRA, 2019). A ausência de formação específica não apenas compromete o processo de ensino-aprendizagem, mas também pode levar a práticas inadequadas, como a exclusão velada, em que o aluno com TEA é fisicamente integrado à sala de aula, mas não recebe o suporte necessário para participarativamente.

A resistência institucional é outro obstáculo significativo para a implementação de práticas inclusivas. Algumas escolas, especialmente em contextos com recursos limitados, ainda não internalizaram a educação inclusiva como um princípio estruturante, mantendo uma cultura que prioriza a homogeneidade em detrimento da diversidade (MENDES, 2010). Essa

resistência pode se manifestar na relutância em implementar adaptações curriculares, como Planos de Ensino Individualizados (PEI), ou na falta de investimento em infraestrutura acessível, como salas estruturadas para reduzir estímulos sensoriais (CUNHA, 2016). Além disso, a ausência de apoio pedagógico adequado, como a presença de mediadores escolares ou equipes multidisciplinares (e.g., psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais), sobrecarrega o professor, que muitas vezes assume múltiplos papéis sem o suporte necessário.

A falta de articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é outro fator crítico. Em muitas escolas, o AEE é oferecido de forma desarticulada do ensino regular, dificultando a integração entre as estratégias utilizadas no atendimento especializado e as práticas da sala de aula comum. A ausência de diálogo entre professores, coordenadores pedagógicos e famílias também compromete a construção de um projeto pedagógico inclusivo, limitando a continuidade das intervenções educacionais e a personalização do ensino para alunos com TEA (SANTOS & VIEIRA, 2019). Essa falta de apoio institucional reforça a percepção de que a inclusão é uma responsabilidade exclusiva do professor, aumentando a pressão e o sentimento de isolamento profissional.

A sobrecarga docente é uma barreira estrutural que afeta diretamente a qualidade da educação inclusiva. No Brasil, os professores, especialmente na rede pública, enfrentam condições de trabalho desafiadoras, incluindo turmas numerosas, jornadas extensas e demandas administrativas que competem com o tempo dedicado ao planejamento pedagógico (TARDIF, 2014). A alfabetização de alunos com TEA exige um esforço adicional, como a criação de materiais adaptados, a implementação de estratégias individualizadas e a realização de avaliações formativas contínuas, o que se torna inviável em um contexto de sobrecarga (GOMES & SOUZA, 2017). Por exemplo, a elaboração de um PEI, que requer a identificação das necessidades específicas do aluno e a definição de metas personalizadas, demanda tempo e colaboração, recursos muitas vezes indisponíveis.

A escassez de recursos materiais agrava ainda mais esse cenário. Muitas escolas carecem de tecnologias assistivas, como tablets ou softwares educacionais, e de materiais didáticos adaptados, como letras táteis, cartões visuais ou jogos multissensoriais, que são essenciais para a alfabetização de alunos com TEA (CUNHA, 2016). A falta de infraestrutura adequada, como salas silenciosas ou com iluminação controlada, também dificulta a criação de ambientes que respeitem as sensibilidades sensoriais desses alunos. Além disso, a desigualdade entre escolas

públicas e privadas acentua essa barreira, já que instituições com menos recursos financeiros têm maior dificuldade em implementar práticas inclusivas (SANTOS & VIEIRA, 2019). Essa combinação de sobrecarga docente e escassez de recursos compromete a capacidade dos professores de oferecer uma educação inclusiva de qualidade, limitando o progresso acadêmico e social dos alunos com TEA.

3- METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e exploratória, uma vez que busca compreender e analisar os desafios relacionados à alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação inclusiva, com ênfase na formação docente. A pesquisa qualitativa permite a interpretação aprofundada de fenômenos educacionais e sociais, considerando seus significados, contextos e relações, sendo adequada para investigações que envolvem práticas pedagógicas, políticas educacionais e processos formativos (MINAYO, 2014).

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de produções científicas já consolidadas sobre o tema. Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e legislações nacionais que abordam o Transtorno do Espectro Autista, a alfabetização, a educação inclusiva e a formação docente. A pesquisa bibliográfica possibilita o levantamento e a sistematização de conhecimentos teóricos relevantes, permitindo a construção de uma base conceitual sólida e atualizada (GIL, 2019).

12

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados científicas reconhecidas, como SciELO, Google Acadêmico, ERIC e Periódicos da CAPES, além de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e legislações vigentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão. Os critérios de seleção das obras incluíram relevância temática, atualidade das publicações e fundamentação teórica consistente, priorizando estudos publicados nos últimos anos, sem desconsiderar autores clássicos da área.

A análise dos dados ocorreu por meio de leitura exploratória, seletiva e analítica do material coletado, permitindo a identificação de conceitos-chave, categorias temáticas e convergências teóricas relacionadas à alfabetização de alunos com TEA e à formação docente. Os dados foram organizados e interpretados à luz do referencial teórico, possibilitando uma

compreensão crítica dos desafios, das práticas pedagógicas e das políticas educacionais voltadas à inclusão escolar.

Por fim, ressalta-se que esta pesquisa respeita os princípios éticos da produção científica, garantindo a correta citação das fontes utilizadas e o reconhecimento dos autores consultados. A metodologia adotada contribui para a reflexão crítica sobre a formação docente e suas implicações na alfabetização de alunos com TEA, oferecendo subsídios teóricos que podem orientar futuras pesquisas e práticas educacionais no campo da educação inclusiva.

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

A efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, especialmente no contexto da alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), depende diretamente do investimento na formação docente. A capacitação inicial e continuada, com foco em conhecimentos específicos sobre neurodesenvolvimento, estratégias pedagógicas adaptadas e habilidades socioemocionais, é essencial para equipar os professores com as ferramentas necessárias para atender à heterogeneidade do TEA. Métodos como o TEACCH, PECS e o Universal Design for Learning (UDL), aliados à elaboração de Planos de Ensino Individualizados (PEI), demonstram eficácia ao promover a inclusão, mas exigem que os educadores sejam formados para aplicá-los de maneira contextualizada e reflexiva (CUNHA, 2016; MESIBOV et al., 2004). A superação das lacunas na formação tradicional, que muitas vezes carece de integração entre teoria e prática, é um passo crucial para garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios da educação inclusiva, promovendo o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com TEA (SANTOS & VIEIRA, 2019).

No entanto, a responsabilidade pela construção de uma educação inclusiva não recai apenas sobre os professores. É fundamental uma responsabilidade compartilhada entre gestores, famílias e sociedade. Os gestores educacionais devem assegurar políticas públicas que priorizem a formação continuada, a disponibilização de recursos materiais (como tecnologias assistivas e materiais multissensoriais) e a criação de equipes multidisciplinares para apoiar o trabalho docente (BRASIL, 2008). As famílias, por sua vez, desempenham um papel crucial ao colaborar com a escola, fornecendo informações sobre as necessidades e interesses dos alunos, o que fortalece a personalização do ensino. A sociedade, incluindo a comunidade escolar e os órgãos governamentais, deve promover uma cultura de inclusão, combatendo preconceitos e garantindo que a educação seja reconhecida como um direito universal, conforme estabelecido

pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Somente por meio desse esforço coletivo será possível transformar a escola em um espaço de equidade, onde todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento pleno.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação inclusiva constitui um desafio complexo que exige ações articuladas entre políticas públicas, escola e formação docente. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que as características próprias do TEA impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem, demandando práticas pedagógicas flexíveis, individualizadas e fundamentadas em abordagens científicas que respeitem a singularidade de cada estudante.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores emerge como elemento central para a efetivação da inclusão escolar, especialmente no processo de alfabetização. Educadores devidamente preparados, com conhecimentos teóricos e práticos sobre o TEA, metodologias estruturadas, recursos visuais e estratégias de adaptação curricular, tornam-se mais aptos a promover ambientes de aprendizagem acessíveis, significativos e acolhedores. Além disso, o desenvolvimento de competências socioemocionais, como sensibilidade, escuta ativa e empatia, contribui para a construção de vínculos pedagógicos fundamentais ao desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com TEA.

Por fim, conclui-se que a inclusão não deve se limitar ao cumprimento legal, mas ser compreendida como um compromisso ético e pedagógico. Investir na formação docente, na articulação institucional e na disponibilização de recursos adequados é imprescindível para garantir o direito à alfabetização de alunos com TEA, promovendo não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a participação plena, a autonomia e a cidadania desses estudantes no ambiente escolar e na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. 5. ed. Arlington: APA, 2013.
- BARON-COHEN, S. Theory of mind and autism: A review. *International Review of Research in Mental Retardation*, v. 23, p. 169-184, 2000.

BONDY, A.; FROST, L. The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*, v. 25, n. 5, p. 725-744, 2001.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2019. Institui a Política Nacional de Formação de Professores. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 out. 2019.

CUNHA, E. Autismo e inclusão: práticas pedagógicas para a escolarização. São Paulo: Cortez, 2016.

FLETCHER-WATSON, S. et al. A trial of an iPad-based intervention for children with autism: A feasibility study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 46, n. 9, p. 3140-3150, 2016.

GOMES, C. G. S.; SOUZA, V. C. A formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, n. 3, p. 347-360, 2017.

15

HILL, E. L. Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 8, n. 1, p. 26-32, 2004.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LORD, C. et al. Autism spectrum disorder. *The Lancet*, v. 396, n. 10257, p. 1201-1214, 2020.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 387-405, 2010.

MESIBOV, G. B.; SHEA, V.; SCHOPLER, E. The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York: Springer, 2004.

ROSE, D. H.; MEYER, A. Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria: ASCD, 2002.

SANTOS, M. P.; VIEIRA, M. R. Formação continuada de professores para a inclusão de alunos com autismo: práticas e desafios. *Educação e Pesquisa*, v. 45, e198123, 2019.

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