

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ENTRE A GARANTIA DO DIREITO E A EFETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM

INCLUSIVE EDUCATION POLICIES AND LITERACY OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: BETWEEN THE GUARANTEE OF THE RIGHT AND THE EFFECTIVE REALIZATION OF LEARNING

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ALFABETIZACIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: ENTRE LA GARANTÍA DEL DERECHO Y LA EFECTIVIDAD DEL APRENDIZAJE

Edinardo Aguiar do Nascimento¹

Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: O artigo analisa as políticas brasileiras de educação inclusiva e suas implicações para a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A investigação, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em normas educacionais e estudos publicados entre 2008 e 2026. A análise foi organizada em quatro eixos: garantia jurídica do direito à educação; especificidades dos processos de leitura e escrita; organização dos apoios pedagógicos; e condições institucionais para implementação das políticas. Os resultados indicam que o marco normativo brasileiro avançou ao assegurar matrícula em classes comuns, acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado, planejamento individualizado e profissional de apoio quando necessário. Entretanto, a efetivação do direito ainda encontra barreiras relacionadas à formação docente, à articulação entre sala comum e AEE, à avaliação pouco sensível ao perfil do estudante e à insuficiente transformação das orientações legais em práticas de alfabetização sistemáticas, significativas e acessíveis. Conclui-se que a inclusão não pode ser medida apenas pelo acesso à escola: exige participação, permanência e aprendizagem, com planejamento colaborativo, avaliação contínua e estratégias flexíveis que integrem consciência fonológica, compreensão leitora, comunicação, recursos visuais e experiências multissensoriais.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Alfabetização. Transtorno do espectro autista.

¹ Doutorando em Ciências da Educação pela Christian Business School (CBS), Paris, França.

² PhD, Doutora em Ciências da Educação pela Christian Business School (CBS), Mestre em Ciências da Educação, Especialista em escrita científica avançada, psicopedagoga, pedagoga, professora do ensino superior e professora orientadora da Christian Business School - CBS.

ABSTRACT: This article analyzes Brazilian inclusive education policies and their implications for the literacy of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The qualitative investigation is characterized as bibliographic and documentary research, based on educational regulations and studies published between 2008 and 2026. The analysis was organized into four axes: legal guarantee of the right to education; specific aspects of reading and writing processes; organization of pedagogical support; and institutional conditions for policy implementation. The results indicate that the Brazilian regulatory framework has advanced by ensuring enrollment in regular classes, accessibility, Specialized Educational Assistance, individualized planning, and a support professional when necessary. However, the effective realization of this right still faces barriers related to teacher education, coordination between the regular classroom and specialized educational assistance, assessment that is insufficiently sensitive to the student profile, and the limited translation of legal guidelines into systematic, meaningful, and accessible literacy practices. It is concluded that inclusion cannot be measured solely by access to school: it requires participation, permanence, and learning, with collaborative planning, continuous assessment, and flexible strategies integrating phonological awareness, reading comprehension, communication, visual resources, and multisensory experiences.

Keywords: Inclusive education. Literacy. Autism spectrum disorder.

RESUMEN: El artículo analiza las políticas brasileñas de educación inclusiva y sus implicaciones para la alfabetización de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La investigación, de enfoque cualitativo, se caracteriza como una investigación bibliográfica y documental, fundamentada en normas educativas y estudios publicados entre 2008 y 2026. El análisis se organizó en cuatro ejes: garantía jurídica del derecho a la educación; especificidades de los procesos de lectura y escritura; organización de los apoyos pedagógicos; y condiciones institucionales para la implementación de las políticas. Los resultados indican que el marco normativo brasileño avanzó al garantizar matrícula en clases comunes, accesibilidad, Atención Educativa Especializada, planificación individualizada y profesional de apoyo cuando sea necesario. Sin embargo, la efectividad del derecho todavía enfrenta barreras relacionadas con la formación docente, la articulación entre el aula común y la atención educativa especializada, la evaluación poco sensible al perfil del estudiante y la insuficiente transformación de las orientaciones legales en prácticas de alfabetización sistemáticas, significativas y accesibles. Se concluye que la inclusión no puede medirse únicamente por el acceso a la escuela: exige participación, permanencia y aprendizaje, con planificación colaborativa, evaluación continua y estrategias flexibles que integren conciencia fonológica, comprensión lectora, comunicación, recursos visuales y experiencias multisensoriales.

Palabras clave: Educación inclusiva. Alfabetización. Trastorno del espectro autista.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um direito humano e como uma responsabilidade do sistema educacional. Esse entendimento desloca o debate de uma perspectiva centrada na adaptação individual do estudante para outra, comprometida com a

identificação e a eliminação das barreiras produzidas pela própria organização escolar. No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a matrícula em classe comum representa uma condição indispensável, mas não suficiente, para a inclusão. O direito à educação somente se concretiza quando o estudante participa das atividades, estabelece relações, permanece na escola e aprende os conhecimentos socialmente relevantes previstos no currículo.

A alfabetização ocupa posição decisiva nesse processo. Aprender a ler e a escrever amplia a comunicação, a autonomia, o acesso ao conhecimento e a participação social. Também oferece instrumentos para que a criança compreenda rotinas, expresse escolhas, registre experiências e se aproprie de diferentes práticas culturais. Quando esse direito não é garantido, a presença física na escola pode coexistir com formas silenciosas de exclusão: tarefas descontextualizadas, expectativas reduzidas, dependência excessiva do adulto e afastamento do currículo desenvolvido com a turma.

A heterogeneidade que caracteriza o espectro autista impede a adoção de um método único. Há estudantes com fala funcional e amplo vocabulário, outros que utilizam comunicação alternativa; alguns reconhecem palavras precocemente, mas encontram dificuldades para compreender textos; outros necessitam de ensino intensivo de consciência fonológica, correspondências entre grafemas e fonemas, formação de palavras e produção escrita. Diferenças sensoriais, interesses específicos, padrões de atenção, flexibilidade cognitiva, linguagem receptiva e expressiva e condições associadas também interferem no modo como cada estudante se envolve nas atividades. Reconhecer essa diversidade não significa abandonar objetivos comuns, mas construir caminhos de acesso que preservem a intencionalidade pedagógica.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei Berenice Piana e a Lei Brasileira de Inclusão compõem um marco que assegura sistema educacional inclusivo e proíbe a discriminação. Em 2025, o Decreto nº 12.686 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando que estudantes com TEA integram o público da educação especial e têm direito a classes e escolas comuns com os apoios necessários à participação, à permanência e à aprendizagem. A regulamentação de 2026 reforçou a centralidade do estudo de caso, do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI) como

instrumentos pedagógicos de planejamento e acompanhamento (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b; BRASIL, 2026).

Embora o ordenamento jurídico seja abrangente, pesquisas registram dificuldades persistentes na escolarização de crianças autistas. Professores relatam insegurança diante de comportamentos que interferem na aprendizagem, falta de formação específica, escassez de planejamento coletivo e dúvidas sobre como ensinar e avaliar (CAMARGO SPH, et al., 2020). Estudos de revisão também mostram que a produção científica sobre inclusão escolar de estudantes com TEA cresceu, mas permanece fragmentada e nem sempre se converte em orientações consistentes para o cotidiano das redes de ensino (CABRAL CS e MARIN AH, 2017). Na alfabetização, a distância entre o direito declarado e a prática torna-se especialmente visível, pois a aprendizagem demanda continuidade, monitoramento e intervenções ajustadas ao repertório do estudante.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão: de que modo as políticas brasileiras de educação inclusiva orientam a alfabetização de estudantes com TEA e quais condições pedagógicas e institucionais são necessárias para transformar o acesso à escola em aprendizagem efetiva? O objetivo geral é analisar o marco político-normativo da educação inclusiva brasileira e discutir suas implicações para o ensino da leitura e da escrita a estudantes com TEA. Como objetivos específicos, busca-se: compreender a evolução das garantias educacionais; identificar características e barreiras recorrentes nos processos de alfabetização; examinar a função da sala comum, do AEE, do PEI e dos profissionais de apoio; e sistematizar princípios capazes de orientar práticas pedagógicas acessíveis e academicamente exigentes.

4

A relevância do estudo decorre da necessidade de aproximar dois campos que, muitas vezes, são tratados separadamente: as políticas de inclusão e o conhecimento pedagógico sobre alfabetização. Uma política se torna efetiva quando altera decisões concretas acerca do currículo, da avaliação, da formação de professores, do uso de recursos e da distribuição de responsabilidades. Por isso, a análise proposta não se limita a enumerar leis. Procura compreender o que elas exigem da escola e como essas exigências podem ser materializadas em oportunidades reais de aprendizagem para estudantes autistas.

MÉTODOS

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, e articula pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica permite examinar conceitos, resultados e debates já produzidos sobre inclusão escolar, TEA, leitura, escrita e práticas pedagógicas. A pesquisa documental concentra-se em textos normativos e orientadores emitidos pelo Estado brasileiro, considerados não apenas como fontes de direitos formais, mas como expressões de concepções de deficiência, currículo e organização dos apoios educacionais. Esse delineamento é adequado quando o problema exige relacionar produção científica e diretrizes públicas, sem pretensão de mensurar causalidade ou generalizar resultados estatísticos (GIL AC, 2022).

O levantamento documental reuniu a Constituição Federal de 1988; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada pelo Decreto nº 6.949/2009; a Lei nº 9.394/1996; o Decreto nº 7.611/2011; a Lei nº 12.764/2012; a Lei nº 13.005/2014; a Lei nº 13.146/2015; a Base Nacional Comum Curricular; o Decreto nº 12.686/2025, com as alterações do Decreto nº 12.773/2025; e a Portaria MEC nº 421/2026. Foram consultadas as versões disponíveis nos portais oficiais da Presidência da República e do Ministério da Educação, priorizando-se o texto vigente em agosto de 2026.

5

O corpus bibliográfico foi composto por livros e artigos localizados em bases e portais de acesso acadêmico, com ênfase em SciELO, Revista Educação Especial e periódicos da área de educação e educação especial. Utilizaram-se combinações dos descritores “educação inclusiva”, “autismo”, “TEA”, “alfabetização”, “leitura”, “compreensão leitora”, “AEE”, “práticas pedagógicas” e “formação docente”. O recorte principal abrangeu publicações de 2008 a 2026, sem excluir trabalhos anteriores quando necessários à compreensão conceitual. Foram incluídos estudos que apresentavam resultados ou sínteses diretamente relacionados à escolarização, à leitura e à escrita de estudantes autistas; excluíram-se textos sem identificação de autoria ou origem acadêmica e publicações voltadas exclusivamente ao diagnóstico ou ao tratamento clínico.

A análise ocorreu em três movimentos. Primeiro, realizou-se leitura integral ou analítica das fontes e o registro de seus objetivos, conceitos e principais contribuições. Em seguida, os

conteúdos foram agrupados por convergência temática. Por fim, os achados foram interpretados à luz da questão de pesquisa. Dessa organização resultaram quatro eixos: a) do direito de matrícula ao direito de aprender; b) perfis e desafios da alfabetização no TEA; c) apoios, planejamento e acessibilidade curricular; e d) formação, colaboração e monitoramento da implementação. Como se trata de investigação bibliográfica e documental, sem participação direta de seres humanos e sem coleta de dados identificáveis, não houve necessidade de submissão a comitê de ética.

A escolha metodológica apresenta limites. A diversidade dos desenhos de pesquisa, das faixas etárias e dos perfis de participantes impede comparar os estudos como se investigassem um grupo homogêneo. Além disso, parte das pesquisas utiliza amostras pequenas, situação frequente nos estudos educacionais sobre TEA. Por essa razão, estratégias descritas como promissoras não são apresentadas como receitas universais. O valor da síntese está em identificar princípios recorrentes e condições de implementação que podem subsidiar decisões pedagógicas, sempre acompanhadas de avaliação individual e contextual.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação inclusiva como direito à participação e à aprendizagem

6

A Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Ao prever atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular, o texto constitucional inaugura uma referência que seria ampliada por normas posteriores (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases define a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular e determina serviços de apoio especializado, currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes (BRASIL, 1996).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência produziu mudança conceitual relevante ao relacionar deficiência e barreiras sociais. Incorporada ao direito brasileiro com equivalência constitucional, a Convenção determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que recebam adaptações razoáveis e apoio necessário no âmbito desse sistema (BRASIL, 2009). A deficiência deixa de

ser compreendida apenas como atributo individual e passa a ser analisada na interação entre impedimentos e ambientes inacessíveis. Em consequência, dificuldades escolares não podem ser atribuídas automaticamente ao diagnóstico; é necessário investigar como currículo, comunicação, espaço, tempo, materiais, avaliação e atitudes ampliam ou reduzem a participação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, orientou a transversalidade da educação especial e situou o AEE como serviço complementar ou suplementar à escolarização, não substitutivo à classe comum (BRASIL, 2008). Essa formulação contribuiu para distinguir o trabalho do professor regente, responsável pelo ensino curricular, e o trabalho especializado, voltado à identificação e à disponibilização de recursos de acessibilidade. A articulação entre esses profissionais é condição para evitar que o estudante seja encaminhado ao AEE como se a alfabetização fosse responsabilidade exclusiva da sala de recursos.

A Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegura acesso à educação e prevê acompanhante especializado em casos de comprovada necessidade. Também estabelece sanção ao gestor que recusar matrícula (BRASIL, 2012). A Lei Brasileira de Inclusão amplia essa proteção ao definir a educação inclusiva em todos os níveis e ao exigir medidas individualizadas e coletivas capazes de favorecer acesso, permanência, participação e aprendizagem. A norma também proíbe a cobrança de valores adicionais por instituições privadas e incorpora o desenho universal, a tecnologia assistiva, a acessibilidade e a formação de profissionais entre as responsabilidades do poder público e das instituições de ensino (BRASIL, 2015).

No plano curricular, a Base Nacional Comum Curricular define aprendizagens essenciais para todos os estudantes e atribui centralidade à alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2018). A universalidade desse direito não autoriza um ensino padronizado. Ao contrário, exige meios diversificados para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética, participem de práticas de leitura e produção textual e avancem na compreensão. Como defende Soares M (2020), alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis: a apropriação do sistema alfabético precisa ocorrer em situações reais de uso da língua escrita. Para estudantes com TEA, essa articulação evita tanto exercícios

mecânicos sem sentido quanto a exposição a textos sem ensino sistemático das habilidades necessárias.

Mantoan MTE (2015) argumenta que a inclusão questiona estruturas escolares que selecionam, classificam e definem antecipadamente quem é capaz de aprender. Nessa perspectiva, diferenciar o ensino não significa simplificar indefinidamente o currículo ou criar uma trajetória paralela sem vínculos com a turma. Significa diversificar formas de apresentação, participação, produção e avaliação, oferecendo apoio na medida necessária e retirando-o gradualmente quando o estudante desenvolve autonomia. A igualdade do direito convive, portanto, com a equidade dos meios.

TEA, alfabetização e heterogeneidade dos perfis de aprendizagem

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento marcada por diferenças persistentes na comunicação e na interação social, acompanhadas por padrões restritos ou repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. No contexto educacional, essa caracterização deve ser usada para compreender necessidades de apoio, e não para prever de forma rígida o desempenho acadêmico. A própria noção de espectro indica grande variabilidade. Dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem apresentar repertórios linguísticos, cognitivos, sensoriais, motores e socioemocionais muito diferentes, além de trajetórias desiguais de acesso à educação infantil e a experiências de leitura no ambiente familiar.

8

A literatura descreve perfis de leitura nos quais o reconhecimento de palavras se mostra relativamente mais desenvolvido do que a compreensão. Nunes DRP e Walter EC (2016), ao revisarem estudos sobre processos de leitura em educandos autistas, destacam dificuldades na integração de informações e na construção de sentido, embora ressaltem que adaptações em estratégias utilizadas com outros estudantes podem promover avanços. Em pesquisa com alunos do ensino fundamental, Perim KYB e Rocha MM (2020) também identificaram resultados inferiores sobretudo nas tarefas que exigiam compreensão de textos, ao mesmo tempo em que registraram variabilidade e desempenhos próximos ao esperado em parte dos participantes.

Ribeiro CF, et al. (2021) analisaram reconhecimento de palavras, fluência e compreensão em crianças com TEA e observaram maior frequência de desempenho abaixo da média na compreensão, enquanto reconhecimento de palavras e fluência apresentaram resultados mais heterogêneos. Esses achados alertam para o risco de considerar alfabetizado o estudante que

apenas nomeia letras, lê palavras isoladas ou decodifica frases. A leitura envolve precisão, fluência, vocabulário, produção de inferências, identificação de referentes, monitoramento da compreensão e relação entre informações do texto e conhecimentos prévios. Cada componente precisa ser observado para que o ensino responda ao perfil real do aluno.

Também há estudantes que necessitam construir repertórios iniciais: atenção compartilhada, compreensão de instruções, discriminação visual e auditiva, consciência fonológica, conhecimento de letras, coordenação motora para registro e ampliação das funções comunicativas. Isso não significa condicionar o acesso à escrita ao domínio prévio de todas essas habilidades. A participação em práticas de leitura e escrita deve começar desde cedo, com mediação adequada. Livros, crachás, listas, agendas, histórias, rótulos, calendários, letras móveis e recursos digitais podem criar oportunidades simultâneas de comunicação, interação e aprendizagem do sistema alfabético.

Algumas crianças demonstram interesse intenso por letras, números ou logotipos e podem decodificar precocemente. Essa habilidade pode ser um ponto de partida valioso, desde que o ensino avance para a compreensão e para o uso funcional da leitura. Em outros casos, a oralidade reduzida faz com que o desempenho seja subestimado. Estudantes que utilizam Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) precisam de formas acessíveis para responder, escolher, recontar, completar frases, produzir textos e demonstrar conhecimento. A ausência de fala não equivale à ausência de linguagem, pensamento ou possibilidade de alfabetização.

9

A avaliação inicial deve, por isso, mapear tanto dificuldades quanto potencialidades. Interesses específicos podem favorecer a seleção de textos e temas motivadores; memória visual pode apoiar o reconhecimento de padrões; preferência por rotinas pode contribuir para sequências didáticas previsíveis; recursos tecnológicos podem ampliar autoria e reduzir barreiras motoras. Contudo, utilizar interesses e recursos de apoio não deve aprisionar o currículo a um único assunto nem substituir interações humanas. O objetivo é ampliar repertórios e participação.

Planejamento individualizado, AEE e colaboração pedagógica

O planejamento individualizado é frequentemente confundido com a elaboração de atividades diferentes e desconectadas. Uma concepção inclusiva parte do currículo da etapa, identifica o que a turma está aprendendo e analisa as barreiras que impedem determinado

estudante de acessar, participar e demonstrar esse conhecimento. O PEI registra objetivos prioritários, apoios, estratégias, responsáveis, critérios de avaliação e prazos de revisão. Ele não deve funcionar como currículo mínimo permanente nem como documento burocrático produzido sem a participação do professor regente, do AEE, da família e, sempre que possível, do próprio estudante.

A PNEEI instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 torna o estudo de caso uma referência para identificar barreiras, potencialidades e demandas de apoio. O Decreto nº 12.773/2025 esclarece que a oferta de profissional de apoio escolar deve ser avaliada por esse estudo e independe de laudo ou documento de saúde. Tal orientação fortalece a autonomia pedagógica da escola e reduz a medicalização do acesso aos recursos educacionais. O diagnóstico informa características gerais, mas não substitui a observação do estudante em situações concretas de leitura, escrita, interação, deslocamento, alimentação e autocuidado (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

O AEE tem função complementar à escolarização do estudante com TEA. No campo da alfabetização, pode avaliar e ensinar o uso de CAA, organizar recursos visuais, adaptar materiais, desenvolver estratégias de autonomia, apoiar o acesso a tecnologias e colaborar com a elaboração do PEI. Entretanto, o ensino curricular da leitura e da escrita permanece responsabilidade compartilhada pela escola, com centralidade da sala comum. Quando o estudante realiza no AEE atividades sem relação com o que acontece em classe, perde-se a possibilidade de transferência e generalização das aprendizagens.

O profissional de apoio escolar também não substitui o professor. Sua atuação deve favorecer participação, comunicação, mobilidade, alimentação, higiene e outras necessidades que demandem suporte, em consonância com o estudo de caso e o planejamento educacional. Na alfabetização, o apoio pode auxiliar o estudante a compreender a rotina, organizar materiais, utilizar recursos comunicacionais e manter-se engajado. Porém, se o adulto responde pelo aluno, escolhe todas as tarefas, mantém interação exclusiva ou o afasta sistematicamente do grupo, o apoio produz dependência e isolamento. A mediação precisa ser planejada, monitorada e gradualmente ajustada.

A colaboração com a família amplia a compreensão das formas de comunicação, preferências, condições sensoriais e estratégias que funcionam em outros contextos. Também possibilita compartilhar objetivos e sugerir práticas de leitura cotidianas sem transformar os

responsáveis em terapeutas ou professores particulares. O diálogo deve ser respeitoso e bidirecional. Informações clínicas podem contribuir quando pertinentes, mas as decisões curriculares pertencem ao campo pedagógico e devem preservar a função social da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do avanço normativo à responsabilidade pela aprendizagem

A análise documental evidencia uma trajetória de ampliação do direito. A Constituição e a LDB estabeleceram a base para o atendimento na rede regular; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência incorporou o compromisso com um sistema inclusivo; a Política de 2008 organizou a educação especial como modalidade transversal; a Lei Berenice Piana explicitou os direitos das pessoas autistas; e a Lei Brasileira de Inclusão fortaleceu a acessibilidade e as medidas individualizadas e coletivas. A PNEEI de 2025 atualizou essa arquitetura ao reunir princípios, serviços, formação e mecanismos de cooperação federativa em torno da participação, da permanência e da aprendizagem (BRASIL, 2008; BRASIL, 2012; BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a).

O primeiro resultado, portanto, é que não há fundamento jurídico para restringir o estudante com TEA à socialização, negar-lhe o currículo ou condicionar apoios pedagógicos exclusivamente à apresentação de laudo. A política mais recente reconhece expressamente o direito a classes comuns com apoio e prevê estudo de caso, PAEE e PEI. Também estabelece uma Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva voltada à formação continuada, à articulação intersetorial, à produção de materiais acessíveis e ao aperfeiçoamento de indicadores. Em tese, esses elementos permitem superar respostas improvisadas e organizar responsabilidades em diferentes níveis de gestão.

Contudo, a existência de normas não garante, por si, sua implementação. Gomes CGS e Mendes EG (2010) já identificavam que a ampliação de matrículas de estudantes autistas não vinha necessariamente acompanhada de participação nas atividades acadêmicas. Cabral CS e Marin AH (2017) mostram que a inclusão escolar é atravessada por múltiplas dimensões e que a literatura reúne experiências variadas, nem sempre comparáveis. Camargo SPH, et al. (2020) registram dificuldades de professores para manejar situações comportamentais, planejar o

ensino e avaliar a aprendizagem. A permanência dessas questões sugere uma lacuna entre a política declarada e as condições materiais, formativas e organizacionais das escolas.

Essa lacuna se manifesta quando a política é interpretada como obrigação de matrícula, mas não como dever de ensinar. Em tais situações, o aluno frequenta a sala comum, porém recebe tarefas repetitivas, permanece com o profissional de apoio em espaço separado ou participa apenas de atividades consideradas sociais. A baixa expectativa pode ser justificada pelo diagnóstico, mesmo sem avaliação pedagógica cuidadosa. Trata-se de barreira atitudinal e curricular: a escola antecipa limites em vez de construir situações de ensino e observar como o estudante responde.

A alfabetização oferece um critério concreto para avaliar a efetividade da política. Não se espera que todos aprendam no mesmo ritmo ou demonstrem conhecimento da mesma maneira, mas é necessário verificar se cada estudante recebe ensino explícito, tempo de prática, feedback, textos significativos, apoio comunicacional e oportunidades de generalização. Uma política inclusiva precisa produzir condições para que as equipes respondam a perguntas pedagógicas: o que o estudante já sabe? Qual é o próximo objetivo? Que barreira está impedindo o avanço? Que apoio será utilizado? Como e quando o progresso será reavaliado?

Alfabetização: evitar tanto a padronização quanto a redução de expectativas

O segundo eixo revela que a heterogeneidade dos perfis exige avaliação analítica dos componentes da leitura e da escrita. Os estudos de Nunes DRP e Walter EC (2016), Perim KYB e Rocha MM (2020) e Ribeiro CF, et al. (2021) convergem ao indicar que a compreensão pode estar mais comprometida do que o reconhecimento de palavras em parte dos estudantes. Isso não autoriza generalização para todo o espectro, mas possui implicação prática importante: avaliações restritas à nomeação de letras, cópia e leitura oral podem superestimar a aprendizagem. É necessário incluir reconto, localização de informações, construção de inferências, identificação de personagens e relações causais, interpretação de elementos não verbais e produção de respostas por diferentes meios.

Ao mesmo tempo, a ênfase na compreensão não elimina a necessidade de ensino sistemático do princípio alfabético. A alfabetização demanda que o estudante perceba relações entre sons e letras, segmente e combine unidades, reconheça palavras com crescente automaticidade e desenvolva ortografia e produção textual. Millan AE e Postalli LMM (2019)

demonstraram que procedimentos estruturados de emparelhamento entre figuras, palavras impressas e palavras ditadas podem favorecer habilidades iniciais em estudantes autistas, embora os resultados variem entre participantes. Estudos dessa natureza mostram que objetivos complexos podem ser ensinados por passos planejados, com oportunidades frequentes de resposta e revisão baseada no desempenho.

Uma prática inclusiva evita dois extremos. O primeiro é a padronização, que oferece a mesma explicação, o mesmo tempo e a mesma forma de resposta a todos, ignorando barreiras. O segundo é a diferenciação empobrecida, que entrega ao estudante autista atividades de colorir, cobrir pontilhados ou parear figuras indefinidamente, sem progressão para leitura e escrita. A alternativa é preservar objetivos de aprendizagem e variar apoios. Um texto trabalhado pela turma pode ser apresentado com antecipação de vocabulário, apoio visual, trechos menores, leitura compartilhada, perguntas graduadas e possibilidades de resposta oral, escrita ou por CAA.

A seleção de palavras e textos deve combinar funcionalidade, interesse e ampliação cultural. Nomes de pessoas, objetos da rotina, placas, listas e agendas oferecem sentido imediato, mas a alfabetização não pode permanecer restrita ao cotidiano. Histórias literárias, poemas, parlendas, notícias, instruções, quadrinhos e textos informativos expõem o estudante a estruturas linguísticas e experiências diversas. Interesses específicos podem abrir a sequência didática, funcionando como ponte para novos temas. O professor precisa equilibrar previsibilidade e novidade, mantendo rotina clara sem tornar o ensino rígido.

A abordagem multissensorial aparece na literatura recente como caminho promissor. Conti G e Mombelli MA (2025) identificaram estratégias que integram estímulos visuais, auditivos, táteis e cinestésicos, como letras em relevo, manipulação de unidades, traçado em diferentes superfícies, caixas de palavras e recursos digitais. Os resultados sugerem potencial para reconhecimento de letras, segmentação e engajamento, mas as autoras também apontam escassez de estudos em língua portuguesa, amostras reduzidas e ausência de acompanhamento longitudinal. Assim, multissensorialidade deve ser entendida como princípio de acesso e possibilidade de prática, não como técnica garantida para qualquer estudante.

A atenção às condições sensoriais é igualmente necessária. Materiais muito carregados, ruído, iluminação desconfortável e excesso de estímulos podem competir com a tarefa. Em outros casos, movimento, manipulação ou pistas visuais aumentam o engajamento. O

planejamento precisa observar respostas individuais e evitar pressupor que mais estímulos sempre significam melhor aprendizagem. A qualidade da instrução depende de clareza do objetivo, adequação do apoio, oportunidade de resposta e monitoramento do progresso.

Estratégias pedagógicas coerentes com as políticas inclusivas

A síntese das fontes permite organizar um conjunto de princípios para o trabalho pedagógico. O primeiro é a avaliação contínua e funcional. Antes de escolher atividades, a equipe deve observar o estudante em leitura compartilhada, escrita espontânea, jogos fonológicos, reconhecimento de palavras, compreensão oral, uso de símbolos e interação com colegas. Amostras de produção, registros de frequência de respostas, listas de habilidades e pequenas sondagens ajudam a definir uma linha de base. A avaliação deve ser acessível: instruções curtas, demonstração do que se espera, tempo ampliado, redução de estímulos concorrentes e uso do sistema de comunicação habitual quando necessário.

O segundo princípio é a explicitação. Muitos estudantes se beneficiam quando a meta é apresentada com clareza, o professor modela o procedimento, pratica com a turma, oferece pistas graduadas e verifica a resposta. Na compreensão leitora, pode-se ensinar diretamente a identificar ideia principal, ordenar acontecimentos, localizar referentes, prever desfechos e justificar respostas com elementos do texto. Mapas de história, sequências de imagens e organizadores gráficos funcionam como suportes temporários. Eles não substituem a leitura; tornam visíveis relações que depois devem ser reconhecidas com menor apoio.

O terceiro princípio é a combinação entre ensino do código e uso social da escrita. Atividades de consciência fonológica, correspondência grafema-fonema, formação de sílabas e palavras, leitura repetida e ortografia precisam estar ligadas a textos e finalidades comunicativas. A criança pode aprender determinada palavra para completar uma lista, identificar personagem, escrever legenda, escolher atividade ou produzir bilhete. Essa integração corresponde ao “alfabetizar” defendido por Soares M (2020): ensinar o sistema de escrita no contexto das práticas de leitura e produção textual.

O quarto princípio é a oferta de múltiplas formas de participação. Um estudante pode acompanhar a leitura com marcador visual, responder apontando símbolos, selecionar frases no dispositivo de CAA, ordenar cartões, completar lacunas, ditar ao escriba ou digitar. Essas alternativas não reduzem a complexidade cognitiva quando a pergunta e o objetivo são

preservados. Ao contrário, separam a habilidade avaliada de barreiras secundárias, como fala, grafomotricidade ou velocidade de processamento. A LBI respalda essa lógica ao exigir acessibilidade, tecnologia assistiva e adaptações razoáveis (BRASIL, 2015).

O quinto princípio é o uso criterioso de reforço e motivação. Feedback imediato, escolha entre tarefas, alternância entre demandas de maior e menor esforço e incorporação de interesses podem aumentar a persistência. Entretanto, a aprendizagem escolar não deve depender para sempre de recompensas externas. O professor precisa construir valor no próprio ato de compreender uma história, comunicar uma ideia, resolver um problema e participar com os colegas. A ampliação gradual do tempo de engajamento e a retirada planejada de pistas e reforços favorecem autonomia.

O sexto princípio é a interação entre pares. A alfabetização acontece em práticas sociais: ouvir histórias, conversar sobre textos, revisar produções e escrever com destinatário. Camargo SPH e Bosa CA (2009) destacam que a inclusão pode oferecer oportunidades de interação e desenvolvimento de competências sociais, desde que a simples proximidade física não seja confundida com participação. Duplas e pequenos grupos precisam de mediação, papéis claros, atividades com objetivo compartilhado e colegas orientados a esperar, escutar e responder sem assumir a tarefa pelo estudante autista.

O sétimo princípio é a generalização. Ler palavras apenas em cartões conhecidos não garante que o estudante as reconheça em livros, placas ou instruções; responder perguntas em uma sequência fixa não assegura compreensão em outros gêneros. Por isso, habilidades devem ser praticadas com diferentes materiais, pessoas e contextos. A equipe pode planejar como determinado objetivo aparecerá na sala comum, no AEE, na biblioteca e em situações cotidianas. Essa coerência aumenta a funcionalidade da aprendizagem e reduz a fragmentação dos apoios.

AEE, PEI e profissional de apoio: articulação em vez de terceirização

O terceiro resultado central diz respeito à organização dos apoios. A política atual oferece instrumentos para planejar a inclusão, mas sua efetividade depende da compreensão das funções de cada profissional. O estudo de caso identifica barreiras e demandas; o PAEE organiza o serviço especializado; o PEI conecta objetivos, estratégias e avaliação ao percurso curricular; o professor da classe comum conduz o ensino; o professor do AEE favorece acessibilidade e

recursos; o profissional de apoio atende necessidades definidas sem substituir o trabalho docente. Esses elementos devem formar um sistema, não documentos e atendimentos paralelos.

Na alfabetização, a articulação pode ocorrer por meio de encontros periódicos, registros breves e planejamento compartilhado. Se a turma trabalha narrativas, o professor do AEE pode preparar prancha de vocabulário, sequência visual, forma acessível de reconto e orientações para o uso do recurso em classe. O regente, por sua vez, informa quais habilidades serão ensinadas e compartilha evidências de desempenho. O PEI registra o objetivo individual relacionado ao currículo — por exemplo, identificar personagens e ordenar três acontecimentos —, os apoios utilizados, o critério de sucesso e a data de revisão.

Brande CA e Zanafelice CC (2012), ao relatarem a inclusão de um aluno autista nos primeiros anos de alfabetização, evidenciam que diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagem envolvem não apenas o estudante, mas também a escola, a professora e a família. Essa compreensão é importante porque impede que o progresso seja analisado apenas como resultado de uma técnica. A aprendizagem depende da estabilidade das relações, da continuidade das expectativas e da capacidade coletiva de revisar práticas.

A presença do profissional de apoio requer atenção específica. Quando há comprovada necessidade, esse direito protege o acesso e a permanência. Contudo, a proximidade permanente de um adulto pode criar uma barreira se impedir o contato com o professor e os colegas. O apoio deve conhecer os objetivos do PEI, usar a menor ajuda necessária, esperar a iniciativa do estudante e registrar situações em que as pistas podem ser reduzidas. A escola precisa avaliar periodicamente não apenas se o apoio existe, mas se aumenta participação e autonomia.

A decisão sobre apoios não deve depender exclusivamente de categoria diagnóstica ou nível de suporte descrito em laudo. O Decreto nº 12.773/2025 reforça a avaliação por estudo de caso e a independência em relação ao documento de saúde para a oferta do profissional de apoio. Essa regra tem efeito pedagógico relevante: dois estudantes com TEA podem demandar apoios diferentes, e as necessidades podem variar ao longo do dia, do componente curricular e do desenvolvimento. Planejar por barreiras observáveis é mais preciso do que planejar por rótulos.

Formação docente, gestão e monitoramento da política

O quarto eixo indica que a formação docente é necessária, mas não pode ser tratada como solução isolada. Camargo SPH, et al. (2020) mostram que professores demandam

conhecimentos sobre características do TEA, estratégias comportamentais e práticas de ensino e avaliação. A PNEEI e a Portaria MEC nº 421/2026 atribuem centralidade à formação continuada em serviço e à construção de redes de apoio (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026). Para produzir mudança, essa formação precisa partir de problemas reais, envolver análise de atividades e registros de aprendizagem, prever acompanhamento e integrar professores da sala comum, AEE, coordenação pedagógica e apoio escolar.

Cursos pontuais aumentam informação, mas raramente alteram rotinas sem tempo de planejamento, materiais acessíveis, liderança pedagógica e acompanhamento. A gestão escolar deve garantir horários de colaboração, incluir a educação especial no projeto político-pedagógico, organizar fluxos de estudo de caso e revisão de PEI e acompanhar se o estudante participa das avaliações e sequências didáticas. A gestão da rede, por sua vez, precisa oferecer formação, equipes de referência, critérios transparentes para distribuição de apoios e condições de trabalho que evitem a responsabilização individual do professor.

O monitoramento também precisa superar indicadores de matrícula. A quantidade de estudantes em classes comuns é relevante, mas não informa, sozinha, frequência, participação, progressão, aprendizagem ou acesso ao AEE. Para a alfabetização, redes e escolas podem acompanhar objetivos definidos, evolução em componentes da leitura e da escrita, uso autônomo de recursos, participação em atividades coletivas e redução de barreiras. Esses dados não devem ser utilizados para ranquear estudantes autistas, e sim para verificar se os apoios estão produzindo efeitos e orientar decisões.

Há risco de que a individualização produza baixa expectativa se os objetivos forem escolhidos apenas com base no desempenho atual. Um PEI de qualidade combina metas alcançáveis no curto prazo com horizonte curricular ambicioso. Também registra critérios observáveis: em vez de “melhorar a leitura”, define-se, por exemplo, “ler e compreender pequenos textos narrativos, identificando personagem, espaço e dois acontecimentos, com organizador visual e até uma pista verbal”. A precisão permite avaliar progresso, ajustar apoios e comunicar resultados à família e à equipe.

A articulação intersetorial prevista na política pode contribuir quando respeita a natureza de cada área. Saúde e assistência social fornecem informações e atendimentos importantes, mas não determinam o currículo. A escola não deve aguardar que terapias “preparem” o estudante para então alfabetizá-lo. O ensino é responsabilidade educacional e

precisa ocorrer desde o ingresso, com os apoios disponíveis e avaliação constante. A colaboração intersetorial é mais produtiva quando compartilha objetivos de participação e autonomia sem transformar a sala de aula em extensão de atendimento clínico.

Por fim, a implementação deve incorporar a voz do estudante e da família. A PNEEI valoriza participação e protagonismo do público da educação especial. Mesmo crianças pequenas podem indicar preferências, desconfortos, temas de interesse, formas de comunicação e apoios que facilitam sua participação. Escutar não significa transferir a decisão pedagógica, mas reconhecer o estudante como sujeito do processo. Essa postura altera a qualidade do PEI, das atividades de leitura e das relações escolares.

Síntese das condições para efetivação do direito

A integração dos quatro eixos permite afirmar que a alfabetização inclusiva de estudantes com TEA depende de coerência entre direito, currículo, apoio e avaliação. O marco legal determina presença na escola comum e disponibilidade de recursos; o currículo define aprendizagens essenciais; a avaliação identifica o ponto de partida e monitora avanços; os apoios reduzem barreiras; e a colaboração distribui responsabilidades. Quando um desses elementos falta, a política tende a se reduzir a matrícula ou a atendimento especializado desconectado da aprendizagem.

18

No nível da sala de aula, essa coerência se expressa em objetivos claros, ensino explícito, textos significativos, múltiplas formas de resposta, recursos visuais ou comunicacionais quando necessários, interação com colegas e progressão baseada em evidências. No nível da escola, requer estudo de caso, PEI funcional, articulação entre regente e AEE, uso planejado do profissional de apoio, participação da família e tempo de planejamento. No nível da rede, exige formação continuada, financiamento, produção de materiais acessíveis, equipes de referência e indicadores que considerem participação e aprendizagem.

A literatura examinada não sustenta a escolha de uma única metodologia para todas as crianças autistas. Sustenta, entretanto, a necessidade de práticas sistemáticas, individualmente responsivas e vinculadas ao currículo. Estratégias visuais, multissensoriais, tecnológicas, fônicas, de leitura compartilhada ou de ensino de compreensão devem ser selecionadas a partir do objetivo e do perfil do estudante, aplicadas com fidelidade suficiente para serem avaliadas e

modificadas quando não produzirem progresso. A flexibilidade não é ausência de método; é capacidade de decidir com base em dados pedagógicos.

Assim, a principal contribuição das políticas inclusivas para a alfabetização não está em prescrever técnicas, mas em estabelecer deveres: nenhum estudante pode ser excluído do currículo por causa do diagnóstico; apoios devem responder a barreiras reais; educação especial complementa e não substitui escolarização; acessibilidade faz parte do planejamento; e aprendizagem precisa ser acompanhada. A tradução desses deveres em práticas concretas é o ponto no qual se decide se a inclusão será formal ou substantiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou as políticas brasileiras de educação inclusiva e suas implicações para a alfabetização de estudantes com TEA. O percurso normativo demonstra avanço consistente: o país reconhece a pessoa autista como sujeito de direitos, assegura matrícula em classes comuns, proíbe discriminação, prevê AEE, acessibilidade, planejamento individualizado e profissional de apoio quando necessário. A PNEEI instituída em 2025 e regulamentada em 2026 reforça participação, permanência, aprendizagem, estudo de caso, PAEE, PEI, formação continuada e cooperação entre sistemas de ensino.

19

A análise da literatura, contudo, evidencia que a garantia formal ainda convive com dificuldades de implementação. Falta de planejamento colaborativo, insegurança docente, confusão entre as funções do AEE e da sala comum, dependência excessiva do profissional de apoio, avaliações pouco acessíveis e expectativas reduzidas podem limitar a aprendizagem. A inclusão torna-se incompleta quando o estudante permanece fisicamente na escola, mas é afastado do currículo ou submetido a atividades sem progressão.

A alfabetização de estudantes com TEA exige reconhecer perfis diversos e avaliar separadamente habilidades como consciência fonológica, decodificação, reconhecimento de palavras, fluência, compreensão e produção escrita. Resultados de pesquisa alertam que alguns estudantes decodificam com maior facilidade do que compreendem; outros precisam construir repertórios iniciais e formas alternativas de comunicação. Em ambos os casos, o ensino deve ser sistemático e significativo, articulando apropriação do sistema alfabético e participação em práticas sociais de leitura e escrita.

Não existe uma metodologia universal para o espectro. Recursos visuais, ensino explícito, atividades multissensoriais, tecnologia assistiva, CAA, organizadores gráficos, leitura compartilhada, ensino entre pares e uso de interesses podem favorecer a aprendizagem quando vinculados a objetivos claros e monitorados. A escolha precisa considerar as barreiras, as potencialidades e a resposta do estudante, evitando tanto a padronização quanto a simplificação permanente do currículo.

Conclui-se que o direito à alfabetização se efetiva quando a política alcança a prática pedagógica. Isso requer responsabilidade compartilhada, tempo de colaboração, PEI conectado ao currículo, AEE articulado à sala comum, apoio orientado à autonomia, participação da família e formação continuada baseada em situações reais. Também requer indicadores que acompanhem não somente onde o estudante está matriculado, mas o que consegue compreender, comunicar, ler, escrever e realizar com crescente independência.

Como agenda de pesquisa, recomenda-se ampliar estudos brasileiros de intervenção em contextos escolares comuns, com descrição precisa dos perfis dos participantes, dos componentes de alfabetização ensinados, da intensidade das práticas e da manutenção e generalização dos resultados. Estudos longitudinais e pesquisas colaborativas com professores podem contribuir para transformar evidências promissoras em orientações sustentáveis para as redes de ensino. O desafio contemporâneo já não é apenas defender que o estudante com TEA pode estar na escola: é garantir que a escola se organize para que ele aprenda, participe e seja reconhecido como autor de sua própria trajetória educacional.

REFERÊNCIAS

1. BRANDE CA, ZANFELICE CC. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. *Revista Educação Especial*, 2012; 25(42): 43-56.
2. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República; 1988.
3. BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República; 2009.
4. BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; 2011.

5. BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República; 2025a.
6. BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República; 2025b.
7. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República; 1996.
8. 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.
9. BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; 2014.
10. BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República; 2015.
11. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC; 2018.
12. BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC; 2008.
13. BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC; 2026.
14. CABRAL CS, MARIN AH. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura. *Educação em Revista*, 2017; 33: e142079.
15. CAMARGO SPH, BOSA CA. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 2009; 21(1): 65-74.
16. CAMARGO SPH, et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, 2020; 36: e214220.
17. CONTI G, MOMBELLI MA. Abordagem multissensorial nas habilidades de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): estratégias e recursos: revisão de escopo. *Educação*, 2025; 50: e91336.
18. GIL AC. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. Barueri, SP: Atlas; 2022.

19. GOMES CGS, MENDES EG. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2010; 16(3): 375-396.
20. MANTOAN MTE. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus; 2015.
21. MILLAN AE, POSTALLI LMM. Ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2019; 25(1): 133-154.
22. NUNES DRP, WALTER EC. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2016; 22(4): 619-632.
23. PERIM KYB, ROCHA MM. Habilidade de leitura em alunos com TEA da rede pública de ensino do município de Curitiba/PR. *Revista Educação Especial*, 2020; 33: 1-20.
24. RIBEIRO CF, et al. Reconhecimento de palavras, fluência e compreensão de leitura em alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2021; 27: 919-934.
25. SOARES M. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto; 2020.