

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Linda Gabriele Marcondes

**INCLUSÃO E ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES
AUTISTAS: análise à luz da contribuição de professoras
especialistas do AEE**

Taubaté – SP
2026

Linda Gabriele Marcondes

**INCLUSÃO E ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES
AUTISTAS: análise à luz da contribuição de professoras
especialistas do AEE**

Dissertação apresentada à banca Defesa, como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientador: Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio

**Taubaté – SP
2026**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

M321i Marcondes, Linda Gabriele

Inclusão e alfabetização de estudantes autistas : análise à luz da
contribuição de professoras especialistas do AEE / Linda Gabriele
Marcondes . -- 2026.

113 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria
de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2026.

Orientação: Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio, Departamento de
de Ciências Sociais e Educação.

1. Alfabetização. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Transtorno
do Espectro Autista. 4. Equidade. 5. Inclusão. I. Universidade de Taubaté.
Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeira, a Deus, pela força e perseverança concedidas ao longo desta caminhada. Nos momentos de desafios, dúvidas e cansaço, encontrei na fé a coragem para seguir em frente e concluir mais esta etapa na minha vida.

Ao meu orientador, expresso mais profunda gratidão pela confiança, paciência, disponibilidade e valiosas contribuições ao longo de todo o processo de pesquisa. Sua orientação criteriosa, seus ensinamentos e seu incentivo constante foram fundamentais para a construção deste trabalho e para meu crescimento acadêmico.

Aos professores de Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, agradeço pelos conhecimentos compartilhados, pelas reflexões proporcionadas e pelo compromisso com uma formação humana, crítica e transformadora.

Às professoras especialistas que participaram desta pesquisa, meu sincero agradecimento pela disponibilidade, generosidade e comprometimento ao compartilharem suas experiências, conhecimentos e práticas pedagógicas. As contribuições de cada uma foram essenciais para a construção desta pesquisa e para o desenvolvimento do produto técnico, enriquecendo as reflexões aqui apresentadas e fortalecendo a defesa de uma educação inclusiva.

À banca examinadora, agradeço a disponibilidade em participar deste momento tão importante da minha formação acadêmica com suas contribuições e reflexões.

À minha família, meu mais profundo reconhecimento e gratidão. Ao meu marido, pais e familiares pelo apoio constante e por acreditarem em mim mesmo nos momentos mais desafiadores. Vocês foram meu alicerce durante toda essa etapa. Ao meu marido e à minha filha que está a caminho, dedico um agradecimento especial.

Vivenciar a construção desta dissertação durante a gestação tornou este percurso ainda mais significativo. Cada página escrita carregou também sonhos, expectativas e o amor por uma nova vida que crescia junto com este projeto. A gravidez trouxe desafios, mas também foi fonte de inspiração, força e motivação para continuar avançando, mesmo diante das dificuldades.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa e para minha formação pessoal e profissional. Esta dissertação representa não apenas um esforço individual, mas o resultado do apoio, da colaboração e do incentivo de muitas pessoas que fizeram parte desta caminhada.

Conhecimento sem sabedoria é adequado para os poderosos, mas a sabedoria é essencial para a sobrevivência dos subordinados.

Patrícia Hill Collins

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, na linha Inclusão e Diversidade Sociocultural. Está alinhada ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº 4, que trata da garantia de uma educação de qualidade. Teve como objetivo analisar a atuação das professoras especialistas, bem como as práticas pedagógicas de alfabetização utilizadas por elas no atendimento a alunos autistas, matriculados nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de ensino de uma cidade da Região Metropolitana do Vale do Paraíba paulista. Metodologicamente, foi uma pesquisa exploratória e qualitativa, de natureza analítico-crítica. Como ferramentas de coleta de dados, utilizaram-se questionários online e entrevistas semiestruturadas, analisados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin. Participaram da pesquisa, três professoras especialistas que atuam nas salas de AEE de duas escolas. Também foram realizados estudos sobre: práticas de alfabetização voltadas para alunos autistas; legislação vigente relativa aos direitos educacionais das crianças com deficiência; normatização da função das professoras especialistas no município pesquisado. Como resultados, observamos práticas pedagógicas, utilizadas pelas professoras especialistas, como recursos lúdicos, estratégias visuais, comunicação alternativa e a importância da participação familiar. Assim como, suas condições de trabalho que precisam ser mais valorizadas e apoiadas por toda a comunidade escolar relacionando suas falas potentes com teóricos da área. Com base nas informações obtidas, elaborou-se um ebook com sugestões de práticas pedagógicas reproduzíveis que possa subsidiar e orientar o trabalho pedagógico das professoras especialistas alfabetizadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Transtorno do Espectro Autista. Equidade. Inclusão. AEE.

ABSTRACT

This research was conducted as part of the Professional Master's Program in Education at the University of Taubaté, in the area of Inclusion and Sociocultural Diversity. It is aligned with Sustainable Development Goal (SDG) No. 4, which addresses the guarantee of quality education. Its objective was to analyze the performance of specialist teachers, as well as the literacy pedagogical practices they use in serving autistic students enrolled in Specialized Educational Services (AEE) classrooms in the municipal education network of a city in the Metropolitan Region of Vale do Paraíba, São Paulo. Methodologically, it was exploratory and qualitative research, of an analytical-critical nature. Data collection tools, which were analyzed based on Bardin's Content Analysis, included an online questionnaire and semi-structured interviews. Three specialist teachers working in AEE classrooms in two schools participated in the research. Studies were also conducted on: literacy practices aimed at autistic students; current legislation relating to the educational rights of children with disabilities; This study aimed to standardize the role of specialist teachers in the municipality under study. The results revealed pedagogical practices used by these teachers, such as playful resources, visual strategies, alternative communication, and the importance of family participation. It also highlighted their working conditions, which need to be more valued and supported by the entire school community, connecting their powerful perspectives with theorists in the field. Based on the information obtained, an ebook was created with suggestions for reproducible pedagogical practices that can support and guide the pedagogical work of specialist literacy teachers.

KEYWORDS: Literacy. Autism Spectrum Disorder. Equity. Inclusion. AEE.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Delimitação dos termos descritores na Capes	22
Tabela 2 – Delimitação dos termos descritores na SciELO.	23
Tabela 3 – Estudos correlatos à pesquisa encontrado no site da Capes.....	23
Tabela 4 – Estudos correlatos à pesquisa encontrado no site da SciELO.....	25
Tabela 5 – Delimitação dos termos descritores no Sistema Integrado de Biblioteca da Unitau (SIB).....	27
Tabela 6 – Delimitação dos termos descritores no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Unitau.....	27
Tabela 7 – Estudos correlatos à pesquisa encontrada no site do Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Unitau.....	28
Tabela 8 – Estudos correlatos à pesquisa encontrados no Sistema Integrado de Biblioteca da Unitau (SIB).....	30
Tabela 9 – Principais Práticas de Alfabetização citadas nos artigos.....	31
Tabela 10 – Informações da análise de correspondência.....	78
Tabela 11 – Frequência das palavras.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Legislação Municipal	45
Quadro 2 – Caminho Metodológico.....	253
Quadro 3 – Informações sobre as entrevistadas	28
Quadro 4 - Informações sobre as entrevistas	77
Quadro 5 - Categorias identificadas.....	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Questão 1: Qual sua idade?	62
Figura 2 - Questão 10: Há quanto tempo você atua como professor (a) especialista nos anos iniciais do Ensino fundamental nas salas de Atendimento educacional especializado (AEE)?	63
Figura 3 - Nuvens de palavras	67

LISTA DE SIGLAS

OMS	– Organização Mundial da Saúde
ONU	– Organização das Nações Unidas
SUS	– Sistema Único de Saúde
TEA	– Transtorno do Espectro Autista
AEE	– Atendimento Educacional Especializado
PIBID	– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
MPE	– Mestrado Profissional em Educação

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa.....	15
1.2 Delimitação do Estudo	16
1.3 Problema	18
1.4 Objetivos.....	19
1.4.1 Objetivo Geral.....	19
1.4.2 Objetivos Específicos	19
1.4.3 Organização da Dissertação	20
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	21
2.1 Panorama geral de pesquisas sobre o tema.....	21
2.2 Alfabetização	32
2.3. Inclusão de alunos com deficiência: uma história de luta e conquistas	38
2.3.1 Exclusão e invisibilidade	38
2.3.2 Primeiros avanços.....	40
2.3.4 Normatização da função dos professores especialistas da cidade estudada.	47
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
3.1. Participantes.....	54
3.2. Instrumentos de Pesquisa.....	55
3.3. Análise do Conteúdo	58
4.1 Análise do questionário online.....	61
4.2 Apresentação das entrevistas	65
6 CONSIDERAÇÕES	100
8. APÊNDICE	108
APÊNDICE A - ROTEIRO SEMI ESTRUTURADO DAS ENTREVISTAS	108
ANEXOS	109
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	109
ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO	111
ANEXO C - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	112

MEMORIAL

Este memorial pretende resgatar minhas memórias e experiências vividas, numa análise autor reflexiva, sobre minha trajetória pré-profissional e dos momentos mais importantes de minha jornada docente. E são esses eventos memoráveis que foram narrados abaixo que contribuíram para a minha trajetória de aluna até me tornar uma profissional da educação. Segundo André (2004, p. 283): “O memorial é um documento pessoal do tipo diário em que o professor registra reflexões e sentimento sobre o próprio processo de aprendizagem sobre o seu trabalho em sala de aula”.

Este memorial autobiográfico visa explorar minha jornada profissional, desde as experiências na educação básica até minha pós-graduação atual. Abordo influências familiares e percurso profissional, refletindo sobre suas contribuições para minha formação. Relata Tardif e Raymond (2000, p. 209-210): “Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas é fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”.

Meu nome é Linda Gabriele Marcondes. Nasci em 22 de março de 1998, no município de Pindamonhangaba, estado de São Paulo. Para iniciar minha trajetória, preciso resgatar sobre a influência dos meus familiares na minha vida. Meus avós paternos, já falecidos, não eram plenamente alfabetizados. Minha avó paterna, uma mulher batalhadora, desempenhava um papel central na família até seu falecimento em 2007. Meu pai é professor, enquanto minha mãe, técnica de enfermagem, os dois juntos, tiveram eu e meu irmão Luís Guilherme. Essas experiências moldaram minha infância, proporcionando uma mistura de admiração e sentimentos.

Depois de um tempo morando em Pindamonhangaba, meus pais decidiram se mudar para Taubaté, pensando no nosso melhor conforto. Uma mudança de poucos quilômetros, mas que para uma criança que eu era já acarretava mudança de meio social, escola e rotina. Meu pai, antes de ser professor trabalhou em fábrica por mais ou menos 4 anos, até que se formou em História pela Universidade de Taubaté e depois de trabalhar bastante tempo como eventual entrou em 2010 na Prefeitura de Taubaté. Minha mãe trabalhava como manicure, até que fez o curso de Auxiliar e Técnico de Enfermagem, uma nobre profissão. Apesar das dificuldades enfrentadas, onde a expectativa era de progresso, os dois sempre foram determinados a oferecer o melhor para os dois filhos. Mesmo diante das adversidades, jamais nos faltou o essencial.

Priorizando a educação, eles garantiram que frequentássemos a escola, guiados pelos sonhos de nos ver formados e realizados.

Lembro-me com carinho de quando iniciei meus estudos em Taubaté no primário, iniciando em uma escola particular que tenho boas e más memórias, mais tarde fui para uma escola pública tradicional da cidade. Embora não tenha sido uma aluna exemplar, sempre me esforcei para tirar nota. Estudar era uma mistura de aprendizado e diversão.

Frequentei a mesma escola pública até ir para o oitavo ano, quando entrei em uma renomada escola particular de Taubaté, perto de casa. Nessa escola eu tive um choque de realidade muito grande, tanto com relação aos meus colegas que vinham de famílias com mais condições financeiras tanto pela estrutura da escola, que era muito bem-organizada, tinha uma ótima sala de leitura e lá estudei até o fim do ensino médio, onde formei meu caráter e tive oportunidades incríveis. Durante todo meu ensino médio eu gostava muito de física e astronomia, que pensava até mesmo entrar no curso de Física. Em 2015, quando me formei, fui aprovada em Física na Unesp de Guaratinguetá, onde estudei por dois anos até desistir do curso, pois me engatilhava muitas crises de ansiedade, não me identifiquei com o curso e descobri que eu queria mesmo dar aula para crianças. Em 2018 entrei no curso de Pedagogia da UNITAU, onde permaneci até o final do curso. Durante a graduação eu peguei gosto pela educação, fazendo estágios tanto no infantil quando no fundamental. Participei de projetos como o PIBID, residência pedagógica e projeto de extensão da própria Universidade. Desde que entrei na faculdade de pedagogia eu comecei meus estudos para um futuro concurso na cidade de Taubaté.

Depois que me formei, comecei a trabalhar como Auxiliar de Inclusão e, mais tarde, como oficineira do Espaço do Conhecimento, no programa Integral da rede pública. Assim, conheci os desafios da sala de aula. Enquanto exercia a função de Auxiliar de Inclusão, cursei a pós-graduação em Psicopedagogia pela UNITAU, que concomitantemente trabalhava com crianças autistas, o que me abriu os olhos para esse mundo e me fez abraçar a causa, assim fiz uma revisão bibliográfica sobre o autismo e os métodos de alfabetização utilizados com crianças autistas como trabalho final da minha pós-graduação e sempre conversava com a Dr^a Prof.^a Luciana Magalhães, que era a minha orientadora na época, da minha vontade de aprofundar esse estudo no Mestrado.

Após a finalização da minha pós-graduação em Psicopedagogia continuei estudando com o objetivo de me tornar professora concursada. Tardif e Raymond (2000) chamam de saberes docente, pois quando o professor ingressa na faculdade, durante sua formação inicial,

ele não chega com a “cabeça vazia” e sim com uma cultura anterior, construída sobre a base de sua vivência familiar e social.

Quando abriram as inscrições para o concurso da Prefeitura de Taubaté, fiz a prova e fui chamada para a posse no cargo, para atuar no Ensino Fundamental I. Entrei em julho e assumi uma sala de primeiro ano, o que representou um grande desafio. Peguei uma turma de alfabetização no meio do ano, com uma sala no período da manhã e outra à tarde, ambas compostas por alunos desmotivados devido à constante troca de professores.

No ano seguinte, em 2023, lecionei em uma turma de quarto ano em uma escola e em outra de quinto ano em uma escola diferente, tentando ficar mais próxima de casa, o que não foi possível com ambas as turmas. Em 2024, consegui assumir duas turmas de quarto ano em uma única escola, o que me trouxe mais estabilidade e confiança. Ainda nesse ano, decidi participar do processo seletivo para o Mestrado Profissional em Educação, incentivada pelo meu pai, que havia ingressado no mesmo programa no ano anterior, com o objetivo de crescer profissionalmente e contribuir para o meu plano de carreira.

Nessa minha trajetória como professora trabalhei com diversas crianças com suspeitas e já com o diagnóstico de autismo, e é um aprendizado constante, tive muitas conversas com as professoras especialistas, refletindo sobre essa desvalorização dos profissionais que trabalham com essas crianças, que muitas vezes não tem formação adequada ou o suporte necessário para conduzir seu trabalho.

Ao refletir sobre a minha trajetória profissional e buscar memórias significativas, puder rever os principais acontecimentos e pessoas importantes na minha vida. Agora, com novos conhecimentos, pude analisar de forma mais aprofundada esses momentos. A profissão de professora é fantástica, com desafios e recompensas, que exige muito do profissional, muitas vezes é parece um trabalho solitário, sem suporte. Hoje me sinto uma professora em constante aprendizado, espero contribuir com outros professores e suas formações.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, vinculado à Linha de Pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional da Universidade de Taubaté (MPE/UNITAU), tem como proposta investigar e analisar a atuação das professoras especialistas e as práticas de alfabetização por elas desenvolvidas com crianças autistas atendidas nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de escolas da rede municipal de ensino, localizada em uma cidade da Região Metropolitana do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo.

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014) (DSMV - 5) caracterizados por déficits em dois domínios centrais: na comunicação e interação social e nos padrões repetitivos e restritos que se aplicam tanto a comportamentos quanto a interesses e atividades.

Segundo Campos e Rosa (2024)

[...] compreendemos que as deficiências abrangem o caráter biológico e o social, e que, para, além disso, acontece a partir das relações sociais estabelecidas com o meio e com o social. Portanto, é fundamental que estejamos atentos às consequências que acompanham a deficiência, e não a deficiência biológica em si. (p. 67)

Essa reflexão mostra a importância das práticas pedagógicas inclusivas, adaptação de materiais, acessibilidade e valorização das potencialidades dos estudantes, não só focando em suas limitações biológicas. Como veremos nos autores aqui estudados, a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem nas interações sociais, muito próximas da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que compreende o sujeito como alguém que se desenvolve nas relações com o outro e com o meio social.

Segundo Pedrett e Costa “O transtorno do espectro do autismo (TEA) é uma condição neurobiológica que prejudica o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental das pessoas por ele afetadas. É caracterizada por déficits em interação social, comunicação verbal e não verbal e por padrões de comportamento restritivos e repetitivos”.

Como observamos nas denominações anteriores a depender do discurso médico que permeia o diagnóstico define-se o autismo como um transtorno somente, não como uma identidade, diferentemente do que a comunidade autista defende. Damian Milton (2012) apresenta o problema da dupla empatia:

Não são apenas autistas que possuem dificuldade para compreender pessoas autistas, mas também pessoas não-autistas possuem dificuldade para compreender pessoas autistas, de forma que é necessário que ambas as partes se esforcem para superar essas distâncias e construir juntos uma ponte de compreensão mútua (Milton, 2012, p. 86)

Por se tratar de uma dissertação sobre o autismo, devo-me posicionar com relação a luta dessas pessoas, por um autismo que seja visto além de um transtorno, mas como identidade, assim toda vez que me direcionar a essas pessoas, irei mencioná-las como autistas. Assim como Cindy Dalfovo (2024), mulher autista, em sua dissertação de mestrado pontua:

Rejeitar o uso do termo transtorno não significa negar as dificuldades nem tampouco as necessidades de apoio das pessoas autistas, mas, sim, significa rejeitar um discurso médico que naturaliza em características individuais realidades que são dinâmicas e socialmente construídas, significa não aceitar que nossa existência se fundamenta em um defeito e que, como tal, pode ser corrigido, curado, eliminado ou evitado — embora ainda existam cientistas e profissionais pesquisando e defendendo todas essas ações. (Dalfovo, 2024, p. 61)

Assim, se faz necessário trazer autores autistas, como Cindy Dalfovo, para o corpo desse texto, corroborando com essa pesquisa de forma efetiva tanto com sua pesquisa quanto sua história de vida. Também por se tratar de três professoras especialistas pesquisadas também trataremos todos os termos referentes à elas no feminino, como forma de dar voz a essas profissionais e representatividade. Como cita Hooks (2018)

Para ser verdadeiramente feminista, qualquer movimento deve abordar a realidade de todas as mulheres, não apenas de um grupo privilegiado. Mulheres são diferentes, em termos de classe, raça, sexualidade e experiências de vida, e essas diferenças precisam ser reconhecidas e valorizadas para que haja uma representação real e justa. (p. 63)

Optou-se também pela utilização do feminino ao longo desta pesquisa ao se referir às participantes, em razão da composição dos indivíduos estudados. A maioria dos sujeitos participantes é constituída por mulheres, incluindo as três professoras entrevistadas, que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa forma, o emprego do gênero feminino busca conferir maior coerência entre a linguagem utilizada no texto e o perfil dos participantes da pesquisa, além de reconhecer a expressiva presença feminina no contexto educacional investigado.

Torna-se necessário, para melhor compreensão do tema desta investigação, a realização de um panorama histórico sobre os métodos de alfabetização utilizados com alunos autistas no ambiente educacional e suas vicissitudes com o passar das décadas e das mudanças nas políticas públicas.

Ao estudar os métodos de alfabetização utilizados com alunos autistas atualmente e suas características temos que considerar que os métodos têm sua historicidade, ou seja, transformam-se e se alteram a depender do contexto social em que estão inseridos.

Tomaremos como recorte temporal desta análise o ano de 2015, quando se promulgou a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, na qual podemos observar os direitos das pessoas com deficiência, e como recorte espacial os processos educativos desenvolvidos no AEE.

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2026-2036, instituído pela Lei 15.388, de 14 de abril de 2026, visa garantir que a educação seja direito de todos os cidadãos e cidadãs do Brasil. O texto estabelece 19 objetivos para melhorar o acesso, a qualidade e equidade na educação.

Essas leis mencionadas asseguram os direitos das pessoas autistas de frequentarem e permanecerem na escola regular. Direito que é importante para todos os sujeitos envolvidos, assim como trata Rigo (2018):

[...] é pela inclusão, como um imperativo estratégico de Estado, que a escola e suas pedagogias produzem sujeitos capazes de incluir, não só as pessoas com deficiência, mas também as diferenças que se manifestam e as desigualdades sociais estruturantes da nossa formação. (p. 56)

Entre os dezenove objetivos estabelecidos pelo Plano Nacional da Educação (PNE) de 2026, encontra-se o objetivo 3, que assegura a alfabetização ao final do segundo ano do ensino fundamental para todas as crianças.

Para que isso seja possível, torna-se necessário o desenvolvimento de um ensino coletivo e colaborativo, com participação da equipe diretiva, dos professores e do profissional que atua na sala de AEE, para que a inclusão realmente possa acontecer de maneira segura para todos, inclusive para as crianças autistas.

A criança autista demanda um atendimento diferenciado em termos pedagógicos, uma vez que, normalmente, essa pessoa terá resistência para interagir com os colegas e com o professor, o que vai demandar um atendimento educacional especializado. De acordo como o Censo Escolar da Educação Básica:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular. Este serviço, instituído pelo Projeto Político-Pedagógico da escola, é realizado preferencialmente na Sala de Recursos Multifuncionais, individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização em sala de aula comum. (Brasil, 2016, p.77)

Para um ensino qualificado com sentido para as crianças das salas regulares, em especial as crianças autistas, faz-se necessário o acompanhamento de um profissional da sala de AEE. Entendemos que esse trabalho, quando desenvolvido de forma colaborativa com o professor da sala regular, oferece melhores oportunidades de aprendizagem. A importância do profissional da sala do AEE se dá pelo atendimento mais individualizado e pelos recursos pedagógicos que podem ser utilizados para que essas crianças de alfabetizem de forma plena.

É garantido por lei que a criança com deficiência ou transtornos possua o direito de ser matriculada nas escolas regulares de ensino. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2015b) e, segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no Brasil com status de emenda constitucional por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2007, p. 16).

A criança autista precisa ser observada em sua integralidade, sendo incluída e acolhida, sendo participante em todas as atividades propostas, para que se desenvolvam integralmente. Cabe à escola promover ações que permitam que essas crianças aprendam os conhecimentos necessários e possam conviver umas com as outras. A escola e o profissional que recebe a criança autista numa sala regular precisam estar capacitados para incluir essa criança, buscando estratégias para garantir a alfabetização.

É preciso ter um diálogo sistemático entre o profissional da sala do AEE e o professor que trabalha em sala de ensino regular, são elementos a serem considerada numa escola que se diz realmente inclusiva.

É importante trazermos aquilo que nos apresenta Dias (2019):

Foi após a Constituição de 1988 que a educação passou a ser considerado um direito para todos e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB por meio dos artigos 29 e 30 a Educação Infantil (primeira etapa da educação básica) é oferecida em creches e em pré-escolas para alunos com diagnósticos de autismo ou demais transtornos (p. 3).

Segundo Amorim *et al.* (2021), pensar no processo de inclusão de uma criança com deficiência na rede regular de ensino:

É entender que esse processo é garantido por meio da Constituição Brasileira (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que reconhecem o direito da educação para todos, propondo que o ensino seja baseado nos princípios de igualdade de condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos na escola. (Amorim *et al.*, 2021, p. 2)

Assim, se mostra que a Constituição Brasileira de 1988 reconhece o direito da educação para todos, assegurando igualdade de condições de acesso, dessa forma veremos se ela está também garantindo a alfabetização de todos. A inclusão existe quando todas as crianças são incluídas no processo de alfabetização, segundo Araújo, Adão e Modestas (2024):

A habilidade de ler e escrever não apenas permite o acesso ao conhecimento e à informação, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. É por meio da alfabetização que as crianças adquirem as ferramentas necessárias para compreender o mundo ao seu redor, expressar suas ideias e se comunicar de forma eficaz. (p. 2)

Desse modo, mostra-se que a alfabetização é mais que codificar e decodificar, mas é compreensão do mundo ao redor do estudante. Temos diversos autores que tratam desse assunto. Segundo Araújo, Adão e Modesto (2024):

No contexto brasileiro, autores como Paulo Freire (1996), Kleiman (1995), Soares (1998) e Rojo (2004) contribuíram para a compreensão do letramento, relacionando-o à alfabetização, escolarização, práticas culturais e participação em diferentes contextos. Os documentos oficiais no Brasil adotaram a abordagem do letramento como aquisição de conhecimentos que contribuem para a estruturação do pensamento interdisciplinar, reconhecendo a importância das práticas socioculturais e históricas no ambiente escolar. (p.14)

Os autores com os quais trabalhamos nessa dissertação reforçam a importância de uma educação inclusiva e intencional, focada em trazer justiça social e equidade para esses alunos. O profissional da sala do AEE, por ter contato mais individualizado, poderá contribuir com

sugestões de atividades e compartilhar ideias/conhecimentos sobre as crianças autistas, auxiliando, significativamente, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dessa criança.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

A justificativa desta pesquisa se origina dos desassossegos coletivos, pessoais e acadêmicos que esta pesquisadora percebeu ao longo de sua trajetória profissional como educadora. Nessa perspectiva, Orsati (2013) destaca o consenso entre os profissionais da educação em uma perspectiva inclusiva, que por sua vez enfrentam dificuldades ao desempenharem seu trabalho diante das múltiplas barreiras deste processo. Essas barreiras, de acordo com Orsati (2013) e Araújo (2019) podem se originar de diversos fatores, como políticos, de formação, de recursos e de organização escolar. Como resultado, o processo de alfabetização com crianças autistas ainda carece significativamente de suporte e de discussões aprofundadas.

Acreditar que todos podem aprender a ler e escrever, de acordo com suas possibilidades e capacidades, respeitando o tempo e o espaço de cada um é uma premissa básica para um professor que se compromete com o processo inclusivo. Segundo Soares (2006) a alfabetização é entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico e o letramento é a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.

Para alfabetizar os estudantes existem métodos e estratégias, assim, é necessário estar atento às particularidades de cada aluno, ciente de suas capacidades e dificuldades. Desta forma, a parceria entre o profissional de sala de aula e da sala de recurso é uma forma qualificada de construir um processo de inclusão com respeito, entendendo as diferenças no desenvolvimento do sujeito autista. Esta parceria contribui muito para o fortalecimento dos vínculos afetivos e da construção de uma autoimagem potente, oportunizando uma melhor alfabetização.

Ao acolhermos as diferenças, compreendemos que cada pessoa necessita de uma intervenção que responda às suas necessidades e tempos distintos. Não padronizar é o grande desafio na educação para os professores.

Há uma diversidade de intervenções que podem ser trabalhadas com alunos autistas, que se encontram nas literaturas e trabalhos científicos. Cada intervenção disponível exige um

aprofundamento teórico, possui uma concepção diferente sobre aprendizagem, ensino, sujeito e sobre quem é a pessoa autista. Quando assumimos uma forma de trabalho, assumimos junto uma concepção que dá suporte para a estruturação dela.

Este estudo visa colaborar com professores que atuam com crianças autistas, mostrando os métodos que podem ser utilizados em sua prática educativa e inclusiva, uma vez que é possível alcançar a alfabetização por meio de diferentes intervenções usada por profissionais especializados. Cabendo antes de escolher entre uma ou outra intervenção, poder pensar sobre o indivíduo, suas características e singularidades, suas demandas e possibilidades.

É preciso também não esquecer que a escola é antes de tudo um espaço coletivo e que inclusão é estar junto, sendo pertencente ao espaço e a proposta educacional.

1.2 Delimitação do Estudo

A cidade, onde foi realizada esta pesquisa, é considerada de médio porte, e está localizada a aproximadamente 120 km da cidade de São Paulo, capital do Estado, numa região denominada de Vale do Paraíba, pois é cortada pelo rio Paraíba, rio este de grande importância para a região. A área territorial da cidade é de aproximadamente 625,003 km², com uma população estimada em 322.397 pessoas, segundo o IBGE de 2025. Segundo o IBGE (2024), o município de Taubaté apresentou receita bruta de R\$ 1.899.745.781,33. Em relação à renda, o PIB per capita foi de R\$ 72.754,95 (IBGE, 2023). A renda média mensal dos trabalhadores é de 2,05 salários-mínimos. O município de Taubaté apresentou Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 6,1 nos anos iniciais do ensino fundamental e 5,5 nos anos finais, conforme dados do INEP (2023). A cidade ainda conta com aproximadamente 52.159 alunos matriculados e 1.729 docentes atuando na rede municipal de ensino em 149 escolas divididas entre os níveis infantil, fundamental e médio. O ensino médio no município foi encerrado pela secretaria municipal de educação, em 2023.

As unidades escolares do município em questão contam com uma equipe gestora compostas de diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos, estes últimos denominados de Professores Coordenadores Pedagógicos (PCP), e mais um professor de um supervisor de área. Dependendo da quantidade de salas de aulas, geralmente acima de 29, as unidades escolares podem contar com um segundo vice-diretor e um segundo professor coordenador pedagógico (PCP) para cada nível de ensino, fundamental I e II.

A equipe pedagógica, que trata das questões de ensino e aprendizagem dos alunos, de cada escola, é composta pelo Professor Coordenador que como foi citado, dependendo do tamanho da escola pode ser um ou dois profissionais, um ou dois professores do Projeto de reforço escolar (Avança) e os professores especialistas (PE) que atuam no projeto Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A quantidade de professores especialistas, profissionais que serão participantes desta pesquisa, também depende do número de alunos de cada escola, podendo variar em um ou dois para cada unidade escolar. Existem professores especialistas que trabalham em várias escolas, atendendo alunos de unidades diferentes, muitas vezes percorrendo grandes distâncias entre uma escola e outra.

Na rede municipal de ensino, da cidade em questão, o cargo de professor especialista é uma função exercida por professores concursados estatutários e com graduação ou pós-graduação em educação especial. Esse profissional possui uma local, geralmente uma sala pequena, dentro da própria unidade escolar, onde os alunos são atendidos.

Em todas as escolas, da rede municipal de ensino da cidade em questão, os atendimentos ocorrem nas salas do AEE, com os professores especialistas, e são realizadas duas vezes por semana com duração de 50 minutos para cada dia. Esses professores atendem os alunos com algum tipo de deficiência, física ou intelectual, ou transtorno de aprendizagem, esse aspecto será tratado mais adiante neste trabalho.

Os atendimentos são preparados pelos professores especialistas de acordo com as necessidades de cada aluno. Geralmente, os atendimentos acontecem em contraturno, ou seja, em horário diferente das aulas regulares do aluno, e alguns, contam também com a participação do responsável do aluno.

Este estudo pretende se debruçar, de forma crítica e contextualizada, sobre a rotina dos professores especialistas, no cotidiano das escolas, e analisar seus atendimentos as crianças autistas nas salas de AEE e verificar se eles estão promovendo a inclusão e equidade desses alunos durante o processo de alfabetização com suas práticas.

A Lei Brasileira de Inclusão está sendo responsável por uma mudança de paradigma ao propiciar um novo olhar sobre as questões relacionadas as pessoas com deficiência. Segundo Pase, Borges e Patella (2026) uma grande mudança foi a ampliação do conceito de “pessoa com deficiência”, cuja trajetória pode estar relacionada diretamente à percepção social sobre esta questão.

Entre as décadas de 1950 e 1980 as pessoas com deficiência eram comumente chamadas de “aleijados”, “incapacitado”, “inválido” e “defeituoso”. Em 1981, segundo Sassaki (2003) foi o Ano Internacional da Pessoa Deficiente. A inclusão da palavra “pessoa” foi uma evolução importante.

A mudança para Pessoa com Deficiência veio no Brasil com a inclusão através do Decreto 186/2008 da CDPcD, interpretação que passou a vigorar é que a deficiência “resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2008, s/p). Essa conceituação é reiterada no Estatuto da Pessoa com Deficiência e traz mudanças sensíveis para inúmeras questões de direitos, dentre elas a concessão do Benefício de Prestação Continuada.

Com a Lei Brasileira de Inclusão em janeiro de 2015 uma nova definição de PcD, redefinindo uma pessoa com deficiência como aquela “que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, s/p). Quanto a questão do impedimento de longo prazo, manteve-se “aquele que produza efeitos pelo prazo mínimo de 2 (dois) anos” (Brasil, 2011, s/p), da redação de 2011, contudo houve uma sutil, porém, importante alteração quando da retirada da questão da incapacidade para o trabalho, no corpo da lei.

Dessa forma, trataremos sempre nessa pesquisa o termo “pessoa com deficiência”, “crianças autistas” e “pessoas autistas” ao se relacionar a essas pessoas.

1.3 Problema

Há quase um consenso, entre educadores, especialistas e estudiosos da educação, conforme indica Soares (2016) “O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método.” que a metodologia de ensino, que é utilizada para alfabetizar os alunos nas escolas, influencia na formação dos mesmos e em seu desenvolvimento educacional. A rede municipal de ensino do município estudado, tem uma estrutura básica para a realização da alfabetização dos alunos com deficiência ou transtorno de aprendizagem: i) a quantidade de professores especialistas necessária para cada atendimento, ii) um espaço para esses atendimentos, a sala de AEE e iii) um momento, geralmente de 50 minutos, para realização dos atendimentos dos alunos. Observo que, esses atendimentos, geralmente, são realizados na própria escola, mas

existem situações em que os alunos se deslocam para outra unidade escolar, do mesmo município, para serem atendidos.

Entre uma diversidade grande de alunos atendidos pelas professoras especialistas, uma presença em quase todas as escolas, são os alunos autistas.

A prática pedagógica com os alunos autistas necessita ser um trabalho planejado e dirigido de maneira intencional, com uma mediação que precisa ser qualificada, sendo necessário conhecer o Autismo e as especificidades de cada aluno. Esses alunos, assim como todos os outros, têm o direito de aprender e se desenvolver, dentro de suas possibilidades, direito já garantido por lei.

Como esses alunos estão sendo acolhidos nas salas de AEE pelas professoras especialistas e quais práticas estão sendo empregadas para que estes se desenvolvam em sua alfabetização, são questões pertinentes se desejamos realmente uma escola inclusiva e democrática para todos.

Com base nestas constatações, segue nosso problema de pesquisa: Como as professoras que atuam nos Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) promovem a inclusão e equidade de alunos autistas durante o processo de alfabetização?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Esta dissertação tem como objetivo analisar como as professoras que atuam nos Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) promovem a inclusão e equidade de crianças autistas durante o processo de alfabetização.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Compreender a rotina da Professora Especialista na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos autistas.
- Identificar as práticas de alfabetização utilizadas pelas professoras com os alunos autistas.
- Conhecer o perfil e condições de trabalho da professora especialista.

- Elaborar um produto técnico, como um e-book, que possa auxiliar as professoras especialistas no processo de alfabetização de alunos autistas, com práticas pedagógicas que as professoras especialistas pudessem reproduzir em seus atendimentos.

1.4.3 Organização da Dissertação

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresentará inicialmente um panorama geral das pesquisas recentes sobre os descritores: i) alfabetização para crianças com espectro autista, ii) transtorno do espectro autista e iii) alfabetização autismo, e posteriormente trataremos de questões conceituais relacionadas ao processo de criação do TEA.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados seguidos das Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura realizada para este estudo apresenta um panorama geral acerca da alfabetização de crianças autistas e das múltiplas dimensões que envolvem sua inclusão no contexto escolar. Inicialmente, são discutidos o que é a alfabetização, seus diferentes métodos e abordagens de alfabetização voltados a esse público. Em seguida, aborda-se a normatização legal referente aos direitos educacionais das crianças com deficiência, a partir de legislações nacionais e internacionais que fundamentam a educação inclusiva. Outro ponto relevante examinado refere-se à trajetória histórica da inclusão, compreendida como resultado de um movimento marcado por lutas e conquistas sociais que enfrentaram, por um longo período, a exclusão e a invisibilidade impostas a esses estudantes. Nesse percurso, destacam-se os primeiros avanços em políticas públicas e práticas pedagógicas, seguidos pela consolidação de estratégias de atendimento educacional especializado (AEE) como suporte fundamental ao processo de aprendizagem. Por fim, a revisão contempla a normatização da função dos professores especialistas no município pesquisado, ressaltando seu papel no desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a alfabetização e a inclusão efetiva de alunos autistas.

2.1 Panorama geral de pesquisas sobre o tema

Essa parte do estudo tem por objetivo apresentar um panorama geral de pesquisas e estudos correlatos ao problema abordado nesta investigação. Buscamos em referenciais teóricos suporte para reflexões mais profundas e embasadas sobre os conceitos sobre o Transtorno do Espectro Autista e Métodos de Alfabetização, que podem ser utilizados com esses alunos, ambos relacionados à função do professor especialista.

Para fazer essas pesquisas procuramos descritores sobre o “Transtorno do Espectro Autista” por ainda se ter mais estudos com essa nomenclatura do que como escolhemos tratar nessa dissertação, como alunos ou crianças autistas, tentando trazer mais estudos atualizados sobre isso também.

Durante todo o 1º semestre de 2024 realizamos uma pesquisa nas plataformas virtuais acerca do problema deste trabalho, utilizando como descritores de busca os termos: alfabetização de crianças autistas, transtorno do espectro autista e alfabetização e autismo.

Essa pesquisa se realizou nas bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Scientific Electronic Library

Online (SciELO), do Sistema Integrado de Biblioteca da Unitau e do Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU. Usamos como base cronológica para tal pesquisa os trabalhos realizados entre 2020 e 2024 a fim de buscarmos dados mais atuais entre os meses de abril e junho de 2024.

As pesquisas nas plataformas de dados seguiram as seguintes etapas de análises: a) no primeiro momento foi feita a busca através dos descritores: i) alfabetização para crianças com espectro autista, ii) transtorno do espectro autista e iii) alfabetização autismo; b) depois foi feita a leitura dos resumos, a fim de identificar o teor dos estudos analisados e aqueles que poderiam ser utilizados neste trabalho; c) Por fim, foram identificados aqueles que, após a leitura do resumo, apresentaram possíveis contribuições à pesquisa, sendo realizada uma leitura mais detalhada e um fichamento para facilitar a utilização dos textos neste trabalho.

A primeira base de dados pesquisada foi a da CAPES na qual selecionamos o tipo ARTIGO, e chegamos aos seguintes números quantitativos apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Delimitação dos termos descritores na Capes

Termos Descritores	Irrelevantes*	Não pertinentes**	Pertinentes ***
Alfabetização para crianças no espectro Autista	6	6	5
Transtorno do Espectro Autista	72	23	11
Transtorno do Espectro Autista	15	5	5
Total	93	34	21

Legenda: * Irrelevantes: sem ocorrência significativa ** Não pertinentes: ocorrências que não dialogam com a pesquisa *** Pertinentes: ocorrências que dialogam com a pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor 2024.

Num segundo momento, pesquisamos o site da biblioteca eletrônica da SciELO e, também, selecionamos o tipo ARTIGO e encontramos os dados representados na Tabela 2.

Tabela 2 - Delimitação dos termos descritores na SciELO.

Termos descritores	Irrelevantes*	Não pertinentes**	Pertinentes***
Alfabetização para crianças no espectro autista	0	0	0
Transtorno do Espectro Autista	9	5	2
Alfabetização e Autismo	9	5	2
Total	18	10	4

Legenda: * Irrelevantes: sem ocorrência significativa ** Não pertinentes: ocorrências que não dialogam com a pesquisa *** Pertinentes: ocorrências que dialogam com a pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Entre os resultados pertinentes verificados nos sistemas da SciELO e do Portal de Periódicos da CAPES, observou-se a relevância de alguns artigos, apresentados em detalhes no Quadro 1 e 2:

Tabela 3 - Estudos correlatos à pesquisa encontrado no site da Capes.

Tipo de trabalho	Autoria	Ano	Título
Artigo	Marli Dallagnol Frison, Juan Pimentel	2023	Desafios de professores no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista
Artigo	Sandra Canal, Karla Fernanda Wunder Silva	2021	Refletindo sobre as intervenções para pessoas com Transtorno do Espectro Autista: diferentes concepções
Artigo	João Victor da Silva Fonseca, Ester Oliveira Moraes, Ricardo Kiyoshi Yamashita	2022	Atendimento em pacientes com Transtorno do Espectro Autista

Artigo	María Joaquina, Zélia Medeiros Silveira	2023	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Artigo	Simone Martins dos Santos, Zenaide Dias Teixeira, Marcelo Duarte Porto	2021	Alfabetização e letramento: um olhar para o processo de aprendizagem de crianças com o transtorno do espectro autista (TEA)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Essa etapa demonstra a importância de um processo de triagem rigoroso na seleção de materiais para estudo, visando garantir a relevância e a qualidade dos dados utilizados. Os textos selecionados da CAPES estão voltados as práticas de alfabetização para os alunos com TEA, que faz parte de um dos objetivos da pesquisa.

Com o texto de autoria de Sandra Canal e Karla Fernanda Wunder Silva chamada “Refletindo sobre as intervenções para pessoas com Transtorno do Espectro Autista: diferentes concepções” se trazem propostas de intervenções clínicas, como TEACCH, ABA, Son-Rise, Floortime e Denver quando empregadas em espaços educativos. Segundo Canal e Silva (2021):

Há uma diversidade de intervenções que se voltam para o estudo do TEA, que se encontram nas literaturas e trabalhos científicos. Cada intervenção disponível exige um aprofundamento teórico, e possui uma concepção diferente sobre aprendizagem, ensino, sujeito, sobre quem é a pessoa com TEA e também a concepção que dá o suporte para a estruturação dela. (p.117)

Desta forma se faz mais que necessário o profissional de educação que trabalha com crianças autistas ser bem formado e conhecer as diversas intervenções que podem ser realizadas com os alunos.

O texto de autoria de Fonseca, Moraes e Yamashita (2022) chamado de “Atendimento em pacientes com Transtorno do Espectro Autista” apresenta as características do Autismo, que por mais que seja um artigo sobre saúde, traz seleção do que é o autismo com base em vários autores.

O texto de autoria de María Joaquina e Zélia Medeiros Silveira (2023) intitulado de “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA ALFABETIZAÇÃO E NO

LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL” que discorre sobre as práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização e no letramento de crianças autistas e teve como objetivo principal analisar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização e no letramento desses alunos.

Dessa maneira, alfabetização e letramento dizem respeito a processos essenciais na vida dos indivíduos, e todos possuem o direito de ser alfabetizados. Concomitante a isso, a escola necessita de práticas pedagógicas que possam atender as necessidades dos alunos com TEA e oferecer ensino de qualidade, com os mesmos direitos dos demais. (Joaquina e Silveira, 2023, p.146)

Esses artigos foram os mais importantes selecionados para a pesquisa dos Periódicos CAPES que são a base da revisão de literatura dessa pesquisa.

Tabela 4 - Estudos correlatos a pesquisa encontrado no site da SciELO

Tipo de trabalho	Autoria	Ano	Título
Artigo	Luís Carlos Sales Sandra Regina de Moraes Cunha Rodrigues	2024	Alunos da Educação Especial em Classes Comuns
Artigo	Iramar Baptistella do Nascimento Cristiano Rech Bitencourt Raquel Fleig	2021	Estratégias para o transtorno do espectro autista: interação social e intervenções terapêuticas
Artigo	Lyanny Araújo Francês Amélia Maria Araújo Mesquita	2021	As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo
Artigo	Camila Fragozo Ribeiro Tatiana Pontrelli Mecca Gabriel Rodriguez Brito Alessandra Gotuzo Seabra	2021	Reconhecimento de Palavras, Fluência e Compreensão de Leitura em Alunos com Transtorno do Espectro Autista
Artigo	Débora Regina de Paula Nunes João Paulo da Silva Barbosa Leila Regina de Paula Nunes	2021	Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A presença desses artigos no banco de dados é indicativa de que existe um interesse acadêmico crescente no tema de alfabetização de alunos autistas, especialmente dentro dessa

instituição. A diversidade de pesquisas encontradas sugere uma abordagem multidisciplinar do tema, o que pode enriquecer a análise do assunto em questão.

A análise detalhada desses artigos, conforme listadas no quadro 2, foi fundamental para agregar as perspectivas relevantes, identificar o que falta ser mais pesquisado e fornecer subsídios para as conclusões deste estudo.

O artigo intitulado “Estratégias para o transtorno do espectro autista: interação social e intervenções terapêuticas” de autoria de Iramar Baptistella do Nascimento, Cristiano Rech Bitencourt, Raquel Fleig (2021) tem o objetivo de identificar os fatores que dificultam as intervenções terapêuticas motoras em crianças com transtorno do espectro autista. Segundo os autores:

A aprendizagem motora da criança se estabelece por meio de um processo que se desenvolve por uma interação constante e permanente do indivíduo com o meio familiar e escolar. A estratégia de desenvolver uma análise antecipada das habilidades motoras finas no ambiente pré-escolar de indivíduos com TEA parece ser fundamental para ampliar a motricidade, visto que permite identificar antecipadamente o déficit de coordenação e percepção da motricidade. (Nascimento, Bitencourt e Fleig., 2021).

O artigo chamado de “As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo” de autoria de Lyanny Araújo e Francês Amélia Maria Araújo Mesquita (2021) visa a discutir a escola a partir do olhar da criança acerca das experiências vivenciadas nos espaços-tempos da escola.

Os autores do artigo “Reconhecimento de Palavras, Fluência e Compreensão de Leitura em Alunos com Transtorno do Espectro Autista”, Camila Fragoso Ribeiro, Tatiana Pontrelli Mecca, Gabriel Rodriguez Brito e Alessandra Gotuzo Seabra (2021), demonstram em sua pesquisa que o desempenho acadêmico é um dos fatores associados ao bom prognóstico no Transtorno do Espectro Autista.

Já o artigo “Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura” de Débora Regina de Paula Nunes, João Paulo da Silva Barbosa e Leila Regina de Paula Nunes (2021), que traz uma revisão bibliográfica dos últimos estudos sobre o autismo.

Para a pesquisa no Sistema Integrado de Biblioteca da Unitau (SIB) e no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, foram utilizados os mesmos descritores. A seleção deu-se por dissertação, artigo, tese e monografia, chegando aos seguintes dados quantitativos apresentados nas Tabelas 3 e 4:

Tabela 5 - Delimitação dos termos descritores no Sistema Integrado de Biblioteca da Unitau (SIB)

Termos descritores	Irrelevantes*	Não pertinentes**	Pertinentes***
Alfabetização para crianças no espectro autista	2	3	4
Transtorno do Espectro Autista	20	21	3
Alfabetização e Autismo	20	20	2
Total	42	44	9

Legenda: * Irrelevantes: sem ocorrência significativa ** Não pertinentes: ocorrências que não dialogam com a pesquisa *** Pertinentes: ocorrências que dialogam com a pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Ao utilizar os descritores “Alfabetização para crianças no espectro autista” obtivemos quatro artigos pertinentes, no “Transtorno do Espectro Autista” obtivemos três pertinentes e no “Alfabetização e Autismo” obtivemos 2 pertinentes, somando nove artigos relevantes para a pesquisa. A quantidade de artigos importantes para essa pesquisa demonstra a importância de estar estudando esse tema, que precisa ser cada vez mais repercutido.

Abaixo mostraremos a delimitação dos termos descritores no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Tabela 6 - Delimitação dos termos descritores no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Unitau.

Termos descritores	Irrelevantes*	Não pertinentes**	Pertinentes***
Alfabetização para crianças no espectro autista	33	41	3
Transtorno do Espectro Autista	2	2	3
Alfabetização e Autismo	2	2	3
Total	37	45	9

Legenda: * Irrelevantes: sem ocorrência significativa ** Não pertinentes: ocorrências que não dialogam com a pesquisa *** Pertinentes: ocorrências que dialogam com a pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Tabela 7 - Estudos correlatos à pesquisa encontrada no site do Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Unitau.

Tipo de trabalho	Autoria	Ano	Título
Dissertação	Mayra Pereira Silva	2024	PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM E SEM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM
Dissertação	Renata Andrade Perão	2023	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: significações de professores sobre as práticas pedagógicas
Dissertação	Marcos Vinício Cuba	2022	ADEQUAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS NO ESPECTRO AUTISTA: PRÁTICAS DOCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Dissertação	Maria Meirerose Rodrigues de Lima Pereira	2021	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: o fazer pedagógico na sala de recurso multifuncional
Dissertação	Paula Vilhena Louro Lopes	2019	PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: atenção às possibilidades dos alunos público-alvo da educação especial

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

No banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, foram identificados 5 trabalhos que se relacionavam com os descritores selecionados para esta pesquisa. Todas essas pesquisas estavam disponíveis para acesso no período compreendido entre os anos de 2019, 2021 e 2024. Esta abrangência temporal reflete a diversidade de estudos realizados ao longo dos últimos anos sobre crianças autistas e alfabetização. Esta seleção

cuidadosa permite uma abordagem mais extensa e representativa das diversas perspectivas e conclusões apresentadas pela academia em relação ao tema estudada por essa pesquisa.

A dissertação de Mestrado de Silva (2024) intitulado por “Práticas inclusivas para alunos com e sem transtorno do espectro autista na perspectiva do desenho universal para aprendizagem” que teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas utilizadas por docentes do 1º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola particular. Em seu texto ela pontua e evidencia a importância de um trabalho multidisciplinar com o estudante autista, ela pontua que fica evidente, portanto, que um tratamento adequado, com uma equipe terapêutica multidisciplinar aliada a uma boa escolha de protocolo de avaliação, contribui para analisar e compreender a pessoa com TEA em sua totalidade. E por meio das informações obtidas, trabalhá-las de modo a incentivá-lo em suas potencialidades evitando a redução nas chances de acesso à aprendizagem (Silva, 2024, p. 123)

Nessa citação Silva (2024) mostra o quanto é essencial uma equipe multidisciplinar e como isso contribui para a inclusão dos estudantes autistas na educação.

A segunda dissertação de mestrado que foi selecionada para essa pesquisa foi de Perão (2023) com o título “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: significações de professores sobre as práticas pedagógicas” que tem como objetivo geral apreender as significações de professores do Atendimento Educacional Especializado atuantes no Ensino Fundamental, em uma rede de ensino do Litoral Norte Paulista, sobre a sua função e suas práticas pedagógicas. Este texto traz sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é importante para essa pesquisa, ela mostra que:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O AEE, termo usado em âmbito nacional, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (Perão, 2023, p. 69)

Essa citação mostra que a Política Nacional de Educação Especial trouxe o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um dos temas centrais dessa pesquisa. A autora Pereira (2021) escreveu em sua dissertação intitulada “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: o fazer pedagógico na sala de recurso multifuncional” sobre o trabalho cotidiano dos professores especializados que atuam na sala de recursos multifuncionais. Pereira (2021) ressalta que “O ato de ensinar é um processo dinâmico que exige do professor uma constante mudança de suas práticas docentes visto que a função de ensinar permeia a ação de

aprender”, isso mostra que o trabalho docente deve estar sempre pautado nas mudanças de suas práticas de acordo com as necessidades dos alunos.

A inclusão desses estudos na pesquisa proporciona uma oportunidade valiosa para examinar diversas abordagens teóricas, metodológicas e empíricas relacionadas ao tema. A análise detalhada desses trabalhos, conforme o quadro 3, será fundamental para enriquecer a compreensão do tema e fornecer perspectivas significativas para a pesquisa em questão.

Tabela 8 - Estudos correlatos à pesquisa encontrados no Sistema Integrado de Biblioteca da Unitau (SIB)

Tipo de trabalho	Autoria	Ano	Título
Artigo	Rodrigues, Janine Marta Coelho	2010	A criança autista: um estudo psicopedagógico
Artigo	Hypólito, Mariana Paes Leme	2018	Estimulação da linguagem no transtorno do espectro autista, TEA: exercícios e atividades.
Artigo	Sílvia Ester Orrú	2012	Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.
Artigo	Jean-Claude Maleval	2017	O autista e a sua voz
Artigo	Rotta, Newra Tellechea Riesgo, Rudimar dos Santos Ohlweiler, Lygia	2006	Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Os artigos selecionados passaram por um processo metódicos de contextualização, buscando realizar uma análise detalhada dos textos em relação ao tema da pesquisa em questão.

Cada documento foi examinado detalhadamente para identificar e analisar os temas relevantes que se relacionam com os objetivos desta pesquisa. Foi possível identificar tantos pontos de convergência quanto de divergência. Além de lacunas de conhecimentos que requerem atenção.

Para sistematizar e organizar as práticas de alfabetização identificadas no panorama geral da pesquisa optou-se pela elaboração de uma tabela síntese, na qual são apresentadas as principais estratégias pedagógicas mencionadas nos artigos analisados que obtiverem. Essa organização tem como finalidade facilitar a visualização e a comparação entre as diferentes abordagens propostas pelos autores. A construção da tabela também permite destacar elementos centrais dessas práticas, como o uso de recursos visuais, materiais concretos, atividades lúdicas, ensino estruturado e mediação docente, contribuindo para uma compreensão mais clara e objetiva dos caminhos pedagógicos apontados, que serão colocados no Produto Técnico dessa dissertação.

Tabela 9 - Principais Práticas de Alfabetização citadas nos artigos

Artigos	Práticas de Alfabetização
JOAQUINA, María; SILVEIRA, Zélia Medeiros. Práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização e no letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos primeiros anos do Ensino Fundamental.	Letras de fôrma e materiais táteis, Alfabetos Móveis e Jogos Educativos.
SANTOS, Simone Martins dos; TEIXEIRA, Zenaide Dias; PORTO, Marcelo Duarte. Alfabetização e letramento: um olhar para o processo de aprendizagem de crianças com o transtorno do espectro autista (TEA).	Pistas Visuais e Atividades Segmentadas.
NASCIMENTO, Iramar Baptistella do; BITENCOURT, Cristiano Rech; FLEIG, Raquel. Estratégias para o transtorno do espectro autista: interação social e intervenções terapêuticas.	Reforço Positivo, Ensino por Tentativas Discretas e Sinalização do Espaço.
RIBEIRO, Camila Fragoso; MECCA, Tatiana Pontrelli; BRITO, Gabriel Rodriguez; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Reconhecimento de Palavras, Fluência e Compreensão de Leitura em Alunos com Transtorno do Espectro Autista.	Leitura Repetida, Ativação de Conhecimentos Prévios e Uso de Organizadores Visuais.
SILVA, Mayra Pereira. Práticas inclusivas para alunos com e sem transtorno do espectro autista na perspectiva do desenho universal para aprendizagem.	Conexão com o Cotidiano, Destaque de Padrões e Ideias-Chave, Glossários Visuais, Variedade de Respostas, Uso de Tecnologias Assistivas e Divisão de Tarefas.

PERÃO, Renata Andrade. Atendimento Educacional Especializado: significações de professores sobre as práticas pedagógicas.	Uso de Jogos Pedagógicos.
CUBA, Marcos Vinício. Adequação curricular para alunos no espectro autista: práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental.	Ajuste de Temporalidade, Fragmentação de Conteúdos, Rotinas Visualizadas, Sinalização de Espaços, Agrupamentos Produtivos e Simplificação de Enunciado.
LOPES, Paula Vilhena Louro. Práticas educativas inclusivas: atenção às possibilidades dos alunos público-alvo da educação especial.	Interação Social Provocada e Reconhecimento do Progresso.
HYPÓLITO, Mariana Paes Leme. Estimulação da linguagem no transtorno do espectro autista, TEA: exercícios e atividades.	Atenção Compartilhada, Imitação Motora, Percepção Auditiva, Agendas de Rotina, Nomeação e Categorização, Descrições de Cenas, Brincar Simbólico (Faz-de-conta) e Músicas com Gestos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Traremos também para embasar nossa pesquisa autores como: Vigotski e Marta Kohl, para estudarmos o desenvolvimento psíquico das crianças de acordo com o pensamento vigotskiano, Patrícia Hill Collins, sobre a interseccionalidade e a importância de tratarmos como as questões sociais afetam na vida das pessoas, François Dubet que trabalha sobre a justiça social, César Augusto Eugênio e seus estudos sobre a equidade, entre outros que acharmos necessário para a nossa pesquisa. Luciana de Oliveira Magalhães que estuda inclusão e Bardin que estuda sobre análise de conteúdo.

2.2 Alfabetização

Nessa seção trataremos a alfabetização e um pouco sobre a sua história, métodos e práticas para alunos autistas.

O mundo é historicamente formado pela escrita e leitura desse mundo. Segundo Santos e Rocha (2018):

Especialmente em sociedades ocidentais, considerar o lugar que a escrita ocupa na estruturação e hierarquização social, de vários modos; considerar também, em nível pessoal, o lugar variado que a escrita ocupa na vida de diferentes sujeitos, com diferentes formações, ações, profissões, ocupações, interesses, necessidades. E as implicações dessa perspectiva se vinculam à concepção de modos de entender o processo de alfabetização. Aí a dimensão histórica é fundamental. (p.7)

Assim, se faz necessária a luta para que todas as pessoas tenham o direito de serem alfabetizadas para não serem excluídas de um mundo que se vive e transforma através da leitura e da escrita. Seguindo Bakhtin (Bakhtin, 1988; Volochinov, 2013) a linguagem é um tratamento simbólico e ideológico da realidade político-social. Dessa forma, ela possibilita ao sujeito se constituir socialmente, se relacionando com os demais, materializando suas experiências coletivas e individuais.

A alfabetização pode ser compreendida como um processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Para Locatelli e Santos (2016):

Alfabetizar é muito mais do que codificar e decodificar o código alfabético, por isso letramento se soma com a alfabetização e, o educador precisa saber o momento certo para articular leitura e produção de texto, fazer as intervenções adequadas para o aluno progredir, pois é uma fase de libertação, aquisição da escrita e não pode ser entendida como um recurso memorativo, alfabetizar é oferecer ao aluno a oportunidade de se expressar dando a oportunidade do mesmo construir o seu próprio conhecimento. (p. 6)

Como podemos ver, o letramento é essencial para a alfabetização. Segundo Joaquina e Silveira (2023) “alfabetização e letramento dizem respeito a processos essenciais na vida dos indivíduos, e todos possuem o direito de ser alfabetizados”, assim eles conseguem se relacionar socialmente com o mundo.

Pesquisar como a história e os avanços da sociedade impactaram na alfabetização, evoluindo nos métodos e formas de ensinar o sujeito é muito importante. Segundo Soares e Maciel (2000)

É inegável a importância de investigar o processo de construção, ao longo do tempo, do saber sobre alfabetização e do fazer alfabetização, no Brasil, desvendando as relações entre esse saber e esse fazer e o econômico, o político e o social, em cada momento histórico (p.63)

Os estudos de Gaffney e Anderson (2000) revelam as mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização. Nos anos de 1960 e 1970, predominou o paradigma behaviorista, nos anos de 1980, o cognitivista, e, nos de 1990, o paradigma sociocultural. Embora as declarações dos autores refiram-se ao contexto norte-americano, Soares reconhece estas mudanças também no Brasil, praticamente no mesmo período.

Nos anos 1970, a leitura e a escrita foram pautadas no domínio de habilidades hierarquicamente ordenadas, privilegiando os pré-requisitos e motores para iniciar o processo de alfabetização.

Assim, se fez necessário nessa pesquisa trazer brevemente sobre as cartilhas, os métodos analíticos, sintéticos, mistos e fônicos e como elas impactaram na escola.

A cartilha de alfabetização ocupou, durante séculos, lugar central no processo de aprendizagem da cultura escrita. Ela foi um objeto central a História da Alfabetização brasileira, desde a colonização até os meados da última década do século XX. Por meio das lições da cartilha e métodos que podiam variar entre os analíticos, sintéticos, mistos e fônicos. A língua escrita era apresentada para as crianças, de letra em letra, de sílaba em sílaba. Segundo Cardoso e Amâncio (2018) “[...] iam se apropriando não apenas de elementos da língua escrita, como também de um modo de ler e se comportar na escola”.

Com o paradigma cognitivista, divulgado por Emília Ferreiro através da Teoria da Psicogênese da língua escrita, as cartilhas foram analisadas, mostrando sua fragilidade e inconsistência teórica e metodológica com descontextualização dos textos utilizados por elas. Dessa forma o aluno passou a ser sujeito ativo na aprendizagem.

Com isso, a relação entre professor e aluno, antes calcada na assimetria de um que ensina e outro que aprende, modificou-se. O aluno, agora sujeito ativo do processo, passou a poder construir o conhecimento a partir de metodologias que consideram o desenvolvimento em uma perspectiva biológica e universal. Ferreiro e Teberosky (1984), ao investigarem sobre a lecto-escrita, mostraram como as crianças constroem diferentes níveis/hipóteses, muito lógicas e curiosas, em relação à escrita antes de estarem alfabetizadas (Bittencourt; Luís, 2017).

Como observamos a teoria da psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1985) tinha o objetivo em explicar o processo de aquisição da língua escrita, mostrando que as crianças passariam pelas hipóteses pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, não sendo a teoria um método de ensino.

A teoria era reforçada com os estudos de Piaget, em que a criança assume o papel de sujeito da aprendizagem. Ele defendia uma concepção pedagógica democrática, respeitando o nível de conhecimento da criança.

No final da década de 1970, apresentam-se os referenciais sociointeracionistas de Vigotski, considerando o papel do professor no ensino, que deixa de ser um transmissor de conteúdos para um mediador do conhecimento. Na teoria sociointeracionista de Vigotski, o desenvolvimento humano é constituído por um organismo ativo em interação com um ambiente histórico e cultural, assim a criança aprende ao interagir com experiências e vivências diferentes.

Dessa forma, fez-se necessário estudos e pesquisas de como alfabetizar as crianças de forma efetiva foram relevantes nesse processo e assim se disseminaram vários métodos de alfabetização.

Os métodos de alfabetização, como dito antes, foram muito importantes e difundidos nas escolas, eles podem ser agrupados em métodos sintéticos e métodos analíticos. Os métodos sintéticos enfatizam das partes para o todo, privilegiando as correspondências fonográficas da língua, dentro dele tem-se o método alfabético, cuja unidade de análise é a letra. O método fônico, tem o fonema como unidade de análise; e o método silábico, a sílaba, segmento fonológico. No método silábico as crianças aprendem as famílias silábicas a partir do “nome das letras” e não os sons ou fonemas, que de acordo com Schafer, Quitaiski e Giacchini (2017) “[...] faz com necessária maior habilidade de abstração para relacionar o nome com o som que a letra representa.”

Já os métodos analíticos partem do todo para as partes, os mais conhecidos são o método global de contos são tomados como unidade de análise a palavra, a frase e o texto, sendo uma abordagem audiovisual. Segundo Manguel (2002):

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder –, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso (p.85)

Como traz a citação de Manguel (2002) os métodos acabam que não só sendo uma forma de alfabetizar, mas eles trazem valores e mostram a forma de educação e sujeito que desejamos formar. A escolha do método de alfabetização pode depender das diretrizes da escola, teorias que vão consolidando de acordo com a época e com a prática docente.

Assim, resumidamente os métodos analíticos são conhecidos pela sentenciação e pela palavração, e os métodos sintéticos pela soletração e pela silabação. Segundo Mortatti (2000, p.5), o ensino de leitura na Primeira República ainda era baseado nos métodos de marcha sintética, com a “apresentação das letras e seus nomes (método de soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas”, sempre partindo do fácil para o mais difícil. Concomitante a isso, a escola necessita de práticas pedagógicas que possam atender as necessidades das crianças autistas oferecer ensino de qualidade, com os mesmos direitos dos demais.

Neste espaço discutiremos sobre as principais práticas de alfabetização utilizadas por professores com alunos autistas. Colocando os autores para embasamento teórico. De acordo com Stainback (2006), um dos princípios fundamentais da inclusão é o olhar e o repensar da escola e das práticas pedagógicas para as necessidades educacionais especiais dos alunos. É necessário assumir a educação como direito social e apostar na escolarização e na educabilidade de todas as pessoas.

Mantoan (2003) aponta que para que o ensino se caracterize como inclusivo é importante a resignificação do papel do professor, das práticas pedagógicas, da escola e da educação.

Segundo Moura, Freire e Leite (2017) o letramento e alfabetização não é uma tarefa fácil para o aluno autista, pois a comunicação é uma das suas maiores dificuldades. Assim, são necessárias estratégias voltadas para cada criança, individualmente, uma vez que cada uma delas apresenta particularidades e níveis diferentes na aprendizagem (Olivera, 2015).

Já Oliveira (2017) mostra que as necessidades do aluno não significam oferecer-lhe um currículo diferente, com conteúdos paralelos ao resto da turma, e sim adaptar ou modificar a forma de comunicar, ensinar e avaliar que, na maioria das vezes, são mais simples e fáceis de serem implementados e não requerem cargas extras de trabalho, como os professores comumente acreditam.

Vigotski (1997) sustenta, ainda, que as crianças com desenvolvimento atípico devem ser educadas de forma diversa a partir da adoção de estratégias e métodos adaptados às particularidades de sua condição e com a manutenção dos mesmos conteúdos vistos pelas demais crianças, recebendo também preparação para a vida futura e, assim, participem igualmente das oportunidades oferecidas aos demais. Na sequência, apresentaremos o tópico que discorre sobre algumas concepções acerca da educação inclusiva.

Um dos conceitos mais importantes é o da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski, onde se relacionam a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que, embora não realize sozinha, é capaz de aprender com a ajuda de uma pessoa mais experiente como por exemplo um adulto, criança mais velha ou com maior facilidade de aprendizagem. Segundo ele, a inter-relação influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do brincar, da inter-relação que a criança aprende a agir, a sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança (Naspolini, 1996). Dessa forma, as crianças atípicas, como as crianças autistas precisam sempre estar em interação com outras crianças.

O trabalho de Vigotski foi por muito tempo censurado durante o regime stalinista (1927-1953) ou equivocadamente traduzido (Vide estudos de Zoia Prestes; Prestes, 2010,2011, 2014). Segundo (Magalhães, 2021) seus desdobramentos advindos de novas e coerentes traduções que somente agora, século XXI, estão sendo feitas, estão nos possibilitando conhecer realmente Vigotski e a potência de seus estudos.

Para a educação, Vigotski não deve se reduzir ao etapismo e evolucionismo que por tanto tempo falsamente o aproximou de Piaget e o afastou de suas bases marxistas, segundo (Magalhães, 2021).

Assim, Vigotski busca uma psicologia histórica e cultural. Explicando o desenvolvimento humano como uma síntese de múltiplas determinações. Estuda os fenômenos no seu processo, em seu movimento histórico. Como ele mesmo cita “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la em seu processo de mudança (Vigotski, 1929/2010, p. 68)

Para Nunes e Walter (2016), é importante a utilização de estratégias de intervenção na leitura das crianças com TEA, tais como: o uso de mapas e de organizadores gráficos, além de mediação durante a leitura, que facilita que elas entendem o que estão lendo. O processo de aprendizagem escolar faz parte de uma boa parte das vidas das pessoas, por isso, existem formas de tornas o ensino escolar interessante a partir de ferramentas didáticas. Essas formas se chamam práticas pedagógicas, usadas no ensino regular para educação inclusiva e dos demais alunos. Sena (2021) considera que é por meio do uso do lúdico, do criativo e do interativo que as crianças se interessam pela aprendizagem.

Assim sendo, a escola precisa planejar práticas pedagógicas que façam a diferença para as crianças autistas, que têm a necessidade de atenção especializada. Trabalhar de formas diferentes ajudam a desenvolver a interação social, comunicação e comportamento, o que é importante para a criança autistas durante toda a sua vida. Portanto, as práticas pedagógicas

diferenciadas para as crianças autistas são extremamente importantes para o seu desenvolvimento, uma vez que elas consideram suas particularidades e seus modos de aprender.

2.3. Inclusão de alunos com deficiência: uma história de luta e conquistas

Neste espaço discutiremos sobre as leis mais atuais sobre os direitos das crianças com deficiência com relação a educação, mostrando a história de luta e conquistas, a exclusão e a invisibilidade, avanços, inclusão e atendimento especializado.

A conquista do direito à educação por alunos com deficiência no Brasil possui uma trajetória marcada por lutas sociais em favor da inclusão e do reconhecimento dos direitos humanos. Ao longo das décadas, movimentos sociais, familiares e educadores se organizaram e pressionaram o poder público por políticas educacionais que garantisse o direito de acesso, permanência e aprendizagem desses alunos.

Atualmente, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) garantem, na forma da lei, o direito à educação para alunos com deficiência. No entanto, essa conquista é relativamente recente e ainda enfrenta desafios para se efetivar plenamente na prática.

Acreditamos que, para compreender melhor a situação atual dos direitos das pessoas com deficiência à educação, é necessário analisar, ainda que de forma breve, o histórico desse processo, pois segundo Bueno, Bueno e Portilho (2023):

Compreender o panorama histórico enfrentado pelas pessoas com deficiência permite visualizar o percurso e as lutas enfrentadas e mostra que a busca pelo direito à educação para todos/as é algo que há muito tempo vem se discutindo e por um período já foi negado à grande parte da população. (p.2)

2.3.1 Exclusão e invisibilidade

As discussões sobre os direitos dos alunos com deficiência na educação brasileira passaram por significativas transformações ao longo das décadas. Durante um extenso período, esses estudantes foram excluídos, negligenciados e, muitas vezes, visibilizados pelas políticas públicas nacionais. Foi apenas a partir do século XIX que o governo brasileiro começou a dar

os primeiros passos em direção à inclusão, iniciando debates e iniciativas voltadas à garantia dos direitos educacionais a essa parcela da população brasileira.

Em 1844, ainda sob o governo do imperador D. Pedro II, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que posteriormente passou a ser denominado Instituto Benjamin Constant. Esse instituto, no Rio de Janeiro, tinha como objetivo oferecer educação e assistência a crianças cegas, que na época não tinham acesso à educação pública. Vale ressaltar que, nesse período da nossa história, a maior parte da população não tinha acesso à educação pública.

Já em 1857, também no Rio de Janeiro, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos, considerada a primeira escola para surdos no Brasil. Sua fundação é considerada um dos primeiros passos no sentido da inclusão de alunos surdos na educação nacional. Esse instituto tinha como objetivo proporcionar educação formal e formação profissional para pessoas surdas da época.

Essas duas iniciativas, apesar de importantes para a época, tinham um perfil de atendimentos voltados exclusivamente para deficiências visuais e auditivas, deixando de fora outros deficientes que não se encaixavam nesses critérios, principalmente os intelectuais. Segundo Bueno, Bueno e Portilho (2023): “No Brasil, uma das primeiras maneiras de se tratar as pessoas com deficiência foi marcada pela caridade, que lhes dava um pouco de dignidade (p. 11)”.

Apenas em 1906 as escolas públicas passaram a atender alunos com deficiência mental, porém essa educação especial estava centrada em propostas de cura e reabilitação, conforme aponta Carneiro (1996). Nessa época o atendimento a esses alunos era bastante limitado e centrado em concepções médicas e assistencialistas.

Em 1931, foi criado o Pavilhão Fernandinho, da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, a primeira escola mista voltada à educação especial de alunos com deficiência intelectual, atendendo conjuntamente meninas e meninos. Apesar de ser considerado um marco importante no sentido de oferecer educação aos alunos com deficiência intelectual, o Pavilhão Fernandinho reflete uma histórica relação, até então, entre instituições de educação e da saúde, pois por muito tempo o atendimento das pessoas com deficiência intelectual foi associado a medicina e a assistência social, mas do que a educação formal. E como afirmou Bueno, Bueno e Portilho (2023) “Tratava-se de uma educação especial que possuía como objetivo a cura e a reabilitação.” (p.11)

Além das instituições já citadas, surgiram outras, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e as instituições vinculadas ao Movimento Pestalozziano, criadas

especialmente a partir da década de 1970. De caráter filantrópico e não governamental essas organizações desempenharam um papel importante no atendimento a crianças com deficiência, sobretudo em um período em que o Estado brasileiro se mostrava ausente ou insuficiente na garantia de políticas públicas voltadas a esse público.

Esses foram alguns exemplos importantes de instituições educacionais criadas no Brasil como primeiros passos no atendimento a alunos com deficiência. No entanto, tratavam-se de tentativas ainda insuficientes para romper com a exclusão e a invisibilidade desses estudantes. Isso porque tais iniciativas não tinham como objetivo a inclusão no ensino regular, mas sim a oferta de assistência em contextos separados dos demais alunos, o que, na prática, acabava por reforçar práticas mais segregadoras do que inclusivas.

2.3.2 Primeiros avanços

Durante a década de 1970, em plena Ditadura Militar brasileira, foram promovidas algumas reformas educacionais, entre elas, a criação da Lei nº 5.692/1971, que reformulou a antiga de 1961. Embora essa nova Lei não traga grandes avanços à educação para alunos com deficiência, ela passa a reconhecer oficialmente a existência e necessidade de uma educação especial voltada a esse público específico

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 196, p. 12)

Esse artigo da Lei menciona as primeiras linhas oficiais da legislação educacional brasileira voltada aos alunos com deficiência, já dividindo os alunos em deficiente físico e mental.

A Lei de 1971 também já apontava para a necessidade de uma formação de professores voltada para atender e ensinar os alunos com deficiência. A saber: Artigo 87: “Os cursos de formação de professores devem proporcionar-lhes os conhecimentos necessários para o atendimento dos alunos com deficiência.”

Outra lei elaborada nessa época foi decreto nº 72.425 / 1973, que cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o objetivo de promover a expansão e melhoria do atendimento educacional dos alunos com

deficiência. O CENESP atuava para coordenar, planejar e acompanhar em nível nacional as políticas públicas voltadas à educação especial em todo território nacional.

Em âmbito internacional houve dois momentos importantes que manifestaram internacionalmente o reconhecimento das pessoas deficientes ao direito à educação, trabalho e participação social. Foram eles: Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes em 1971 e Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência Mental, ambas proclamadas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Essas declarações nortearam as políticas públicas educacionais no Brasil durante a década de 1970.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, é um grande marco teórico e organizacional na educação brasileira para a EE ao se entender que todas as crianças devem estar na mesma escola, sem nenhum tipo de discriminação, sem restrições ou limitação em função de sua deficiência. A política em questão estabeleceu que o atendimento do público-alvo da Educação Especial (PAEE) apenas em escolas regulares, com a garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), dentre outras ações.

Apesar de representar um avanço para a época, essas medidas ainda estavam carregadas de um espírito segregador, assistencialista e médico. E pouco se avançou realmente no atendimento as crianças com deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência garante monitoramento e cumprimento das obrigações do Estado, foram assinados em 30 de março de 2007, em um gesto de compromisso do governo brasileiro com a conquista histórica da sociedade mundial. Foram redigidos 50 artigos que tratam dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Segundo Brasil (2007) “Com a Convenção da ONU, se não houver acessibilidade significa a que há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma da lei.

Após a verificação dos resultados dessas medidas, tanto a nível nacional como internacional, começa a tomar corpo um movimento pedindo reformas nas diretrizes da educação para crianças com deficiência. Começa a surgir movimentos que defendem a ideia que as pessoas com deficiência deveriam participar da vida em sociedade em igualdade de condições, inclusive na escola. Esses movimentos criticam o segregacionismo, o assistencialismo que até então impregnava as políticas públicas educacionais.

Com o intuito de modificar o cenário de exclusão das pessoas com deficiência, um novo paradigma de concepção social foi construído, deixando a exigência pela normalidade em busca

de uma a celebração da diversidade humana, a partir do olhar de que as pessoas com deficiência são antes de tudo, seres humanos e como tais devem ser respeitados.

Assim como pontua Lopes (2009)

Também por este modelo, a acessibilidade se consolida como princípio e direito humano fundamentais, o que determina a necessidade de construção e implementação de um desenho universal na arquitetura institucional mundial, para permitir a plena e efetiva inclusão dos cidadãos com deficiência, em espaços públicos e/ou privados. O modelo social frisa o impacto do ambiente na vida da pessoa com deficiência e determina que este seja considerado, sempre. (p. 21)

A partir da mudança de paradigma conceitual adotado pela Convenção, a ratificação do tratado no Brasil e a introdução de mecanismos de monitoramento, o conceito de pessoa de pessoas com deficiência será beneficiário de direitos conquistados.

Mais tarde veio a aprovação da Lei nº 12.764, em dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana ou Lei do Autismo, representou uma vitória do ativismo político de familiares de autistas por todo o Brasil. A lei, que reconhece os autistas como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, marca também a aliança dos familiares de autistas com um movimento social e político mais amplo e já consolidado no Brasil, o movimento das pessoas com deficiência.

Segundo Rios (2017) que trata sobre a Lei Berenice Piana: o lema “nada sobre nós, sem nós”, que vem sendo adotado por militantes do movimento das pessoas com deficiência internacionalmente desde os anos 1970, resume algumas das motivações básicas do ativismo político desse grupo de pessoas. Reivindicam-se não apenas direitos e benefícios no âmbito social, mas, acima de tudo, o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos livres e autônomos, capazes de se posicionar e participar na

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em toda sua complexidade se converte em um importante elemento de compreensão das práticas e técnicas pelas quais se tem as concepções de crimes, de deveres e de direitos.

Dessa forma, A Lei nº 13.146/2015, oficialmente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015b), é a normativa jurídica mais importante sobre direitos e deveres para pessoas com deficiência no Brasil. É composta por 127 artigos e atualizações quanto a garantia e extensão dos direitos relativos às pessoas com deficiência.

Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno'. (Brasil, 2015, p. 2).

As leis de inclusão que observamos acima representam um grande avanço significativo na garantia de direitos e promoção da equidade social, reconhecendo a diversidade humana. Mais do que leis, essas legislações expressam conquistas históricas de movimentos sociais e estabelecem fundamentos para a construção de contextos mais acessíveis.

2.3.3 Inclusão e atendimento especializado

A partir da Constituição de 1988 o governo brasileiro, influenciado por movimentos internacionais, começa a promover uma série de mudanças no paradigma do atendimento dos alunos com deficiência. Com essa nova constituição, a educação passa ser um direito de todos e um dever do estado, assegurando a todos o direito ao acesso e permanência dos alunos na escola, inclusive dos alunos deficientes. No artigo 205 desta lei observamos que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E sobre os alunos com deficiência, a mesma lei indica, no artigo 208 que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988)

Em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO em parceria com o governo espanhol. Durante esse evento, foi assinada a Declaração de Salamanca, que se tornou um marco fundamental para a educação inclusiva. O documento propôs princípios, práticas e diretrizes para promover a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais incluindo aqueles com deficiência no sistema de ensino regular. Segundo essa declaração:

As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuna que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades.

As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e dar educação para todos. (UNESCO, 1994, p.16)

As leis e normativas internacionais reafirmam a importância da educação inclusiva como um direito das pessoas com deficiência e ratifica a necessidade de se promover acessibilidade e a inclusão dessas pessoas.

Outro importante marco na luta pelos direitos das pessoas com deficiência foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) organizada pela ONU com amplo diálogo com a sociedade civil, sobretudo com movimentos de pessoas com deficiência. Essa convenção teve como finalidade promover, proteger e assegurar todos os direitos e a dignidade às pessoas com deficiência

No texto da convenção em seu artigo 24 podemos ler:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos (BRASIL, 2009).

Vale ressaltar que o Brasil é signatário tanto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) quanto da Declaração de Salamanca (1994). No caso da Convenção, o país a ratificou com status de emenda constitucional, conferindo-lhe força normativa equivalente à da Constituição Federal.

Essas normatizações internacionais promoveram importantes mudanças na legislação nacional. Aos poucos, foram propostas emendas à Constituição Federal de 1988, a fim de adequá-la aos novos paradigmas sobre os direitos das pessoas com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) também foi elaborada nesse contexto e, posteriormente, passou por adequações para incorporar os princípios da educação inclusiva estabelecidos por essas convenções.

No caso da LDB, seu papel foi o de regulamentar a oferta da educação para alunos com deficiência, promovendo as condições necessárias para que esses estudantes sejam atendidos, preferencialmente, no sistema regular de ensino.

Nos artigos abaixo, a LDB define a educação especial destinada a esses alunos, bem como o apoio que deverão receber nas escolas, de modo a favorecer seu desenvolvimento pleno.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Art. 59.

Os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência:

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências;

III- professores com especialização adequada;

IV- acesso igualitário aos benefícios dos programas de apoio aos alunos;

V- acesso à educação superior, à educação profissional e à educação de jovens e adultos, preferencialmente na rede regular. (Brasil, 1996)

A partir da LDB (1996) e da Constituição Federal (1988), podemos concluir que os alunos com deficiência devem ser atendidos com equidade e respeito à diversidade, tendo garantido o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no sistema educacional regular. Cabe ao poder público assegurar as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento, por meio de adaptações curriculares, recursos de acessibilidade, formação docente adequada e atendimento educacional especializado, quando necessário.

No caso do município em questão, local deste estudo, também foram elaborados leis, decretos e normas em conformidade com a LDB e a Constituição, com o objetivo de adequar o ensino às diretrizes legais vigentes sobre a educação inclusiva.

Quadro 1- Legislação Municipal

Normas	Resumos
Decreto nº 13.610/2015	Institui o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE), responsável por coordenar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.
Lei Complementar nº 412/2017	Estabelece princípios da política urbana de Taubaté, incluindo a função social da cidade, que abrange a garantia de acessibilidade e inclusão no ambiente urbano, impactando as políticas educacionais inclusivas.

Lei nº 392/2016 – Plano Municipal de Educação (PME)	Define metas para fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento dos estudantes com necessidades especiais.
---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Plano Municipal de Educação (2016) elaborado pelo município em acordo com Plano Nacional de Educação prevê em sua meta 4

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, com ênfase na rede regular de Ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, e capacitar os professores das salas regulares para a ampliação do atendimento.

ESTRATÉGIAS

4.8) Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência ou de transtorno global do desenvolvimento, e promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

4.6) Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência

O decreto nº 13.610/2015 Institui no âmbito da Secretaria de Educação o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - NAPE e dá outras providências visando “Garantir o suporte à inclusão educacional dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ Superdotação e acentuada dificuldade de aprendizagem”

I- COORDENADOR: Função exercida por um profissional com formação em gestão escolar e especialização em Educação Especial. Terá por atribuição coordenar e supervisionar as atividades e/ou trabalhos educacionais desenvolvidos pela equipe do NAPE junto às unidades e instituições afins.

II- GRUPO DE APOIO: constituído por profissionais do NAPE que terão como função, articular as ações realizadas pela equipe do NAPE junto às

unidades escolares e instituições afins, promovendo a unidade dos trabalhos realizados e atendendo as demandas educacionais identificadas.

III- EQUIPE TÉCNICA: constituída por psicóloga, fonoaudióloga; psicopedagoga, terapeuta ocupacional, assistente social, neuropediatra /neurologista. Respalda a equipe escolar realizando intervenções e/ou parcerias de trabalho com instituições afins e demais serviços disponíveis no município a fim de atender as demandas educacionais identificadas pelos profissionais do NAPE;

IV - PROFESSOR DE AEE: (Atendimento Educacional Especializado): atua nos casos de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, por meio de atendimento em sala de recurso, ensino itinerante, intervenções em sala de recurso, intervenções em sala de aula, orientações à equipe escolar, pautando suas ações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, Lei n. 9394/96, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, MEC 2008), no CEE 70/2007 e Deliberação CEE 68/2007.

V- INTÉRPRETE DE LIBRAS: tem a função de interpretar em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didáticas e culturais desenvolvidas na escola de forma a viabilizar o acesso do aluno aos conteúdos curriculares;

VI- AUXILIARES DE CLASSE: tem a função de auxiliar os professores no atendimento aos alunos a fim de promover o bem estar e o desenvolvimento dos mesmos;

VII- AUXILIARES DE ENFERMAGEM: atuam em creches e escola onde (a assistência à saúde seja necessária). (Taubaté, 2015)

2.3.4 Normatização da função dos professores especialistas da cidade estudada.

Neste espaço discutiremos especificamente as leis que regem a função dos professores especialistas da cidade estudada.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial no âmbito da e Política Nacional de Educação, estabelecendo diretrizes para garantir o atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse decreto reforça o princípio da inclusão escolar, assegurando que o AEE ocorra preferencialmente na rede regular de ensino, como forma de promover a equidade e o acesso à aprendizagem. Ele também define as responsabilidades dos sistemas de ensino quanto à oferta de recursos, formação de professores e adaptações necessárias para atender às especificidades dos alunos, contribuindo para a consolidação de um sistema educacional mais justo e inclusivo.

Após 2011, foram criados outros decretos sobre a educação especial no município. O Decreto nº 13.610/2015 dispõe sobre o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE), definindo que o atendimento ocorre em sala de recursos, contraturno escolar e de forma complementar e suplementar ao ensino regular, reforçando que o AEE não substitui a escolarização comum.

Em 2024, foi criado o Decreto nº 15.843/2024 prevê o acompanhamento individual do aluno por meio do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e integra o AEE com outras áreas, como saúde e alimentação escolar.

O atendimento educacional especializado é essencial para os alunos de escolas públicas com deficiência, que nesse município estudado a maioria são alunos com TEA, como forma de reforçar a inclusão e o aprendizado significativo, assim se faz relevante estudar sobre o AEE e seus profissionais. Em seguida faremos uma descrição da metodologia utilizada nessa pesquisa.

2.3.5 Equidade

O termo “equidade”, que vamos tratar nesta sessão, significa justo, sendo usado quando tratamos de igualdade e justiça, importante quando se trata de inclusão para alunos autistas.

A palavra equidade deriva do latim *aequitas*, *aequitatis*, que significa justo, sendo habitualmente usada para denotar igualdade e justiça. Para melhor apreensão desse termo, afirma-se que a equidade é condição *sine qua non* para que haja a igualdade, e não que de per si essa se constitua em manifestação da igualdade (Eugenio, Capostagno e Correia, 2023, p. 124).

Se perante a lei e princípios éticos universais todos são iguais nas garantias de acesso aos direitos, como saúde, educação, moradia, segurança e alimentação. Assim nesse modelo de sociedade, de acordo com Eugenio, Capostagno e Correia (2023) se “todos têm direito”, ninguém poderá não o ter, ou não conseguir acessá-lo a não ser que não o queira acessar.

Equidade é garantir que existe uma preocupação com justiça e processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância.

Segundo Eugenio e Santana (2024)

A materialização da equidade se dá por meio de processos em que os desiguais são tratados com a desigualdade que for necessária para que, assim, a igualdade seja o resultado final; ou seja, o resultado das relações éguas é a igualdade, a justiça, o que nem sempre as relações igualitárias seriam capazes de alcançar. (p. 2)

Inclusão e equidade são princípios abrangentes que deveriam nortear todas as políticas, os planos e as práticas educacionais, em vez de ser o foco de uma política separada. Esses princípios reconhecem que a educação é um direito humano e é o alicerce para comunidades mais inclusivas, equitativas e coesas (Vitello; Mithaug, 1998).

Os alicerces da inclusão e equidade não só devem assegurar o acesso à educação, mas também sobre espaços de aprendizagem de qualidade e estratégias pedagógicas que permitam aos alunos compreenderem suas realidades e trabalhar para uma sociedade mais justa. Como vemos, a equidade é um valor importante que deve estar nas relações humanas e nas instituições educacionais, para que eduquemos os alunos para o respeito à diversidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para confecção deste presente trabalho, realizamos uma pesquisa qualitativa, pois acreditamos que, certamente, esse tipo de pesquisa é a mais adequada aos nossos objetivos. A pesquisa qualitativa nos permite explorar e analisar toda a complexibilidade do tema deste estudo, possibilitando assim, uma compreensão maior da realidade buscada.

Para além de uma investigação de natureza qualitativa, mas como um movimento comprometido com a transformação social, assumindo uma perspectiva participativa e colaborativamente engajada. Nessa direção, as participantes não ocupam um lugar meramente informativo, mas sim contribuindo ativamente na constrição e ressignificação dos dados.

Conforme André (2005), a pesquisa qualitativa em educação se caracteriza pela proximidade com o campo e pela valorização das interações entre pesquisador e participantes, possibilitando a construção compartilhada do conhecimento.

O questionário e a entrevista são utilizados em pesquisas qualitativas porque possibilita a investigação de fatos, opiniões e sentimentos. Por ser uma pesquisa de caráter qualitativo, vê-se que os usos do questionário e da entrevista permitem acessar informações além do discurso propriamente dito. Sobre o instrumento entrevista, Lüdke e André (1986) pontuam:

Há toda uma gama e gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (p. 36)

Os elementos não verbais constituem importante contribuição para análise dos dados coletados e a metodologia qualitativa possibilita, então, compreende o ponto de vista do outro, por se tratar de um estudo voltado para o entendimento acerca de fatos e situações cotidianas na rotina escolar. De acordo com Minayo et al., (2002)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p. 21-22).

Por meio da abordagem da metodologia qualitativa, de análise e reflexões sobre os objetos e sujeitos investigados, buscamos por meio das entrevistas semiestruturadas e do questionário online com as professoras especialistas, produzir dados e informações importantes sobre a rotina dessas profissionais e as práticas de alfabetização utilizadas por elas nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Como observado, a entrevista realizada foi semiestruturada, ela constitui-se como um instrumento amplamente utilizado em pesquisas qualitativas pela flexibilidade no processo de coleta de dados. A entrevista partiu de um roteiro previamente elaborado que permitiu a pesquisadora explorar novas questões a partir das respostas das participantes, favorecendo a profundidade e a riqueza das informações obtidas. Segundo Gil (2008), a entrevista permite ao pesquisador maior flexibilidade na obtenção das informações, possibilitando aprofundar questões conforme o desenvolvimento da interação com o participante.

A entrevista semiestruturada constitui-se como um instrumento amplamente utilizado em pesquisas qualitativas por possibilitar equilíbrio entre direcionamento e flexibilidade no processo de coleta de dados. Esse tipo de entrevista parte de um roteiro previamente elaborado, mas permite ao pesquisador explorar novas questões a partir das respostas dos participantes, favorecendo a profundidade e a riqueza das informações obtidas. De acordo com Antônio Carlos Gil, a entrevista semiestruturada possibilita maior liberdade na interação, contribuindo para a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Nessa perspectiva, o diálogo estabelecido durante a entrevista não se limita à obtenção de respostas objetivas, mas se configura como um espaço de escuta sensível e construção de sentidos, essencial para investigações que buscam compreender fenômenos em seus contextos sociais e educacionais.

Ao adotar essa metodologia de pesquisa, foi possível obter um melhor entendimento e abrangente das questões investigadas, levando em consideração tanto os aspectos quantitativos quanto qualitativos da experiência das professoras especialistas. A combinação entre o questionário e as entrevistas individuais permitiram uma análise aprofundada das expectativas e práticas das professoras especialistas, contribuindo para o enriquecimento do conhecimento sobre a pesquisa em questão.

Optamos por realizar as entrevistas de forma presencial. Essa escolha se deu por entender que, dessa forma, seria possível contribuir melhor com a pesquisa, considerando os objetivos e que na educação é muito importante termos o contato físico para interpretarmos além do que é falado. Para a criação de categorias de análise do material coletado nas entrevistas

foram feitas manualmente. Em seguida, os dados foram sistematizados com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e Franco (2021).

Para análise das entrevistas utilizamos os procedimentos de Análise de Conteúdos, que segundo Bardin (2011) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

As entrevistas desempenham um papel fundamental na pesquisa sobre educação, oferecendo uma visão aprofundada sobre a legislação da educação para alunos autistas, normatização da sala de AEE na cidade estudada e a função da professora especialista. Segundo Garcia (2017) essas interações transcendem o mero compartilhamento de informações, permitindo que os entrevistados revelem aspectos de sua identidade que vão além do contexto das entrevistas, estabelecendo uma conexão genuína consigo mesmos e com os pesquisadores.

Ao atribuir “professoras especialistas” aos docentes que trabalham na sala de AEE que participaram das entrevistas, reconhecemos que todas que participaram dos questionários e entrevistas são mulheres, assim destacamos que elas desempenham um papel ativo e vital tanto no processo de pesquisa quanto na educação da cidade estudada, as vezes exercendo diversos papéis na sociedade sem ser devidamente reconhecidas. De acordo com Martinez (2019) essas professoras não são apenas informantes passivos, mas sim agentes ativos que compartilham suas experiências e perspectivas, enriquecendo assim o corpo de conhecimento da pesquisa educacional.

Ao reconhecer a importância das professoras especialistas no processo de alfabetização de alunos autistas, valorizamos não apenas seus conhecimentos e experiências, mas também sua humanidade. A abordagem respeitosa e empática adotada não só engrandece o campo de pesquisa educacional, mas também fortalece os laços entre os pesquisadores e os participantes, promove uma colaboração genuína e significativa. A confiança e o respeito mútuo cria um ambiente propício para a troca aberta de ideias e experiências, favorecendo o ganho de perspectivas e reflexões sobre os temas da pesquisa em questão.

A análise do texto à luz do ponto de vista de Franco (2021) enfatiza importância de compreender as respostas das participantes para identificar pontos relevantes sobre sua rotina na sala de AEE e práticas pedagógicas para alunos com TEA no processo de alfabetização.

No contexto do texto, a seção é estruturada em quatro partes, cada uma detalhando aspectos importantes dos instrumentos utilizados na pesquisa. Isso demonstra um compromisso com a transparência e a clareza metodológica, aspectos valorizados na pesquisa acadêmica. Primeiramente, a descrição da caracterização dos participantes indica uma preocupação em

compreender o perfil da amostra estudada, o que é fundamental para contextualizar os resultados obtidos.

Em seguida, a abordagem detalhada sobre a construção e aplicação do questionário e das entrevistas demonstra uma preocupação com a validade dos instrumentos e com a consistência a coleta de dados. Essa transparência metodológica é essencial para garantir a confiabilidade dos resultados e a replicabilidade do estudo.

Por fim, a explicação dos procedimentos de análise de dados demonstra um compromisso de oferecer uma compreensão clara de como os dados foram interpretados e quais técnicas foram utilizadas para extrair perspectivas significativas. Isso permite aos leitores avaliarem o rigor das conclusões apresentadas, conforme resumido no quadro 5 abaixo. Essa tabela resume de forma objetiva as diferentes fases da metodologia utilizada na pesquisa, desde a caracterização dos participantes até os procedimentos éticos adotados. Cada fase é descrita sucintamente, oferecendo uma visão geral do processo de pesquisa.

Quadro 2- Caminho Metodológico

Fases da Pesquisa	Descrição
Caracterização das participantes	Seleção de 3 participantes, sendo todas do sexo feminino; com formação acadêmica diversificada, atuantes nas salas de AEE da rede municipal de uma cidade na Região do Vale do Paraíba.
Questionário estruturados	Elaboração de um questionário com 10 perguntas abordando sobre o perfil das docentes, idade, gênero, cidade que reside e tempo de docência. Utilização do Google Forms para facilitar a participação.
Entrevistas Individuais	Realização de entrevistas semiestruturadas com 3 professoras especialistas presencialmente, explorando temas como rotina, função, práticas pedagógicas e formação da professora especialistas com alunos com TEA.
Análise de Dados	Utilização da abordagem de Análise de Conteúdo manualmente para examinar e organizar os dados das entrevistas, identificando padrões, categorias e significados subjacentes.

Procedimentos éticos	Submissão do estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) para assegurar a proteção e dignidade dos participantes. Elaboração de formulário de consentimento livre e esclarecido.
----------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Em resumo, a pesquisa reflete uma abordagem metodológica sólida, alinhada com as recomendações de Franco (2021) e Bardin (2016) sobre a importância da transparência, da validade dos instrumentos e da interpretação cuidadosa dos resultados para identificar a rotina da sala de AEE, função da professora especialista e práticas pedagógicas. Essa abordagem ressalta o compromisso com a qualidade e a confiabilidade da pesquisa, garantindo que os dados coletados sejam rigorosos e que as conclusões sejam fundamentadas em evidências sólidas. Ao seguir essas etapas, o estudo está bem-posicionado para fornecer perspectivas significativas e contribuir para o aprimoramento a rotina, função e práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras especialistas.

3.1. Participantes

Para encontrar os professores especialistas para responderem o questionário online foi necessário entrar em contato individualmente a partir de grupos de professores. Foram 10 professores especialistas que responderam ao questionário online, dos 10 professores especialistas, 3 aceitaram participar da entrevista. A entrevista foi realizada com três professoras especialistas, que atuam nas salas de AEE e realizam atendimentos com crianças autistas. Essas professoras atuam na rede municipal de ensino da cidade em questão e exercem a função de professoras especialistas. Buscamos, na escolha das professoras especialistas, seguir três critérios: diferentes tempos de atuação na função, atender alunos autistas e ter alunos em processo de alfabetização.

Para a realização da pesquisa, antes, solicitamos a autorização para a realização ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté CEP/UNITAU, através da plataforma Brasil com o CAAE: e a Secretaria de Educação do Município. Após a autorização em mãos iniciamos o levantamento das informações necessárias a este estudo.

O convite aos participantes da pesquisa e a responder o questionário online foi feita formalmente, através da entrega em mãos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE). Deixamos em ciência aos participantes, que sua participação ocorreu de forma anônima, pois eles não serão identificados neste estudo e nem posteriormente.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em poder contribuir com a melhoria da qualidade dos atendimentos das crianças autistas, durante o processo de alfabetização. Os possíveis riscos, que a pesquisa poderá causar aos voluntários, é que eles poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador. Entretanto, para evitar que ocorram danos e com o intuito de prevenir os possíveis danos, gerados pela presente pesquisa aos participantes, ficam garantidos os direitos de i) anonimato em toda a realização do estudo; ii) de abandonar a qualquer momento a pesquisa; iii) de não responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder e iv) bem como solicitar para que os dados, fornecidos durante a coleta de dados, não sejam utilizados. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização.

Para participar deste estudo não teve nenhum custo, nem receberam qualquer vantagem financeira. Os entrevistados recebem o esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer aspecto e momento que desejar e estará livre para recusar-se a participar e está recusa não acarretará qualquer penalidade ou modificação, na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade e participação com total sigilo e profissionalismo.

3.2. Instrumentos de Pesquisa

Para a produção das informações necessárias e importantes à esta pesquisa, sobre as práticas de alfabetização utilizados pelos professores especialistas em suas escolas para alfabetizar alunos no espectro autista, optamos pela escolha de dois instrumentos de pesquisas: 1) questionário online de caracterização, elaborado na ferramenta do formulário *Googleforms* e 2) entrevistas semiestruturadas presenciais com professores especialistas.

Preparamos um questionário online composto por dez questões, elaborado a partir dos objetivos de caracterização dos participantes da pesquisa, com perguntas relacionadas ao gênero, idade, tempo de atuação na função e aspectos presentes da função de professor especialista. Esse questionário será utilizado como primeiro instrumento de produção de informações.

Numa segunda etapa, realizamos as entrevistas com as professoras especialistas, através de um roteiro semiestruturado, elaborado anteriormente e composto por dez questões. O questionário também foi elaborado para atender os objetivos desta pesquisa.

Acreditamos que a entrevista como forma de produzir informações é a ideal para tentarmos elucidar os objetivos desta pesquisa e sobre a importância deste instrumento, Duarte (2004) afirma:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos específicos mais ou menos bem delimitados [...] Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitem ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios de modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade [...] (p. 215)

Temos como objetivo, com essas entrevistas, um aprofundamento na rotina desses profissionais nos dias de atendimento com alunos no espectro autista no período de alfabetização e a verificação se esses momentos estão sendo utilizados para a equidade.

3.2.1. Instrumentos de Pesquisa: Questionário

Durante esta etapa da pesquisa, um total de 10 professoras especialistas, todas na sala de AEE com alunos autistas no processo de alfabetização, foram gentilmente convidadas a participar, respondendo a um questionário elaborado para conhecer seu perfil enquanto professores especialistas. A abordagem rigorosa dessa etapa revelou o seguinte panorama: a maioria dos participantes demonstrou possuir uma ampla e sólida experiência no campo da educação.

O questionário online foi elaborado criteriosamente, tendo sido construído para abordar o tema central da dissertação. Sua aplicação foi conduzida visando obter respostas relevantes dos participantes, foi planejado para ser de fácil acesso, utilizando a plataforma *GoogleForms*. Esse método permitiu aos participantes uma experiência conveniente para responder às perguntas.

O processo de entrega do questionário foi detalhadamente descrito, incluindo informações de como acessá-lo e preenchê-lo. Em termos de conteúdo, o questionário consistiu em um total de 10 perguntas, cujos detalhes podem ser encontrados nos apêndices A e B do estudo. Essa abordagem metodológica foi fundamental para garantir um levantamento de dados abrangente e detalhada, importante para o progresso e aprofundamento da pesquisa em questão. A inclusão dos apêndices permitiu uma referência clara para os participantes e pesquisadores, garantindo a transparência e facilitando a replicabilidade do estudo.

Através da análise do perfil dos participantes nesta pesquisa, torna-se evidente como essa bagagem reflete-se em suas práticas pedagógicas e respostas. A constatação predominante de que a maioria possui uma vasta trajetória na docência em sala de AEE ressalta a importância de valorizar os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo. Essa experiência não só enriquece o cenário educacional, mas também molda profundamente as abordagens de ensino e a interação das professoras especialistas com as crianças autistas no processo de alfabetização. Professoras com uma ampla experiência, estruturas, apoio e formação tendem a possuir uma compreensão melhor dos desafios e particularidades do ensino nas salas de AEE.

A experiência, estrutura, apoio e formação ao longo da carreira docente na sala de AEE podem se traduzir em práticas mais eficazes, uma maior habilidade para lidar com os desafios que aparecem e uma abordagem mais refinada na adaptação de práticas para atender às necessidades no processo de alfabetização de crianças autistas. Esta constatação fortalece a noção de que a experiência, estrutura, apoio e a formação não apenas moldam a rotina e práticas pedagógicas das professoras especialistas, mas também tendo um resultado direto na qualidade e equidade no processo de alfabetização dos alunos autistas. Conforme destaca **Bell Hooks** a educação é um ato político, assim não podemos ignorar o contexto social dos alunos, perpetuando desigualdades sociais.

3.2.2. Instrumentos de Pesquisa: Entrevista

Para a realização desta pesquisa, três professoras especialistas voluntárias foram selecionadas para participar de entrevistas. As entrevistas foram conduzidas de forma semiestruturada presencialmente, utilizando um roteiro previamente elaborado. Essa escolha foi motivada pela compreensão de que essa abordagem permitiria uma compreensão minuciosa sobre os objetivos da pesquisa em questão. Cada entrevista consistiu em uma série de 10 perguntas, formuladas para explorar diferentes aspectos relacionados à rotina, função, práticas pedagógicas e formação das professoras especialistas, as condições de trabalho e suporte. Com uma duração média de cerca de 30 minutos cada, as entrevistas proporcionaram um ambiente adequado para que as professoras especialistas expressem suas opiniões, compartilhassem experiências e discutissem questões relevantes para o estudo.

Marconi e Lakatos (1993) destacam a natureza estruturada dos questionários, que são compostos por uma série de questões específicas. Além disso, eles diferenciam perguntas fechadas, abertas, de múltipla escolha e conceituais, ressaltando a variedade de abordagens que podem ser utilizadas para coletar dados.

Por sua vez, Gil (1999) enfatiza a representatividade dos questionários na investigação das opiniões e atitudes das professoras especialistas. Ele destaca a capacidade dessa metodologia de pesquisa de indagar diretamente os participantes sobre seus comportamentos, o que pode fornecer perspectivas valiosas para se entender as práticas e perspectivas das professoras especialistas no contexto educacional. Assim, ambos os autores reconhecem os questionários como uma ferramenta eficaz para a coleta de dados em pesquisas educacionais, destacando sua versatilidade e utilidade na obtenção de informações relevantes.

O objetivo principal dessas questões foi obter informações das professoras especialistas sobre alguns aspectos cruciais: rotina da sala de AEE com crianças autistas, função das professoras especialistas, práticas pedagógicas para crianças autistas no processo de alfabetização e se os atendimentos em sala de AEE trazer equidade para as crianças em relação a sala do regular. Além disso, o instrumento teve como propósito de explorar as perspectivas, motivações, expectativas e dificuldades enfrentadas por essas professoras especialistas em relação aos atendimentos em sala de AEE com alunos autistas. Ao abordar esses diferentes aspectos, a entrevista procurou fornecer uma compreensão ampla e detalhada das rotinas e desafios enfrentados pelas professoras especialistas no exercício de suas funções docentes.

Devido à natureza envolvendo seres humanos na pesquisa, é imperativo que o estudo seja submetido ao escrutínio do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU). O propósito fundamental dessa etapa é garantir a proteção dos interesses dos participantes, assegurando sua integridade e dignidade ao participar do estudo, além de promover a condução de pesquisas em conformidade com os padrões éticos estabelecidos. Para isso foi elaborado um formulário de consentimento livre e esclarecido, detalhando os objetivos da pesquisa em questão, os procedimentos envolvidos e os direitos dos participantes, conforme estipulado pelas diretrizes éticas. Este documento deverá ser rigorosamente revisado e assinado pelos participantes, indicando seu consentimento voluntário para participar da pesquisa.

3.3. Análise do Conteúdo

Os dados levantados durante as entrevistas foram analisados e organizados, utilizando uma abordagem que incorpora elementos quantitativos para a interpretação dos resultados. Assim, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Franco (2021) enfatiza os princípios teóricos da Análise de Conteúdo, ressaltando que essa metodologia engloba um conjunto de técnicas que adotam procedimentos sistemáticos e objetivos para analisar o

conteúdo das comunicações. Esta abordagem identifica padrões, categorias e significados subjacentes aos dados, proporcionando uma compreensão mais aprofundada e abrangente dos dados obtidos nas entrevistas.

A análise das entrevistas foi realizada de forma manual, assim permitiu uma imersão mais profunda das informações da entrevista, favorecendo a sensibilidade da pesquisadora para nuances, contradições, emoções e sentidos implícitos nas falas das professoras especialistas. Diferente dos métodos automatizados, a análise manual proporciona um olhar mais atento ao contexto e à subjetividade das participantes, o que é fundamental em pesquisas qualitativas. Essa forma de análise também favorece a construção de categorias mais alinhadas à realidade dos dados, enriquecendo uma interpretação crítica e fundamentada.

Para a análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos descritos anteriormente, utilizamos o método de Análise de Conteúdo, pois acreditamos que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, esse método seja o mais adequado para alcançar os objetivos propostos.

Segundo Dalla Valle e Ferreira (2025):

A análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas por meio das quais se pode analisar um grupo de dados. É bastante utilizada em pesquisas qualitativas, especialmente nas investigações da área da educação, por se tratar de uma forma muito eficaz de se compreenderem os conteúdos nem sempre manifestados de um discurso. (p. 3)

Como já dito anteriormente, A análise de conteúdo utilizada nesta pesquisa se valeu da perspectiva da autora Bardin (2011). Segundo essa autora “As diferentes fases da Análise de Conteúdo [...] organiza-se em torno de três polos cronológico” (p. 121):

1ª) Pré-análise: nessa primeira fase da análise, por meio de uma leitura flutuante, organizamos o material com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais, formular hipóteses preliminares e selecionar o corpus do texto, ou seja, os trechos do texto que serão analisados de forma mais aprofundada nas etapas seguintes.

2ª) Exploração do material: nesta etapa, fizemos uma exploração sobre os textos selecionados na Pré-análise, com o objetivo de identificar aspectos relevante para o estudo. Esse processo envolve a codificação, ou seja, a divisão das informações em unidades de significado (palavras, frases ou trechos), e a categorização que consiste no agrupamento dessas unidades em categorias temáticas (agrupamento de conteúdos semelhantes), de acordo com os objetivos do estudo. Sobre essa fase, Bardin (2011) afirma: “A exploração do material tem por objetivo

alcançar a compreensão do conteúdo através da decomposição e da codificação das unidades de análise, que serão posteriormente agrupadas em categorias”. (p. 127)

3ª) Tratamento dos resultados e interpretação: nesta última etapa, fizemos uma interpretação das informações obtidas relacionando-as aos objetivos da pesquisa e aos referências teóricos, a fim de buscar conclusões sobre o foco da pesquisa. É nesse momento que os dados analisados ganham significado à luz da literatura, permitindo reflexões mais profundas e fundamentadas sobre os achados da pesquisa.

Conhecer o material rico e as etapas minuciosamente desde método de análise foi crucial para um bom trabalho.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A seção de Resultados e Discussão representa o ponto alto do estudo, reunindo as informações obtidas e sua interpretação à luz dos objetivos propostos. Este segmento se destina a apresentar e analisar os dados levantados durante pesquisa em questão, além de contextualizar esses resultados dentro do panorama teórico existente. Ao longo desta pesquisa, buscamos investigar uma descrição clara do objetivo da pesquisa. Para chegar nesse propósito, foram utilizados métodos e técnicas de coleta e análise de dados.

Nesta seção, apresentamos os resultados, fornecendo uma visão detalhada e organizada dos dados levantados. Além disso, exploramos os dados, interpretando seu significado e relevância dentro do contexto do campo de estudo. Os resultados encontrados durante este estudo não apenas contribuem para um entendimento mais profundo da temática da pesquisa em questão, oferecendo novas perspectivas para esse estudo.

Ao debater os resultados, foi possível analisar suas implicações, limitações e relações com a literatura existente. Esse processo crítico é essencial para identificar as expectativas teóricas e as descobertas reais, destacando convergências e divergências que enriquecem a compreensão desse estudo. Assim, essa seção representa uma forma valiosa para aprofundar o entendimento dos objetivos e problema da pesquisa em questão, contribuindo de maneira significativa para o avanço do conhecimento nessa área.

4.1 Análise do questionário online

Nesta parte da pesquisa faremos a apresentação e a análise das informações obtidas através do questionário on-line. Iniciaremos com o questionário on-line com o objetivo de caracterizar os Professores Especialistas que trabalham na rede municipal de educação da cidade estudada.

Antes na apresentação das informações obtidas e iniciarmos a análise das mesmas é importante relembramos os objetivos desse estudo:

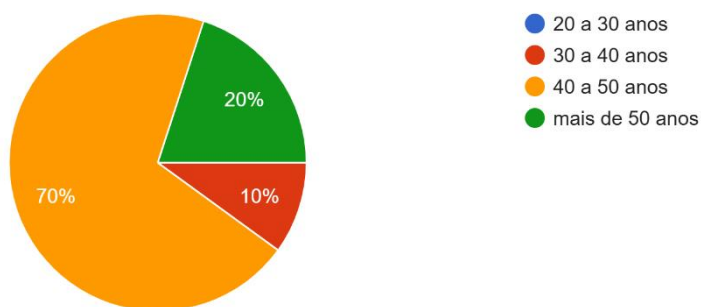
1. Compreender a rotina das Professoras Especialistas na sala de recurso com alunos autistas.
2. Caracterizar as Professoras Especialistas que atuam nas salas de AEE
3. Identificar as principais práticas de alfabetização utilizadas pelos professores com os alunos autistas.

As professoras especialistas participantes desta pesquisa são docentes das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que trabalham com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de alfabetização na rede pública de um município da região do Vale do Paraíba. O questionário enriquece a pesquisa, permitindo compreender o perfil das professoras especialistas dessa região. São professoras em sua maioria na faixa etária entre 40 e 50 anos, provavelmente trazem consigo uma bagagem expressiva de experiências e podem ter vivenciado mudanças importantes ao longo de suas vidas no sistema educacional. Foi verificado que 90% das participantes apresentam mais de 3 anos de experiência como docente na rede pública de ensino, conforme a figura 5. Além disso verificamos que 100% dos participantes do questionário online foram mulheres, por isso utilizamos em toda essa pesquisa o gênero feminino para nos referirmos as nossas participantes.

Trazemos a seguir gráficos de algumas questões relevantes realizadas pelas professoras especialistas:

Figura 1 - Questão 1: Qual sua idade?

1. Qual sua idade ?
10 respostas



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2025.

#paratodosverem: A questão 1 acima: Qual sua idade? Mostra que de todas as Professoras Especialistas que responderam ao questionário, 70% (laranja) tem entre 40 e 50 anos, 20% (verde) tem entre 20 e 30 anos e 10% (vermelho) tem entre 30 e 40 anos.

A partir das respostas da questão 1 podemos verificar que a grande maioria (70%) dos Professoras Especialistas que atuam nas salas de AEE e atendem alunos com deficiência no município estudado encontram-se na faixa etária entre 40 e 50 anos enquanto os outros 30% têm menos de 40 anos.

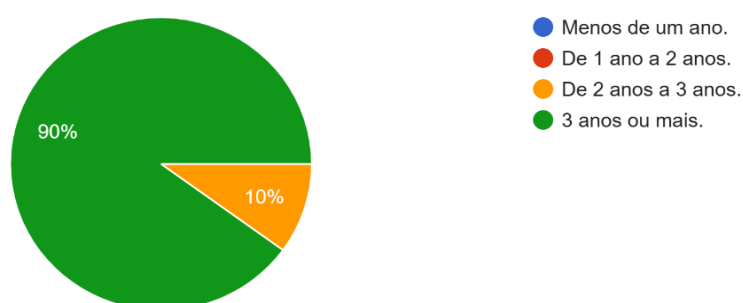
Historicamente, essas Professoras Especialistas que fazem parte dos 70%, possivelmente presenciaram a transição de um modelo educacional excludente, voltado à segregação dos alunos com deficiência, para uma proposta de inclusão escolar no ensino regular. Dois grandes marcos que simbolizam essa mudança de paradigma na educação brasileira foram a Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito à educação para todos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), que consolidou a educação inclusiva como princípio fundamental do sistema educacional brasileiro. Com o avanço das políticas públicas de inclusão escolar, impulsionadas pelos documentos citados — especialmente após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) — tornou-se necessária a formação de professoras habilitados para atuar com alunos com deficiência no contexto das escolas regulares.

As professoras especialistas que responderam à pesquisa ingressaram no mercado profissional, possivelmente, em um período marcado pelas discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Trata-se, portanto, de um momento de transição e mudança de paradigma educacional. Outro aspecto relevante é que muitos dessas professoras especialistas provavelmente cursaram sua formação básica em um contexto escolar no qual a presença de crianças com deficiência era inexistente ou, quando ocorria, não era plenamente acolhida. Esse contexto possivelmente contribuiu de forma significativa para a construção dos significados que essas professoras especialistas atribuem à educação inclusiva. Esses fatores serão considerados na análise das respostas das professoras durante as entrevistas, que realizaremos posteriores da nessa pesquisa.

Figura 2 - Questão 10: Há quanto tempo você atua como professor (a) especialista nos anos iniciais do Ensino fundamental nas salas de Atendimento educacional especializado (AEE)?

Fundamental nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE)? :

10 respostas



Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2025.

*#paratodosverem: A questão 10 acima: **Há quanto tempo você atua como professor(a) especialista nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas salas de Atendimento Educacional Especialista (AEE)?** Mostra que de todas os Professores Especialistas que responderam ao questionário, 90% (verde) 3 anos ou mais e 10% (laranja) de 2 anos a 3 anos.*

É importante considerar como essas professoras especialistas abordam suas práticas pedagógicas, lidam com os desafios de sua rotina e adaptam suas estratégias para alunos autistas no processo de alfabetização nas salas de AEE. A investigação das experiências dessas professoras especialistas em um estudo pode fornecer perspectivas sobre as particularidades da docência em salas de AEE, como a experiência e a faixa etária podem resultar no ensino de alunos autistas. Esse é um contexto relevante para compreender o funcionamento da educação, contribuindo para reflexões significativas sobre possíveis melhoras no sistema educacional.

O desenvolvimento do tempo da atuação docente ocorre em uma dinâmica que integra o seu processo de formação docente. O que o docente faz hoje molda de alguma forma não só o presente, mas também o futuro. Segundo Paulo Freire (2015) "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Este desenvolvimento demanda não apenas conhecimento técnico, mas um entendimento profundo do tempo e sua influência na educação. Na obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire destaca a importância do tempo para a prática docente, mostrando que o educador deve compreender a temporalidade presente na vida dos alunos, respeitando suas experiências e ritmo pessoal. Proust (2006) destaca que o tempo não é apenas cronológico, mas permeado por sensações, memórias e transformações. Na escola, cada aula não é somente uma unidade de tempo, mas um espaço onde se cruzam vivências, aprendizados e descobertas.

Nóvoa (1995) ressalta que o tempo da docência não se resume ao período dentro da sala de aula, que nessa pesquisa em questão é a sala de AEE. Ele abrange também o tempo dedicado à preparação de aulas, ao aprimoramento profissional e à interação com os alunos além do ambiente escolar. Compreender e respeitar a complexidade temporal são essenciais para uma prática docente mais significativa e eficaz. Em resumo, como disse Freire, a docência é um constante ato de reinvenção do tempo, onde a conexão entre passado, presente e futuro se manifesta na construção do conhecimento e na formação dos educandos.

Todas as participantes desta pesquisa são compostas por mulheres. A representatividade feminina na carreira docente é em sua maioria. A presença feminina na educação tem sido algo que transforma a educação ao longo dos tempos. Desde Woolf (1929), que destacou a

necessidade de mulheres terem espaço e voz até hooks (1994), a contribuição das mulheres na docência é inegável.

Woolf (1929), em seu ensaio “Um Teto Todo Seu”, ressalta a importância da independência financeira e intelectual das mulheres para que possam contribuir na sociedade, inclusive na educação. Ela aponta que a falta de oportunidades limitava não apenas as mulheres, mas também o conhecimento que poderiam compartilhar.

Autores como Tardif (2000) e Shulman (1986) destacam a importância de considerar a diversidade de experiências e contextos dos professores ao investigar questões relacionadas à prática docente e ao desenvolvimento profissional.

A atuação dessas professoras em um ambiente desafiador como a rede pública pode influenciar significativamente suas perspectivas e práticas educacionais. Autores como Freire (1996) e Nóvoa (1995) destacam a importância de compreender o contexto social, político e cultural em que as professoras estão inseridas para uma análise mais completa da prática docente.

Assim, devemos tratar nosso estudo de forma interseccional, de acordo com Akotirene (2018) “É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas”. A autora em sua tese sobre interseccionalidade afirma que a investigação poderá envolver diferentes marcas de poder e também marcas de resistências coletivas, e adverte que essas determinações identitárias são formadas na coletividade. Portanto, dispensam quaisquer reivindicações identitárias ausentes da coletividade constituída.

Hooks (1994) aborda a importância da perspectiva feminina na educação, destacando como as mulheres trazem uma abordagem pedagógica mais inclusiva e empática. Hooks expõe que a educação deve ser um espaço de diálogo e transformação, sendo a presença feminina na docência é essencial para essa mudança.

4.2 Apresentação das entrevistas

Nesta seção, apresentaremos os resultados provenientes dos procedimentos de análise das entrevistas. Vale ressaltar, além da etapa de organização dos dados através de tabelas, foi conduzida uma análise aprofundada de forma manual. Essa etapa possibilitou uma análise

textual rigorosa e a identificação de padrões semânticos subjacentes às respostas dos participantes.

Para iniciar a análise, os dados levantados foram compilados e organizados por meio de tabelas. Durante essa etapa, cada resposta foi categorizada e os dados foram estruturados de maneira a permitir uma análise mais detalhada. A atribuição de categorias para cada resposta facilitou a compreensão e a manipulação dos dados.

A categorização das respostas permitiu uma visão ampla e organizada das informações fornecidas pelas professoras especialistas. Cada categoria foi meticulosamente criada para abranger os diferentes temas das entrevistas.

Durante toda a análise, foram considerados conceitos teóricos relevantes sobre a área de estudo, o que favoreceu na orientação da identificação de padrões e na interpretação dos resultados. Isso garante que a análise seja relacionada com teorias consistentes, contribuindo para a qualidade dos resultados.

As entrevistas foram gravadas e os áudios transcritos e codificados em arquivo *Word* para melhor organização dos dados em tabelas. Esse arquivo foi submetido a uma análise qualitativa, onde os elementos foram agrupados em categorias de análise por associação de palavras, seguindo a análise de conteúdo de Bardin.

Para a análise seguimos os procedimentos propostos por Franco (2021), dialogando com as teorias e o método, garantindo a consistência e a relevância dos resultados ao longo do processo. Após o levantamento das respostas das entrevistas por parte das professoras especialistas foi realizada a compilação dessas respostas. O objetivo dessa análise era identificar e esclarecer os aspectos relacionados a rotina, a função, formação e práticas pedagógicas para crianças autistas no processo de alfabetização, conforme as informações dadas pelas participantes. Todas as respostas foram minuciosamente analisadas e organizadas de maneira a destacar os pontos relevantes levantados pelos entrevistados.

As respostas das professoras foram submetidas a uma compilação, no qual foram agrupadas e organizadas para facilitar a análise. Esse processo permitiu a identificação de padrões. Além disso, as respostas das três professoras especialistas ficarão presentes em Anexo.

Em resumo, o processo envolveu a análise e a compilação das respostas dadas pelas professoras especialistas, seguidas por uma análise manual. Esse processo forneceu uma compreensão profunda relacionada à necessidade de conhecer a rotina, a função, a formação e as práticas pedagógicas para crianças autistas no processo de alfabetização para se ter uma

educação voltada a equidade, favorecendo novas perspectivas no campo da educação para o futuro.

Agora daremos início à análise das informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com as participantes desta pesquisa. Para começar essa etapa, apresentamos uma nuvem de palavras gerada a partir das respostas à questão 5, dirigida às Professoras Especialistas: “Você poderia descrever sua rotina de trabalho com os alunos autistas durante os atendimentos nas salas de AEE?”

A partir das respostas e da transcrição dela geramos a nuvem de palavra abaixo.

Figura 3 - Nuvens de palavras



Fonte: Elaborado a partir do Chat GPT.

Essa nuvem de palavra apresenta em destaque uma série de palavras e expressões significativas da rotina das Professoras Especialistas, focos e desafios no atendimento de crianças autistas.

A utilização da nuvem de palavras, gerada com o auxílio da Inteligência Artificial, o *Chat GPT*, constitui-se como um recurso complementar de análise e visualização dos dados desta pesquisa. Sua elaboração teve como intenção evidenciar, de forma visual e sintética, a recorrência de termos presentes no corpus das entrevistas analisadas, contribuindo para a identificação de padrões e possíveis relações entre os conteúdos. Ela favorece uma leitura inicial dos dados, apoiando o processo analítico que é realizado posteriormente nesta pesquisa

Quadro 3- Informações sobre as Entrevistadas

Aspecto	Entrevistada A	Entrevistada B	Entrevistada C
Experiência na Educação	21 anos.	20 anos.	12 anos
Área de atuação	Ensino fundamental.	Ensino fundamental.	Ensino fundamental.
Desafios Enfrentados	Presença familiar, Frequência, Emocional do aluno.	Presença familiar, Falta de materiais.	Falta de materiais.
Necessidades de valorização	Comunidade reconhecer a importância do AEE.	Investimento em materiais, valorização da comunidade escolar.	Investimento em materiais
Perspectivas de melhoria	Desenvolvimento contínuo	Desenvolvimento Contínuo	Desenvolvimento contínuo

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

4.3 - Análises da Entrevista com a Professora A

Nesta seção iremos analisar a entrevista da Professora A. A entrevista foi realizada na casa da Professora A de forma voluntária. Ela estava bem contente em participar da entrevista. Foi realizada uma entrevista semiestruturada com base no roteiro de perguntas em anexo.

Ela nos informou que esse ano de dois mil e vinte se cinco trabalha com dez alunos com Transtorno do Espectro Autista e os atende em duas aulas semanais de duração de cinquenta minutos cada, sendo para ela eficiente se esse atendimento for contínuo até o aluno se formar.

A “Professora A” menciona que seus alunos têm boa frequência e relaciona isso ao fato de terem famílias comprometidas, pois são muito dependentes e não tem autonomia para irem à escola sozinha no contraturno, sendo que esses atendimentos são realizados no turno contrário ao ensino regular. A professora entrevistada destaca que “Então quando a família é comprometida e ele tem a frequência também apresenta bons resultados ao final do ano”, ou seja, para ela o aluno em que a família é presente o aluno também nos atendimentos, eles têm bons resultados.

Sobre a rotina da “Professora A”, ela expõe que separa os materiais antes da aula, explica o que vai ser feito na aula do dia, as vezes o aluno não quer, assim ela fala que ele pode escolher fazer o que gosta primeiro e depois voltar na atividade que ela planejou. De forma a

manter um ambiente tranquilo, que como ela mesma fala “a preocupação é a criança se desregular por conta de um simples detalhe”. Ela reforça também sobre cada aluno ter o seu tempo, que não precisa terminar as atividades no mesmo dia, por conta do emocional do aluno autista não consegue terminar e pode retomar outro atendimento.

A professora entrevistada reforça sobre a questão do ambiente ser tranquilo e que mantenha atenção do aluno o máximo de tempo possível. Ela faz um diário de atendimento em que registra tudo isso que acontece com o aluno, também para facilitar seu relatório final. Tudo é pensado para ter uma sequência e continuidade, de acordo com o que é apresentado na avaliação diagnóstica, que é realizada no primeiro atendimento.

Assim que o aluno é encaminhado a Professora A diz que os pais são chamados para uma entrevista:

Professora A: “Fazer uma entrevista de anamnese e aí ela relata desde a gestação. Tá? E é também essa entrevista também já vem de protocolo do NAPE a gente vai escrevendo tudo que ela for respondendo aquelas perguntas desde a gestação até o nascimento na hora do depois também o histórico familiar, se tem histórico de deficiência na família e aí a gente anexa junto essa anamnese o laudo que a mãe traz, né? Quando o estudante está ainda em investigação a gente escreve nessa anamnese que está em diagnóstica e aguarda quando ela tiver o laudo trazer o laudo para nós.”

Após a entrevista é feita uma avaliação diagnóstica e hipótese de escrita, de acordo com a professora entrevistada é feito no primeiro encontro com o aluno, de forma a ganhar confiança do aluno primeiramente, tentando agradar com brinquedos e a seguir segundo a professora A “a partir do momento que ele já demonstrou que. Tem uma certa segurança comigo eu começo a minha sondagem inicial”. Ela continua falando que a avaliação de sondagem é um protocolo que vem do NAPE, por PDF e ela imprime na sala de recurso. Tudo feito de forma oral, de maneira a conhecer a vida do aluno, a professora cita:

Professora A: “Tudo oral (pensativa). E é mais sobre o conhecimento sobre a vida dele mesmo, né? Nome do pai, nome da mãe ou se ele sabe o endereço, se sabe o nome da escola, que e tudo respondido oralmente. E depois a gente passa pra parte que vai escrita. Aí ali é verificado hipótese de escrita, de leitura. E matemática.”

Além das hipóteses silábicas, é feita uma avaliação em uma apostila para conhecer suas habilidades sociais, que também faz parte do protocolo. Ao ser perguntada sobre as perguntas da apostila ela responde:

Professora A: “É pergunta pra eles responder e apontar qual é o que está na frente da casa? Qual o gato que está atrás da árvore? Qual é planta que é a mais comprida? Qual é o mais curta? Entendi. São diversas questões assim que pode parecer boba, né? Mas tem alguns que não tem essa noção de vivência, não sabe o que é grosso, fino, né? E grande, pequeno, longe, perto, primeiro, último, são coisas assim.”

Sobre a necessidade de o aluno ter o laudo para ser atendido foi respondido que não precisa, mas que são atendidos preferencialmente os laudados. O encaminhamento é feito no segundo bimestre do ano letivo pela professora do regular, se caso o aluno apresentar uma dificuldade de aprendizagem. O atendimento, segundo a Professora A, só é realizado se a família está de acordo, pois a sala de recurso não é obrigatória. O que a escola pode fazer caso o aluno tenha uma dificuldade muito grande e veja que precisa mesmo do atendimento é segundo a Professora A:

Professora A: E a escola também pode depois acionar o conselho tutelar porque foi oferecido e no caso se a família não tem nenhum tipo de terapia externa aí pode acionar o conselho tutelar porque aquela criança, aquele estudante ele tem o direito ao tratamento, né? As terapias e a família estão se negando. (pensativa). Mas no caso de família que já faz às vezes né? Tem casos de estudantes que tem convênio. Já faz tudo numa clínica só né? Numa clínica particular. Então para eles não tem problema nenhum. Eles têm que falar par assinar um documento falando que tem que está fazendo. Ela assina né? Assina um documento comigo que não quer que daí é o termo de desistência do AEE a família assina né?

Como ressalta a Professora A o aluno não ficará desassistido e mesmo que a família não o assine será acompanhado em sala de aula e ter uma proximidade com o professor do regular e perguntar como está sendo o comportamento dele. Quem encaminha o aluno, caso ele já não venha para a escola com o laudo é o professor do regular, como a Professora A cita:

Professora A: Primeiro quem indica na maioria dos casos é o professor da sala regular. Pelo contato diário, né? Fica muito próximo e começa a perceber que tem alguma coisa diferente. Então quando chega para gente, a gente nunca fala por uma questão profissional, nunca fala assim, aí a gente suspeita de autismo. A gente fala assim para família: O seu filho vai precisar de passar pelo médico, o médico encaminhar para uma fono ou outra vez para uma psicóloga porque ele não está acompanhando como deveria. Aprendizagem dele não está de acordo. (Pensativa) Ou o comportamento, né? Às vezes a gente fala também que o comportamento dele está um pouco fora do padrão, então a gente pede para que seja investigado. Mas a gente nunca diz que ah eu suspeito de autismo né? Não. A gente fala assim: ah mãe nós percebemos que o seu filho não gosta de estar com o participando de atividades com os outros

alunos. Gosta sempre de ficar no canto né? Sozinho. Então isso não é comum para idade a gente pede que vá investigar. Sim. Para tirar a dúvida. A gente fala assim.

Sobre as condições de trabalho a Professora A trata que foi a pouco tempo na escola dela comprado jogos novos, reforçando que isso facilitou muito seu trabalho e além dos jogos compraram novos computadores, impressora, tablet e um notebook para os estudantes. A professora entrevistada fala que já trabalhou em outras escolas e que não tinham materiais dessa forma, assim teve que ela mesma confeccionar de acordo com a necessidade dos alunos. Diz que comprava PDFs de atividades, imprimia e plastificava. E ela reforça que:

Professora A: Na sala do AEE não trabalhamos com papel com papel, né? (Pensativa). Todas as atividades são feitas no lúdico. Então é tudo através dos jogos. E mesmo para quando é para escrever alguma coisa a gente utiliza a lousa né? Então não utiliza o papel de maneira nenhuma para que seja diferenciado da sala de aula porque não adianta a gente querer fazer a mesma coisa que o a o aluno não está aprendendo na sala de aula se eu fizer igual não vai aprender na sala de recurso também né?

Pelas atividades serem lúdicas é difícil o aluno resistir, segundo a “Professora A” a maioria deles gostam, assim eles avançam. Depois dessa resposta foi perguntada para a professora se ela sentia apoio da família e da direção, ela cita que não sente seu trabalho sendo valorizado, que já trabalhou em outros bairros que se sentia mais valorizados, que eram mais presentes, e que isso melhora significativamente o aprendizado e na parte social.

Ao ser perguntado sobre as práticas pedagógicas que auxiliem no processo de alfabetização de alunos autistas, a “Professora A” citou várias como, dominó, relação de imagem com a letra inicial, como jogo de Lótus. A professora entrevistada também mencionou bastante as atividades realizadas em matemática, como dominó, jogo da velha e reta numérica. Já na alfabetização ela trata sobre trabalhar as vogais, o alfabeto e junção de sílabas. Foi perguntado sobre utilizar o digital também, que ela responde falando que é utilizado sim, através do aplicativo Worl Wall e o site Arie e Escola Games, que são sites de jogos educativos. A “Professora A” menciona que o tablet é um “coringa” que ela tem, pois os alunos adoram fazer atividades nele e que eles engajam muito mais. Ela diz que mesmo quem não reconhece as letras sabem o que fazer no tablet, por conta que eles utilizam muito o celular.

A “Professora A” deu vários exemplos de atividades que trabalha, não só de alfabetização, mas sobre os pré-requisitos para a mesma, ela cita:

Professora A: Então eu fazia com ele amarelinha para que ele pudesse pular num pé só dar pulinho, trabalho bastante também pra pregar o pregador. Sim. Sabe? Aí o próprio uso do pregador e fazer atividade pra que ele pudesse colocar na letra que que era. Daí eu tenho um jogo que está lá que são círculos e daí vários desenhos e a letra fica bem no meio. Aí letra A qual desenho aqui começa com a letra A. Aí ele tinha que pegar o pregador, fazer o movimento de pinça e ele tem muita dificuldade e colocar ali em cima do desenho que é com letra A alguns tem a grande maioria tem de memória né? Não porque eles estão reconhecendo que começa com A eles ainda não tem a noção da palavra que começa com A. Mas eles têm de memória que começa com A. Então vai lá ele sabe que avião começa com A. Mas se eu escrevo avião eles não têm noção o que é o avião entendeu? Aí eles pegam o pregador e põe então trabalhei muito com crianças que estão necessitando né? Dessa coordenação motora que tem que vir antes da alfabetização, né?

Além dessas atividades que ela a propõe ainda mencionou pescaria, trabalhar a letra inicial do nome com tampinhas e pregador. Sobre o apoio e valorização que ela tem ela diz que nem todos dão valor, mas que na escola tem uma boa equipe e que se mostram interessados, mas tem alguns que não se preocupa e não quer sugestões, mas ela faz o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o professor da sala do regular assina ao final. Ela explica que o PEI é pensado em cada um, nas habilidades que serão trabalhadas, assim a professora do regular pode ter ideias através daquilo sem estar perguntando para a professora especialista.

A “Professora A” acredita que o atendimento do AEE contribui sim para a alfabetização dos alunos, pois trabalham no ponto fraco dos alunos, aquilo que precisa mesmo ser desenvolvido, então se vê resultados. Esses resultados, segundo a professora especialista, são passados para o professor do regular, mesmo sem o contato constante, isso acontece através da professora coordenadora e o professor do regular precisa assinar o relatório.

Sobre as formações para as professoras especialistas ela menciona que sim, uma vez por mês, especificamente toda última quinta-feira do mês. Ela fala que elas vêm sempre para agregar o conhecimento, e que eles, o Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE), são uma equipe atenta, que seguem as demandas da rede. E sobre as formações sobre os alunos com TEA ela responde: “Sim, várias. Que como o nosso maior público, né? O TEA então muitas formações são para eles. Que é a nossa quantidade maior. De cem por cento dos alunos laudados mais de noventa é TEA”. A preocupação maior do trabalho nas salas de AEE são alfabetizar, que depois disso as coisas vão fluindo.

Também foi perguntado sobre se a “Professora A” acredita que sua formação é adequada para alfabetizar seus alunos autistas, ela diz que sim, pois além da graduação ela tem

pós-graduação em educação especial e duas específicas em Autismo. E a professora reforçou suas formações no NAPE mensalmente e quando sente necessidade ela explica:

Professora A: E quando eu sinto dificuldade ou dúvida eu recorro a minha EPP de referência. Que que a EPP é como se fosse a coordenadora da daquela região da nossa escola. Então ela que é a equipe de práticas pedagógicas EPP, equipe de práticas pedagógicas. Ela praticamente trabalha em estudar para nós auxiliares. Né? Então eu acredito que que sim. É claro que às vezes surge dúvida, mas a maioria da minha prática eu estou tirando de letra.

Depois de analisarmos a entrevista da “Professora A” podemos destacar alguns temas em que ela cita várias vezes: Continuidade do Trabalho, Presença Familiar, Características do Autismo, Ambiente Escolar, Trabalho da Professora Especialista, Condições de Trabalho, Práticas Pedagógicas e Formação.

4.4 - Análise da Entrevista com a Professora B

Nesta seção iremos analisar a entrevista da “Professora B”. A entrevista foi realizada na sala de AEE da “Professora B” de forma voluntária. Ela foi bem solícita em participar da entrevista. Foi realizada uma entrevista semiestruturada com base no roteiro de perguntas em anexo. A professora entrevistada foi bem objetiva em suas respostas, mas mostra em suas palavras uma grande preocupação com o seu trabalho e a valorização dos professores especialistas.

A “Professora B” nos informou que trabalha com cinco alunos autistas no momento. Os alunos são atendidos duas horas por aula e ela acredita que esse tempo é o suficiente dependendo do nível de suporte do aluno autista e se faz as terapias, o que demonstra em sua fala a importância da presença familiar.

Sobre a frequência dos alunos, a “Professora B” diz que a maioria é assíduo, mas tem responsável que não leva as crianças no AEE.

Em relação a rotina da professora especialista, ela descreveu que:

Professora B: 1º é feito a anamnese com o responsável do estudante, para entender um pouco sobre ele, após é agendado uma avaliação Pedagógica que depende do estudante, pode ser que em um atendimento consiga realizá-la, mas alguns levam três atendimentos para finalizá-la. Após a avaliação é montado um PEI (Plano Educacional individualizado) em cima desse plano é planejado propostas no diário de atendimento.

Depois, foi perguntado à professora especialista acerca da avaliação pedagógica e se ela é realizada para se saber da hipótese de escrita dos alunos autistas. Ela cita que sim, pois a avaliação pedagógica contempla a hipótese silábica, que a avaliação depende do ano em que o aluno se encontra que é apresentado:

Professora B: 4 figuras as quais terá que fazer a escrita, polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba. Exemplo: furadeira, martelo, chave de fenda e pá. Após a escrita irá escolher uma figura e irá escrever uma frase. Durante a escrita será observado como o estudante está escrevendo, questionando, todo o comportamento voltado a hipótese da escrita.

Sobre ter um laudo para o aluno autista ser atendido pela sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a “Professora B” menciona que o laudo não é um pré-requisito. Ela também afirma que ainda precisa de muitos materiais pedagógicos, que muitas vezes compra do próprio dinheiro jogos e materiais necessários ou então adapta os que têm. Os exemplos de atividades e materiais que ela utiliza para alfabetização são: caixas sensoriais, letras móveis, materiais concretos e jogos de alfabetização. Ela acredita que com boa frequência o trabalho realizado na sala de AEE é muito efetivo para o aluno e que recebe formações frequentemente do NAPE, mas em suas palavras:

Professora B: Acredito que se a prefeitura oferecesse um curso de ABA para os professores especialistas seria de grande ajuda, pois em alguns casos temos que buscar ajuda com colegas da área.

A partir da entrevista com a “Professora B” podemos observar algumas categorias como: Continuidade do Trabalho, Presença Familiar, Características do Autismo, Ambiente Escolar, Trabalho da Professora Especialista, Condições de Trabalho, Práticas Pedagógicas e Formação. Essas categorias serão mais para frente analisamos e relacionadas com os autores e obras pesquisadas nessa pesquisa em questão.

4.5 - Análise da Entrevista com a Professora C

Nesta seção iremos analisar a entrevista da “Professora C”. A entrevista foi realizada na sala de AEE da “Professora C” de forma voluntária. Ela foi bem solícita em participar da entrevista. Foi realizada uma entrevista semiestruturada com base no roteiro de perguntas em

anexo. A professora entrevistada mostra em suas palavras uma grande preocupação com o seu trabalho com os alunos autistas e a valorização dos professores especialistas.

A professora entrevistada atende cerca de dez alunos laudados autistas de níveis diferentes. Foi perguntado a ela sobre a frequência dos alunos nos atendimentos ela respondeu:

Professora C: "A frequência semanal dos alunos é duas vezes por semana, com duração de cinquenta minutos por dia. Dependendo do nível de suporte e da necessidade, aí pode ser estendido pra mais horas, né? Mais horas-aula, dependendo... sim, do nível em que o aluno se encontra, tá?"

Isso demonstra a preocupação da professora especialista em relação as necessidades dos 9 alunos. Ela acha esse tempo o suficiente e que se deve dar continuidade até o final do fundamental dois para a alfabetização e dar continuidade nas habilidades específicas para o que vai vindo depois.

Ao ser questionada se ela acha suficiente o tempo de atendimento, a “Professora C” destaca que com as terapias adequadas, de duas horas-aula, dependendo do nível de suporte do aluno, se consegue ter um desenvolvimento, mas quando o nível requer uma atenção mais individualizada, que no caso a criança tem um comprometimento cognitivo, necessita de mais atendimentos e apoio. Os alunos de acordo com a professora são assíduos, os pais são comprometidos e sabem da importância da frequência, pois os atendimentos ajudam no desenvolvimento da autonomia desses alunos.

Os atendimentos são realizados no contraturno, pois não se pode pegar o aluno durante a aula regular. No caso das crianças do integral, pode-se buscá-los no integral para o atendimento.

Sobre a rotina da “Professora C” ela descreve que os atendimentos são feitos em duplas ou trios. Os alunos autistas de suporte um, as habilidades são mais voltadas à socialização, comportamento restritos e regulação emocional. Ela não apresenta alunos autistas suporte 1 com dificuldades de alfabetização, eles têm autonomia na aprendizagem, mas na questão emocional, eles precisam trabalhar mais essas habilidades. Com os alunos de suporte dois são desenvolvidas habilidades de interação social, organização, planejamento, autonomia, e no caso de alguns trabalha-se a alfabetização. Com os alunos autistas de suporte três se trabalha habilidades em todas as áreas, porque eles têm dificuldade na comunicação, na interação social, no visual e na rotina. É um trabalho, de acordo com a “Professora C”, feito de forma em conjunto, porque eles precisam do suporte em sala também.

Segundo a “Professora C”

Professora C: “O atendimento funciona assim: são elaborados os Planos de Atendimento Individualizado. É feita uma avaliação com cada aluno e, depois dessa avaliação, verificamos a necessidade de cada um. Aí montamos o PEI, que é o Plano de Ensino Individualizado. Depois, vamos fazendo o registro dos atendimentos. A gente vai preparando as atividades pra eles, e anotando tudo — todas as horas-aula, os dias deles, e o que vai ser trabalhado com cada um.”

A “Professora C” em toda a entrevista frisa o quanto o plano e as práticas de alfabetização com os alunos dependem da necessidade deles. Há um registro que ela precisa fazer de seis em seis meses com os avanços das habilidades dos alunos.

Ao ser perguntada sobre se os alunos autistas passam por alguma avaliação, ela diz que sim e dependendo do resultado dela que se monta o PEI, que é o Plano de Ensino Individualizado. Sobre o laudo, a “Professora C” menciona:

Professora C: “Não, não necessariamente precisa de laudo pra ser atendido. É... mesmo porque, no município de Taubaté, a gente não precisa de laudo pra ser atendido. Até mesmo tendo uma dificuldade acentuada, faz uma avaliação e poderá ser atendido na sala do AEE também. Então, não necessariamente precisa de laudo.”

Com essa fala da entrevistada se reforça como a avaliação realizada pelo AEE é relevante para o seu trabalho e um ponto de partida. Já sobre as condições de trabalho, a professora entrevistada fala da necessidade das salas de AEE terem materiais, quando não se tem é necessário fazer uma solicitação para a gestão, sendo alguns muito específicos que precisam ser comprados, por exemplo para alunos com dificuldade motora. Ela menciona que tem coisa que dá para confeccionar, mas tem coisa que não.

Ao ser perguntada sobre as práticas de alfabetização realizadas com os alunos a “Professora C” primeiro verifica a necessidade do aluno, monta atividades, como ela mesmo diz

Professora C: “Dependendo do nível que ele está, tudo isso é levado em conta. Por exemplo, um aluno com TEA que tem dificuldade na comunicação... eu utilizo estímulos visuais, compactos, né? Seguros, com imagens. Que são os PECS — que é a prancha de comunicação alternativa. Eles são apresentados por figuras, imagens, e aí o aluno faz o apontamento. Ali, por exemplo, se for com letras, ele indica as letras por imagem. E, com essas imagens, a gente consegue trabalhar e alfabetizar o aluno.”

Essa fala mostra o quão a professora se mostra preocupada em levar para o aluno atividades significativas e coerentes com o nível em que ele se encontra para assim ele ser alfabetizado plenamente.

Ao questionarmos se ela acha que o atendimento do AEE contribui efetivamente para a alfabetização dos alunos autistas ela diz que sim, pois se trabalham com habilidades que reforçam a alfabetização, pois de acordo com ela os alunos precisam de pré-requisitos para se alfabetizarem e isso é reforçado e praticado na sala de AEE.

Sobre sua formação e se recebe formações da prefeitura ela responde

Professora C: “Sim, a gente já recebeu várias formações, onde a gente averiguou estratégias pro avanço dos alunos com TEA — e não só com TEA, mas de todo o público-alvo que é atendido na sala de recurso.”

Isso mostra que a professora se sente bem formada e capacitada. Em nossa entrevista foram citados principalmente as categorias: Continuidade do Trabalho, Presença Familiar, Características do Autismo, Ambiente Escolar, Trabalho da Professora Especialista, Condições de Trabalho, Práticas Pedagógicas e Formação. Essas categorias serão mais para frente analisadas e relacionadas com os autores e obras pesquisadas nessa dissertação em questão.

Seguem informações sobre as entrevistas e professores especialistas que participaram, em seguida irão analisar as categorias que apareceram nas entrevistas.

Quadro 4- Informações sobre as entrevistas

Colaboradores	Data	Local	Duração
Entrevistada A	5/04/2025	Tremembé	30 min
Entrevistada B	3/05/2025	Taubaté	24 min
Entrevistada C	17/06/2025	Taubaté	30 min

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Ao aplicar a análise de conteúdo, os pesquisadores buscaram extrair perspectivas significativas e aprofundar a compreensão das perspectivas e visões as professoras especialistas sobre sua rotina e práticas realizadas com alunos autistas. Nesse sentido, a técnica permite uma observação minuciosa das narrativas das professoras, fornecendo uma visão abrangente das diversas perspectivas e experiências individuais relacionadas às práticas no processo de alfabetização de alunos autista.

A análise compilada dos principais aspectos destacados pelas professoras especialistas em suas entrevistas revela uma série de desafios enfrentados no contexto da sala de AEE. Entre esses desafios, destacam-se a falta de valorização profissional e a falta de condições de trabalho.

É importante ressaltar que cada professora especialista traz consigo experiências únicas e perspectivas individuais, refletindo a complexidade e a diversidade do sistema educacional. Assim, a análise de conteúdo permite enfoque abrangente e contextualizado das vozes das professoras especialistas, fornecendo perspectivas para orientar políticas e práticas educacionais mais eficazes que facilitem o trabalho da professora especialista e no processo de alfabetização de alunos autistas. Essa abordagem destaca a riqueza de informações obtidas por meio das entrevistas, contribuindo para uma compreensão mais completa das questões relacionadas à rotina das professoras especialistas, sua função e práticas que auxiliem no processo de alfabetização de alunos autistas.

Durante o processo de análise, foi importante a organização do texto, as respostas das entrevistadas. Essa organização foi fundamental para compreender a diversidade de informações contidas nos dados e extrair as perspectivas sobre o tema da pesquisa em questão.

Começamos segmentando o material em unidades de análise, como temas, tópicos ou respostas individuais. Essa forma permitiu uma análise mais detalhada em aspectos específicos pelas professoras especialistas em suas respostas. Por exemplo, temas como “Trabalho da Professora Especialista” ou “Práticas Pedagógicas” poderiam ser identificados e analisados separadamente.

Além disso, de forma manual foi feita uma categorização, identificando palavras relevantes e sua frequência e sua correspondência com outras.

Tabela 10 - Informações da análise de correspondência

Análise de Correspondência	Palavras Relevantes
Codificação de dados	Continuidade do trabalho, Trabalho da professora Especialista, Formação, Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Condições de Trabalho, Práticas Pedagógicas, Presença Familiar, Ambiente, Características do Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Análise de frequência e correspondência	Continuidade, alfabetização, Transtorno do Espectro Autista, Frequência, Presença Familiar, AEE, Práticas Pedagógicas, Avaliação Pedagógica, Plano Educacional Individualizado, Materiais, formações

Análise de Correspondência	Frequência- Presença Familiar- Continuidade, Alfabetização – Práticas Pedagógicas- Avaliação Pedagógica- Materiais, Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Plano Educacional Individualizado (PEI)- Transtorno do Espectro Autista
----------------------------	---

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Com essa análise identificamos padrões, criando categorias e temas relevantes para aprofundarmos na interpretação do conteúdo. Durante o processo de categorização, é essencial interpretar os resultados à luz do contexto da pesquisa, considerando não apenas o significado das palavras ou frases, mas também o contexto social, cultural e institucional que envolve as representações das professoras sobre a educação.

Com base na análise de conteúdo realizada, é possível chegar a conclusões significativas sobre as representações sobre a educação especial, oferecendo perspectivas valiosas para o campo educacional. A análise de conteúdo é um processo dinâmico, exigindo uma combinação de rigor metodológico e sensibilidade interpretativa para compreender adequadamente as representações dos dados coletados, exigindo um rigor metodológico e sensibilidade para interpretar adequadamente as representações dos dados. Com base na análise de conteúdo realizada, é possível chegar a conclusões significativas sobre as representações das professoras sobre a educação, oferecendo perspectivas valiosas para o campo educacional. A análise de conteúdo é um processo dinâmico e interativo, exigindo uma combinação de rigor metodológico e sensibilidade interpretativa para compreender adequadamente as representações presentes nos dados textuais coletados.

Considerando a riqueza das questões abordadas nesta pesquisa e a análise minuciosa de cada conteúdo obtido, foi direcionada a atenção ao corpus textual, no qual estão expressas as representações dos professores acerca da formação continuada. Por meio de uma categorização cuidadosa, delineamos alguns dos principais temas e conceitos que emergiram das respostas, permitindo uma compreensão mais aprofundada das perspectivas, necessidades e desafios enfrentados pelas professoras especialistas com relação a alfabetização de alunos autistas no AEE.

Neste processo de análise, foram identificadas e delimitadas categorias que capturam as variadas representações das professoras especialistas do AEE com relação a alfabetização de alunos autistas. Cada categoria, 9 categorias delineadas, reflete diferentes formas abordadas pelas professoras especialistas, oferecendo perspectivas valiosas sobre suas perspectivas, vontades e demandas em relação a alfabetização de alunos autistas.

Ao explorar essas categorias, busca-se não apenas compreender as visões das professoras especialistas sobre a alfabetização de alunos no espectro autista, mas também extrair informações relevantes que possam orientar práticas mais eficazes e alinhadas às necessidades dos alunos.

A análise detalhada dessas representações oferece um panorama mais claro das expectativas e desafios enfrentados pelas professoras especialistas no que diz respeito a práticas de alfabetização que podem ser realizadas com alunos no espectro autista. À luz dos autores Magalhães (2021), Silva e Mulick (2009), Taille, Oliveira e Dantas (1992).

Tabela 11- Frequência das palavras

Palavra	Frequência
Transtorno do Espectro Autista	7
AEE	10
Frequência escolar	4
Atividade	7
Alfabetização	16
Autonomia	4
Formação	9
Família	15
Práticas	5
Continuidade	2
Materiais	11
Escola	9
Ambiente	2
Educação	2
Gestão	2
Aluno	74
Condições	3

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Nesta análise, identificamos com os termos “aluno” e “alfabetização” são o destaque e frequência nas falas das professoras especialistas participantes. A recorrência desses conceitos destaca a importância e destaque na visão das participantes.

Cada professora especialista contribuiu de forma singular para a construção dessa dissertação. Por exemplo, a “Professora A” enfatiza a importância de matérias e formação para

aprimorar suas práticas de alfabetização, enquanto a “Professora B” pode ter enfatizado a valorização do professor especialista. Já a “Professora C” pode ter abordado a necessidade da participação da comunidade e escola no desenvolvimento de alunos autistas. Apesar das nuances individuais, há uma recorrência dos termos “aluno” e “alfabetização”, o que mostra que são temas centrais e compartilhados entre as professoras especialistas entrevistadas, destacando uma preocupação coletiva com a alfabetização de alunos autistas.

A análise dos dados possibilitou a identificação de cinco categorias temáticas que emergiram das narrativas das participantes e das informações coletadas ao longo da pesquisa. Essas categorias representam os principais eixos de discussão relacionados às práticas de alfabetização de estudantes autistas no contexto do Atendimento Educacional Especializado, evidenciando desafios, estratégias e possibilidades presentes na atuação docente. Com a finalidade de sintetizar e apresentar de forma organizada os resultados obtidos, as categorias de análise são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 5- Categorias identificadas

Categorias
Atendimento Educacional Especializado
Formação da Professora Especialista
Características do autismo
Práticas de alfabetização
Materiais Pedagógicos e Condições de trabalho

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

4.6. Atendimento Educacional Especializado

Nesta categoria reunimos palavras e expressões destacadas nas entrevistas em que as professoras especialistas abordam diretamente o seu fazer profissional, contemplando aspectos como a organização e planejamento das práticas, a definição de suas funções, a continuidade do trabalho do AEE, condições e ambiente de trabalho. Tratamos de buscar compreender o cotidiano do Atendimento Educacional Especializado a partir das perspectivas das próprias professoras especialistas, valorizando suas experiências, perspectivas e estratégias construídas no exercício da prática. Ao considerar esses elementos, pretende-se evidenciar não apenas procedimentos, mas as dinâmicas institucionais, os desafios enfrentados e as possibilidades de

atuação. Esses temas serão discutidos à luz de autores que debruçam sobre o trabalho docente, a organização pedagógica e as políticas de inclusão, favorecendo um diálogo entre os dados e os referenciais teóricos dessa pesquisa.

Segundo Magalhães (2021)

Convivemos em uma realidade de contradições, concepção de dialética que nos permite formular novas sínteses sobre o que achamos do desenvolvimento humano, não podemos retroceder nesse processo, por isso a importância de refletirmos no campo da Educação sobre uma Formação Docente que tenha base nas diferenças”. (p. 29)

A análise dos elementos associados as professoras especialistas A, B e C releva relação significativa entre a função do trabalho da professora especialista com a continuidade do trabalho, bem como a formação e condições de trabalho.

As Professoras A, B e C acabam se complementando quando falam sobre a função dos seus trabalhos e como ocorre o funcionamento:

Professora A: “Fazer uma entrevista de anamnese e aí ela relata desde a gestação. Tá? E é também essa entrevista também já vem de protocolo do NAPE a gente vai escrevendo tudo que ela for respondendo aquelas perguntas desde a gestação até o nascimento na hora do depois também o histórico familiar, se tem histórico de deficiência na família e aí a gente anexa junto essa anamnese o laudo que a mãe traz, né? Quando o estudante está ainda em investigação a gente escreve nessa anamnese que está em diagnóstica e aguarda quando ela tiver o laudo trazer o laudo para nós.”

Professora B: 1º é feito a anamnese com o responsável do estudante, para entender um pouco sobre ele, após é agendado uma avaliação Pedagógica que depende do estudante, pode ser que em um atendimento consiga realizá-la, mas alguns levam três atendimentos para finalizá-la. Após a avaliação é montado um PEI (Plano Educacional individualizado) em cima desse plano é planejado propostas no diário de atendimento.

Professora C: “O atendimento funciona assim: são elaborados os Planos de Atendimento Individualizado. É feita uma avaliação com cada aluno e, depois dessa avaliação, verificamos a necessidade de cada um. Aí montamos o PEI, que é o Plano de Ensino Individualizado. Depois, vamos fazendo o registro dos atendimentos. A gente vai preparando as atividades pra eles, e anotando tudo — todas as horas-aula, os dias deles, e o que vai ser trabalhado com cada um.”

Ao confrontar as falas das três professoras, observa-se uma convergência em relação a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como se houvesse uma estrutura do processo de atendimento. Todas destacam a realização de uma avaliação inicial do

estudante, como uma avaliação diagnóstica, seguida da elaboração do Plano Educacional Individualizado e do registro sistemático das ações realizadas. Isso evidencia uma prática pedagógica orientada na individualização no ensino e pelo acompanhamento contínuo da criança autista.

O atendimento no AEE deve buscar garantir que todas as crianças autistas, independentemente de suas diferenças, tenham acesso ao aprendizado e convivência social de forma equitativa, que vai além da simples presença física na escola.

No município de Taubaté, o Atendimento Educacional Especializado é regulamentado com o Decreto nº 13.610/2015, que institui o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE) e organiza a oferta do serviço de forma complementar ao ensino regular, e pelo Decreto nº 15.843/2024, que reforça a atuação do professor de AEE e o acompanhamento dos estudantes por meio do Plano de Desenvolvimento Individual, evidenciando a consolidação desse atendimento na rede municipal.

Ao tratarmos sobre a continuidade do trabalho das professoras especialistas é importante salientarmos que a frequência escolar da criança autista no Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que esse serviço se organiza quase de forma sistemática, articulada com o ensino regular e baseado no acompanhamento contínuo do estudante, é necessária para a segurança emocional da criança, manter uma rotina organizada é essencial. Dessa forma, a criança cria o hábito de ser atendida e consegue se desenvolver melhor por sempre estar praticando as atividades propostas. Para Mantoan (2003), a inclusão pressupõe a participação de todos os alunos no ensino comum, o que evidencia a importância da permanência e do envolvimento contínuo no processo educativo.

Dessa forma, se faz necessária a presença da criança autista nos atendimentos, assim como salienta Vigotski (2007) “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.”, reforçando que a continuidade das interações e mediações é fundamental para o avanço do estudante

Para um trabalho efetivo com o estudante autista é preciso ter um trabalho em conjunto entre pais, escola e profissionais de saúde.

A colaboração entre a escola, profissionais especializados e as famílias é fundamental para garantir que os atendimentos das crianças autistas sejam efetivos e atendam às necessidades dessas crianças, para isso a escola precisa se comprometer com a implementação

de recursos e materiais adequados para apoiar os alunos e educadores. Segundo Charlot (2000) “A relação com o saber é uma relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo”.

Assim também, se faz necessário que as professoras especialistas tenham boas condições de trabalho, evitando assim rotatividade de profissionais causando impactos negativos e mudanças frequentes na rotina.

O planejamento, como as próprias professoras especialistas mencionam, é feito a partir da individualidade de cada aluno, respeitando seu ritmo e dificuldades. Assim como o autor Cunha (2017) destaca a necessidade de uma abordagem centrada no aluno e adaptada às suas necessidades individuais, bem como o papel fundamental das professoras na construção de um ambiente inclusivo e acolhedor. Desenvolver um trabalho com crianças autistas já é desafiador, pois eles têm habilidades e interesses únicos que merecem ser valorizados.

Inclusão social e educacional é essencial para garantir que as pessoas com TEA possam se desenvolver e contribuir para suas comunidades da melhor maneira possível. Isso inclui a criação de ambientes acolhedores e inclusivos que considerem as necessidades e habilidades individuais, independentemente de suas diferenças (Falcão, 2023, p. 6)

Como podemos observar a inclusão escolar de estudantes autistas é um desafio tanto para as professoras, como para os pais e para o próprio estudante, o que podemos ver também nas entrevistas com as três professoras especialistas. As docentes demonstram em suas falas que é possível proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva com crianças autistas desde que tenha muito planejamento, organização, condições de trabalho, continuidade e formação.

As professoras devem estar preparadas para identificar as necessidades educacionais de cada aluno, bem como adaptar suas práticas pedagógicas e metodologias para atender a diversidade de habilidades e aprendizagens.

Para isso, é necessário que a formação de professores esteja sempre em constante atualização e em sintonia com as demandas atuais da sociedade, a fim de garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes. (Falcão, 2023, p.16)

A formação continuada para trabalhar com alunos autistas deve ir além de cursos pontuais e treinamentos técnicos. De acordo com Balbinot (2025) Trata-se de um processo contínuo, que deve acompanhar a trajetória profissional do educador e ser constantemente atualizado conforme novas pesquisas, metodologias e demandas sociais emergem. Por meio dela, os professores podem ampliar suas competências, refletir sobre suas práticas e desenvolver

um olhar mais inclusivo e humanizado, o que fortalece o compromisso da escola com a diversidade.

Freire (2002) nos faz refletir sobre "a educação ser uma forma de intervenção de mundo", logo a formação continuada de professores como a busca de novos conhecimentos, conceitos, descobertas em prol de uma educação de qualidade. É necessário que o docente entenda a importância desse processo, buscando desenvolver caminhos que valorize a reflexão permanente de mundo para lidar com situações plurais e diferentes em sua prática.

A falta de cursos e treinamentos especializados sobre o Autismo é uma das principais lacunas na formação dos professores. A ausência dessa formação específica impede que os professores desenvolvam habilidades necessárias para atender os alunos autistas. Quando analisamos as entrevistas vemos o quanto essas professoras se empenham em se formar cada vez mais e participam de formações do próprio município. De acordo com Silva e Freitas (2023):

Assim é de fundamental importância que O Estado e as instituições de ensino ofereçam subsídios necessários para esses docentes. Esses profissionais precisam sentir-se acolhidos e amparados nesse processo, que é um processo de desafio a serem superados em todos os sentidos, e a escola melhor do que ninguém precisa entender esse processo. (p.13)

Nota-se pelas entrevistas e pesquisas que é necessária uma parceria efetiva entre pais, escola e professores especialistas. As práticas de ambos precisam estar relacionadas e visando sempre o desenvolvimento e a evolução dos alunos autistas.

4.7. Formação da Professora Especialista

A articulação entre os termos “trabalho da professora especialista” e “formação” evidencia que a qualidade da prática pedagógica é diretamente dependente aos processos formativos vivenciados ao longo da trajetória profissional. A formação docente não se restringe à formação inicial, mas envolve um movimento contínuo de atualização, reflexão e ressignificação das práticas. Conforme destaca Nóvoa (1992), a formação de professores se constrói no entrelaçamento entre experiência, reflexão e prática, sendo fundamental para o desenvolvimento profissional e para a consolidação de uma identidade docente crítica e comprometida.

Sobre formação trazemos falas das próprias professoras ao serem perguntadas sobre se elas recebem formações:

Professora A: Sim. Nós temos formações uma vez por mês. É sempre a última quinta-feira do mês. Uhum. E são muito boas que vem sempre agregar ao nosso conhecimento e eles são uma equipe que estão atentos né? Por exemplo o ano passado mais ou menos mês de setembro nós tivemos uma formação específica para altas habilidade porque foi visto que já tinha uns seis alunos matriculados na rede municipal com altas habilidades. E como é um uma coisa que a gente não vê muito, né? 4.7E daí estamos despreparados para isso. Então foi feito pensando nisso, né? Que agora que estão surgindo uma clientela maior, né? E já passar uma formação para gente de altas habilidades, como identificar, como trabalhar, né? Apesar de que é muito bom a teoria pra você saber como começar. Sim. Mas já a gente aprende muito com a muito mais com a prática. Já recebeu formação assim especificamente por autismo? Sim, várias. Que como o nosso maior público, né? O TEA então muitas formações são para eles. Hum. Que é a nossa quantidade maior. De cem por cento dos alunos laudados mais de noventa é TEA. Uhum. E eles falam bastante de alfabetização uma preocupação com a falta de alfabetização esses alunos? Sim a preocupação maior é a alfabetizar. Que as coisas depois de alfabetizado vão fluindo, né? Com mais facilidade

Professora A: Sim eu acredito que sim porque Eu já além da graduação né? Na educação especial eu também tenho quatro pós-graduação na educação especial e duas específicas em TEA. Hum. E além disso né? Tem as formações do NAPE mensalmente E quando eu sinto dificuldade ou dúvida eu recorro a minha EPP de referência. Que que a EPP é como se fosse a coordenadora da daquela região da nossa escola. Então ela que é a equipe de práticas pedagógicas EPP, equipe de práticas pedagógicas. Ela praticamente trabalha em estudar para nos auxiliar. Né? Então eu acredito que sim. É claro que às vezes surge dúvida, mas a maioria da minha prática eu estou tirando de letra.

Professora B: Com frequência.

Professora C: Sim, a gente já recebeu várias formações, onde a gente averiguou estratégias pro avanço dos alunos com TEA — e não só com TEA, mas de todo o público-alvo que é atendido na sala de recurso.

Ao confrontar as falas das três professoras podemos observar convergências importantes referentes à formação continuada, em relação a profundidade, à percepção e ao modo como a formação impacta a prática docente.

Em comum, todas as professoras reconhecem a importância das formações continuadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). As três falas indicam que há uma oferta frequente de momentos formativos voltados ao Autismo. Além disso, há uma compreensão entre elas que as formações contribuem para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e

para o aprimoramento da prática, evidenciando a formação como elemento essencial para o trabalho da professora especialista.

A “Professora A” apresenta uma fala mais detalhada e reflexiva, evidenciando a frequência das formações e sua organização mensal, sua intencionalidade de atender demandas urgentes e sua articulação com a prática. Ela traz sua trajetória formativa individual, falando de suas pós-graduações e especializações, além do suporte institucional através da Equipe de Práticas Pedagógicas (EPP), mostrando como a formação é um processo contínuo. Ainda sua fala aponta uma tensão importante entre teoria e prática, ao reconhecer que a aprendizagem se consolida de forma mais significativa na experiência prática.

A “Professora B” apresenta uma fala bastante objetiva, afirmando a frequência das formações, sem se aprofundar nos aspectos relacionados ao conteúdo. Isso pode indicar uma percepção mais objetiva ou menos elaborada sobre o processo formativo, ou ainda uma menor valorização sobre esse aspecto naquele momento da entrevista.

Por sua vez, a “Professora C” traz uma fala reconhecendo a existência de formações e destaca sua contribuição para a construção de estratégias pedagógicas. Especialmente voltadas ao atendimento de crianças autistas. Sua fala evidencia uma compreensão da formação como espaço de ampliação de repertório pedagógico.

Assim, ao articular essas falas, observamos que embora haja consenso quanto à importância da formação, as professoras têm percepções diferenciadas: ora como um processo estruturado e articulado à prática, como a “Professora A”, ora como pontual da rotina, como a “Professora B” e ora como um espaço de construção de estratégias pedagógicas, como a “Professora C”. Essas diferenças podem revelar distintos níveis de apropriação e reflexão sobre a formação docente, contribuindo para uma compreensão mais complexa sobre esse processo no contexto do AEE.

As falas das professoras destacam a relevância da formação continuada como elemento central na constituição da prática das professoras especialistas. Essa compreensão dialoga com Nóvoa (1992), ao afirmar que a formação docente se constrói na articulação entre experiência, reflexão e prática. Além disso, a valorização da aprendizagem no cotidiano escolar aproxima das contribuições de Tardif (2014), que destaca os saberes docentes como resultantes das experiências vividas no contexto de trabalho. A tensão entre a teoria e prática, evidencia nas falas, também se encontra nos estudos de Pimenta (1999) e Schön (2000), ao enfatizarem a importância da reflexão sobre a ação. No que se refere à formação continuada oferecida a partir

das demandas, como citada pelas professoras sobre as altas habilidades e Autismo, observa-se a pesquisa de Imbernón (2010) que defende uma formação contextualizada e significativa.

Diante do que tratamos anteriormente, compreende-se que a formação das professoras especialistas se configura como um processo relevante, contínuo, dinâmico e articulado com as demandas do cotidiano escolar. As falas das professoras mostram que embora as formações institucionais desempenham um papel importante, é na prática cotidiana, mediada pela reflexão e pelo diálogo e compartilhamento de conhecimento com outros profissionais, que esses saberes se consolidam e ganham sentido. Além disso, a presença do apoio institucional e a oferta de formações alinhadas as demandas reais reforçam a importância de formações contextualizadas e colaborativas. Observamos que a articulação entre formação continuada, experiência prática e condições de trabalho revela-se fundamental para a construção de uma atuação mais segura, crítica e eficaz, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e à garantia do direito a aprendizagem e equidade.

4.8. Características do Autismo

Nesta seção, serão abordados temas relacionados às características do Autismo, articulando as contribuições teóricas com as percepções experiências relatadas pelas professoras especialistas participantes da pesquisa. Parte-se da compreensão do Autismo, envolvendo aspectos que atravessam a comunicação, inter-relação social e os padrões de comportamento, demandando um olhar atento e sensível por parte das professoras especialistas. Nesse sentido, as falas das docentes constituem-se como material relevantes por revelarem práticas, desafios e estratégias construídas no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao relacionar essas narrativas com o referencial teórico adotado busca-se não apenas descrever características do Autismo, mas compreender como elas são relevantes no ambiente educacional e de que forma influenciam a organização das práticas pedagógicas. Assim, esta seção pretende promover um diálogo entre a teoria e prática, contribuindo para uma análise mais aprofundado e contextualizada sobre o Autismo.

Sobre o Autismo as professoras A, B e C trazem:

Professora A: Primeiro quem indica na maioria dos casos é o professor da sala regular. Pelo contato diário, né? Fica muito próximo e começa a perceber que tem alguma coisa diferente. Então quando chega para gente, a gente nunca fala por uma questão profissional, nunca fala assim, aí a gente suspeita de autismo. A gente fala assim para família: O seu filho vai precisar de passar

pelo médico, o médico encaminhar para uma fono ou outra vez para uma psicóloga porque ele não está acompanhando como deveria. Aprendizagem dele não está de acordo. (Pensativa) Ou o comportamento, né? Às vezes a gente fala também que o comportamento dele está um pouco fora do padrão, então a gente pede para que seja investigado. Mas a gente nunca diz que ah eu suspeito de autismo né? Não. A gente fala assim: ah mãe nós percebemos que o seu filho não gosta de estar com o participando de atividades com os outros alunos. Gosta sempre de ficar no canto né? Sozinho. Então isso não é comum para idade a gente pede que vá investigar. Sim. Para tirar a dúvida. A gente fala assim.

Aqui a professora A traz o que traz a suspeita do Autismo pela professora do ensino regular. Depois ela traz em sua fala os tipos de suporte que uma criança autista pode ter.

Professora A: Então, eu tenho os alunos de suporte 1. Esses alunos... as habilidades deles são mais voltadas à socialização, comportamentos restritos, regulação emocional. Os meus alunos de suporte 1 não têm dificuldade de alfabetização. Eles têm autonomia na aprendizagem, realizam sozinhos. Mas, na questão emocional, eles precisam que a gente trabalhe essas habilidades, né? Os alunos de suporte 2... com eles são desenvolvidas habilidades de interação social, organização, planejamento, autonomia. E, no caso de alguns, eu também tenho que trabalhar a alfabetização. Os alunos TEA, de suporte 3... com eles a gente trabalha habilidades em todas as áreas, porque eles têm dificuldade na comunicação, na interação social, no visual, na rotina. É um trabalho em conjunto, também, porque eles precisam de suporte em sala de aula. A professora do regular também precisa de orientação, então é necessário ter um trabalho tanto lá na sala regular quanto aqui na sala do AEE, né? E esse atendimento precisa estar alinhado com as terapias, pra que esteja tudo certinho, tudo de acordo.

Professora B: [...] Aí a partir do segundo bimestre o estudante durante o primeiro bimestre na sala de aula regular ele apresentar uma dificuldade de aprendizagem acentuada o professor da sala pode fazer o encaminhamento pra a ser atendido na sala de recurso. [...] Aprendizagem dele não está de acordo. Hum. Ou o comportamento, né? Sim. Às vezes a gente fala também que o comportamento dele está um pouco fora do padrão, então a gente pede para que seja investigado. Mas a gente nunca diz que ah eu suspeito de autismo né? Não. A gente fala assim “ah mãe nós percebemos que o seu filho não gosta de estar com o participando de atividades com os outros alunos. Gosta sempre de ficar no canto né? Sozinho. Então isso não é comum para idade a gente pede que vá investigar. Sim. Para tirar a dúvida”. [...]

Professora C: “Não, não necessariamente precisa de laudo pra ser atendido. É... mesmo porque, no município de Taubaté, a gente não precisa de laudo pra ser atendido. Até mesmo tendo uma dificuldade acentuada, faz uma avaliação e poderá ser atendido na sala do AEE também. Então, não necessariamente precisa de laudo.”

Ao confrontar as falas das três professoras, é possível observar pontos de convergência importantes, ao mesmo tempo que vemos diferenças entre a ênfase e à compreensão do atendimento a criança autista no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Observa-se que todas reconhecem o AEE como um espaço voltado ao atendimento das individualidades das crianças, considerando os aspectos de aprendizagem quanto de comportamento e desenvolvimento. As três professoras destacam que o atendimento não está restrito apenas ao diagnóstico formal, mas se organiza a partir da observação das dificuldades e comportamentos apresentados pelas crianças autistas. Há uma compreensão entre elas de que o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) envolve uma avaliação e acompanhamento contínuo individualizado, buscando responder às demandas de cada criança, de forma a colaborar com a inclusão e equidade dessas crianças.

Por outro lado, as diferenças aparecem principalmente na forma como cada professora compreende e organiza esse atendimento. A Professora A apresenta uma fala mais estruturada, baseada nos níveis de suporte do Autismo (1, 2 e 3), detalhando as habilidades trabalhadas em cada nível e mostrando um olhar mais técnico e alinhado às classificações clínicas. Ela destaca fortemente a articulação entre o AEE, a sala regular e os acompanhamentos externos. Já a professora B traz uma abordagem mais processual e escolar, enfatizando o papel da professora da sala do regular no encaminhamento para o AEE, a partir das dificuldades de aprendizagem e comportamentos. Ela se preocupa em não rotular a criança, priorizando a observação pedagógica e o diálogo com a família, especialmente no que se refere à investigação diagnóstica. Por sua vez, a Professora C traz uma perspectiva mais inclusiva e normativa, ao afirmar que o atendimento no AEE não depende do laudo médico, destacando que a avaliação pedagógica é o suficiente para o acesso ao atendimento, reforçando o caráter não excludente do atendimento.

Ao confrontar essas falas, percebe-se, que embora haja uma base comum relacionada a atenção à individualidade das crianças autistas, cada professora evidencia diferentes dimensões do AEE, uma mais técnica, outra mais pedagógica e processual, e outra mais normativa e inclusiva. Essas diferenças fortalecem a compreensão do atendimento, revelando a complexidades das práticas desenvolvidas no contexto do AEE.

As professoras em suas falas destacam bem a avaliação que para Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como um processo de acolhimento e transformação, o que reforça a importância de práticas avaliativas que considerem as necessidades e o desenvolvimento de cada estudante, o que complementa o pensamento de Hoffmann (2001), a

avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem o desenvolvimento individual de cada estudante.

Para tratarmos sobre o Autismo não podemos deixar de trazer Vigotski (1997) que é a base de nossos estudos, nos dá fundamento em relação a concepção do que é a deficiência. Segundo ele, ela representa não o que falta, mas as possibilidades que se deve buscar a frente das diferenças: “[...] as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos indiretos” (Vigotski, 2011, p. 868).

Uma das características importantes do Autismo é sua grande diversidade de manifestações e intensidades, sendo único para cada pessoa.

O Autismo, também chamado como Transtorno do Espectro Autista é para a medicina considerado um distúrbio neurobiológico complexo que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental da criança que o tenha. Segundo Frith (2003), o Autismo se caracteriza por dificuldades na comunicação verbal e não verbal, desafios nas interações sociais e comportamentos restritos e repetitivos. Nesse cenário, crianças autistas são bem resistentes a mudança na rotina, alguns não conseguem manter um diálogo longo, muitas vezes mostrando-se irritados e chorosos.

Diante das discussões apresentadas, compreende-se que as características do Autismo não podem ser entendidas de forma reducionista ou medicinal, mas tratadas de forma singular em cada sujeito. As falas das professoras, articuladas ao referencial teórico, evidenciam que os aspectos à comunicação, à inter-relação social, à regulação emocional e aos comportamentos demandam um olhar sensível, individualizado e contextualizado no ambiente do AEE. Nesse contexto, mais do que identificar características, torna-se essencial compreender como elas impactam o processo de alfabetização e como poder ser mediadas por práticas pedagógicas inclusivas e intencionais. Assim, reforça-se a necessidade de uma atuação das professoras especialistas fundamentada na escuta, flexibilidade e valorização das potencialidades das crianças autistas, o que observamos nas professoras A, B e C, contribuindo para a construção de um atendimento mais significativo e equitativo.

4.9. Práticas de Alfabetização

Nesta seção, serão abordados temas relacionados às práticas pedagógicas que podem e foram desenvolvidas pelas professoras especialistas no atendimento com crianças autistas, considerando a complexidade e singularidade de cada sujeito. Parte-se do entendimento que a atuação das professoras especialistas nesse contexto exige não só conhecimentos teóricos, mas também sensibilidade, intencionalidade pedagógica e adaptação às diferentes formas de aprendizado. Torna-se fundamental que as professoras especialistas estejam continuamente capacitadas para compreender as individualidades das crianças autistas, especialmente no que se refere à comunicação, a inter-relação social, à organização da rotina e à regulação emocional.

A construção de práticas de alfabetização eficazes demanda o uso de diversas estratégias, como recursos visuais, rotina estruturada, mediação individualizada e propostas que valorizem os interesses das crianças autistas. Tais práticas devem estar relacionadas ao planejamento pedagógico e ao Plano Educacional Individualizado (PEI), garantindo a intencionalidade e continuidade do trabalho desenvolvido.

Dessa forma, o trabalho da professora especialista envolve uma postura investigativa e reflexiva, que possibilite avaliar os avanços das crianças e ajustar as intervenções conforme precise. Assim, esta seção busca discutir essas práticas de alfabetização à luz de referenciais teóricos e das experiências das próprias professoras especialistas, contribuindo para a compreensão de caminhos pedagógicos mais inclusivos.

Segue algumas falas das professoras A, B e C sobre práticas de alfabetização:

Professora A: Ah faço dominó né? Segura imagem ou então figura e a letra inicial, e faço aqueles jogos de lótu que é também com as letras. E de matemática também tem dominó, tem jogo da velha, de que faz a conta. Sim. Né? Tem a reta numérica que a gente faz daquele completar, né? O burquinho do numeral que falta. Sim. Tem um que eu gosto bastante que é o ah tem o número, cai o número, aí ele tem que escrever qual o número que vem antes e o que vem depois, eu fiz de papelão. Aquele. Que com palitinho assim? Sim. E roda? Aí cai o número lá no centro, aí tem que escrever com aquela caneta de lousa que depois a gente apaga. Qual o número anterior? A Kelly e o posterior. Sim. E isso é uma grande dificuldade que eles têm. Porque eles até sabem a sequência falando e até escrevendo. Mas na hora que você coloca o número isolado pra colocar o que é anterior a esse número e posterior eles acabam errando. E as letras ah bem se voltar pra fabricação eh eles sabem reconhecer bem montar ou cê acha que tem dificuldade ainda na bem no comecinho assim da leitura da escrita. Olha, no fundamental um todos estão iniciando a alfabetização. É. Então ainda não tem que ficar resgatando. Não ler. Né? Então a gente está inicia mesmo primeiro com vogal, depois o alfabeto, aí começa a juntar a sílaba e até momento no fundamental um não

tem nenhum estudante que está lendo palavra de sílabas simples? Ainda não. Sim. E você utiliza jogos e também o digital também? Também. Eu vejo naquele World Wall né e também tem aquele que eu uso é o brincando com Arie que é um site também de uns jogos educativos e tem escola games também que eu costumo usar esses três. Legal. E no tablet da escola também já tinha alguns jogos De voltado pra alfabetização também que dá pra usar. E o tablet é uma gente sempre um coringa que a gente tem porque eles adoram, eles adoram fazer atividades no tablet. Eu acho que engaja mais do que no do que em outros outras coisas o digital? L É, eles gostam mais, se deixar por eles só querem fazer ali. Sim, esse tipo de jogo mesmo. Só pro voltado pro pra educacional. Sim. Eles se deixar só quer fazer isso, só quer fazer no tablet. Aham. E eles tem muita facilidade. Né? Eles não reconhecem letra, mas eles sabem que tem que por o dedo ali, arrastar, sabe? Arrastar na imagem? É. Legal. Arrastar ali onde, onde tem que encaixar a letra. Então eles não sabem ler, mas eles sabem como faz. Porque deve usar muito o celular em casa porque o tablet também é touch né? Então a noção de como fazer atividade no tablet eu não tenho problema com isso todos sabem e as atividades você sim eh faz você planeja umas três por dia Você acha que quando faz o lúdico é lúdico se você pega nos jogos, né? Consegue fazer mais do que com tablet, com computador, você acha que eles são meio a meio, gosto bastante do tablet, também gosto bastante de fazer dos jogos também não só atividade assim de alfabetização, mas também precisava muito de atividades que fossem anteriores a alfabetização. Então eu fazia com ele amarelinha pra que ele pudesse né pular num pé só dar pulinho, trabalho bastante também pra pregar o pregador. Sim. Sabe? Aí o próprio uso do pregador e fazer atividade pra que ele pudesse colocar na letra que que era. Daí eu tenho um jogo que está lá que é e são círculos e daí vários desenhos e a letra fica bem no meio. Aí letra A qual desenho aqui começa com a letra A. Aí ele tinha que pegar o pregador, fazer o movimento de pinça e ele tem muita dificuldade e colocar ali em cima do desenho que é com letra A alguns tem a grande maioria tem de memória né? Não porque eles estão reconhecendo que começa com A eles ainda não tem a noção da palavra que começa com A. Mas eles têm de memória que começa com A. Então vai lá ele sabe que avião começa com A. Mas se eu escrevo avião vocês não têm noção o que é avião entendeu? Aí eles pegam o pregador e põe então trabalhei muito com crianças que estão necessitando né? Dessa coordenação motora que não que isso tem que vir antes da alfabetização, né? Aham. Então eu trabalhei bastante isso. Também daí começa com diferenciar cores, né? Uhum. Antes de entrar na alfabetização. E depois que entra na alfabetização eu continuo trabalhando a coordenação motora. Sim. Aí tem o jogo da pes eu falo que é pra pescar só a letra B. A letra C né? Ou quando a gente está iniciando a letra inicial do nome. Uhum. Que a gente sempre inicia pela letra do nome. Sim. Então eles também têm que pescar. Aí e também eu uso do pregador e de tampinha com a letra. Legal.

Professora B: Caixas sensoriais, letras móveis, materiais concretos, jogos de alfabetização.

Professora C: Primeiro, a gente verifica qual é a necessidade do aluno e, depois, monta as atividades pra ele — de alfabetização, né? Dependendo do nível que ele está, tudo isso é levado em conta.

Por exemplo, um aluno com TEA que tem dificuldade na comunicação... eu utilizo estímulos visuais, compactos, né? Seguros, com imagens. Que são os PECS — que é a prancha de comunicação alternativa. Eles são apresentados por figuras, imagens, e aí o aluno faz o apontamento.

Ali, por exemplo, se for com letras, ele indica as letras por imagem. E, com essas imagens, a gente consegue trabalhar e alfabetizar o aluno.

Ao confrontar as falas das Três professoras, é possível identificar em comum no que se refere à intencionalidade pedagógica no atendimento de crianças autistas, ao mesmo tempo que emergem diferenças relevantes na forma de organizar e desenvolver as práticas. De forma semelhante, as três professoras especialistas evidenciam a utilização de estratégias pedagógicas diversificadas e adaptadas as demandas das crianças autistas atendidas, com destaque para o uso de recursos concretos, jogos e materiais que favorecem a aprendizagem. Há também um entendimento que o processo de alfabetização, deve considerar o nível de desenvolvimento da criança autista, respeitando seu ritmo e individualidades. Ainda, as falas apontam a importância do lúdico e do visual como elemento essencial no engajamento das crianças autistas seja por meio de jogos, materiais manipuláveis ou recursos visuais, que destacam uma prática direcionada à mediação pedagógica e a individualização do ensino.

No entanto, as diferenças se apresentam de forma significativa na profundidade e no enfoque das práticas descritas. A “Professora A” apresenta uma fala bastante detalhada, demonstrando um grande repertório de estratégias, como jogos pedagógicos (dominó, jogo da velha, reta numérica), atividades como coordenação motora (uso de pregadores e amarelinha), além de recursos digitais (como plataformas educativas e tablets). Sua prática revela uma preocupação com as habilidades de pré-alfabetização, os pré-requisitos, como coordenação motora, memória e reconhecimento inicial das letras e o engajamento das crianças com o uso de tecnologias. Já a Professora B traz uma fala mais sintética e objetiva, mencionando recursos como caixas sensoriais, letras móveis e materiais concretos, sem detalhar como são utilizados, o que pode indicar uma abordagem mais generalista ou menos descritiva de sua prática. Por sua vez, a Professora C evidencia uma abordagem mais estruturada e centrada na individualização, ao destacar a avaliação prévia das demandas das crianças como ponto de partida para o planejamento das atividades. Sua fala também se diferencia pelo destaque ao uso de comunicação alternativa (PECS), enfatizando recursos visuais organizados e funcionais, especialmente para alunos com dificuldades na comunicação.

Assim, ao articular essas falas, percebe-se que, embora haja consenso quanto à importância de práticas pedagógicas adaptadas, lúdicas e individualizadas, cada professora evidencia diferentes dimensões do trabalho: uma mais prática e diversificada (Professora A), outra mais geral e objetiva (Professora B) e outra mais estruturada e focada na comunicação e

individualização (Professora C). Essas diferenças revelam a pluralidade de práticas no AEE e reforçam a complexidade do trabalho pedagógico com estudantes com TEA.

Observa-se que a palavra “prática pedagógica” está associada as “atividades”, “material”, “visual”, e mantém relações com “alfabetização” e “aprendizagem”.

Essas proximidades entre as palavras sugerem que as professoras atribuem grande importância à prática pedagógica com as crianças autistas, sendo um elemento essencial para um melhor atendimento no AEE.

A ausência de capacitação especializada traz dificuldades na adaptação das metodologias de ensino, no atendimento às necessidades individuais de alunos autistas, promovendo um ambiente escolar inclusivo. Cada aluno autista tem um perfil singular que requer uma adaptação contínua das práticas pedagógicas de alfabetização, sempre relacionando as necessidades dos alunos, para isso os professores especialistas precisam conhecer bem sobre o Autismo.

Somente a adaptação de práticas pedagógicas não é o suficiente, é necessário que os professores especialistas estejam preparados para lidar com as questões emocionais, comportamentais e sociais dos alunos autistas. É interessante trazer não só práticas diferenciadas e individualizadas, mas também práticas que tenham comunicação alternativa e desenvolvimento de habilidades sociais e um suporte para manejo de comportamentos desafiadores.

Segundo Valle e Guedes (2003) algumas dificuldades dos alunos exigem recursos como a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), cartões de imagem, gestos e tecnologias assistivas. Além de ajudar nas adaptações das práticas de alfabetização, a presença das professoras especialistas nas escolas oferece um suporte emocional e psicológico tanto aos estudantes autistas quanto aos educadores, contribuindo para que o ambiente escolar seja mais acolhedor e efetivo.

4.10. Materiais Pedagógicos e Condições de trabalho

Nesta seção, serão discutidas as categorias “materiais pedagógicos” e “condições de trabalho”, ampliando mais o que interpretamos sobre as práticas pedagógicas de alfabetização, por entender que está relacionada a disponibilização dos materiais pela escola ou confecção pelas professoras especialistas e isso depende também das condições de trabalho dessas professoras.

As categorias “materiais pedagógicos” e “condições de trabalho” são compreendidas como elementos fundamentais para a eficácia das práticas de alfabetização no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tais dimensões dizem respeito tanto aos recursos didáticos disponíveis, como jogos, tecnologias e materiais concretos quanto as condições institucionais em que o trabalho será desenvolvido, incluindo apoio pedagógico, infraestrutura e articulação entre família, professora do regular e professora especialista. Dessa forma, busca-se evidenciar que a qualidade do atendimento não depende apenas do conhecimento e intencionalidade pedagógica do professor especialista, mas também de condições de trabalho.

Segue fala das próprias professoras A, B e C que tratam sobre esse assunto:

Professora A: Na escola que trabalhei tem uns dois anos foi feito uma boa compra de jogos. Né? Então isso facilitou muito o trabalho e além disso compraram computador, impressora, tablet e um notebook pro estudante então tá com bastante recurso sim na lá na escola A. Mas já trabalhei em outras unidades que não tinha tantos materiais e daí eu mesma confeccionava de acordo com o que eu via que a necessidade dos meus alunos aí eu comprava aqueles PDF, né? Uhum. E imprimia, plastificava. Mas na escola A não está precisando de comprar nada, de adaptar nada porque está com bastante material lá. Na sala do AEE não trabalhamos com papel com papel, né? Uhum. Todas as atividades são feito no lúdico. Então é tudo através dos jogos. E mesmo para quando é pra escrever alguma coisa a gente utiliza a lousa né? Então não utiliza o papel de maneira nenhuma pra que seja diferenciado da sala de aula porque não adianta a gente querer fazer a mesma coisa que o a o aluno não está aprendendo na sala de aula se eu fizer igual não vai aprender na sala de recurso também né? Sim. Daí a criança não avança geralmente eles gostam de fazer. Aquilo que eu estou propondo, né? É muito difícil ter algum aluno que seja resistente. A maioria eles gostam bastante. E é por isso que eles avançam. E você sente apoio assim não só da direção mas da família com relação ao AEE é especificamente nesse bairro eles não valorizam muito o atendimento do AEE. Eu acredito que eles não tenham noção da importância. Sim. Né? Então por isso que eles não valorizam. Mas já trabalhei outros bairros, lá no B, onde a família valoriza mais, né? Nós vamos ter mais frequência. Mas a família que tem essa noção da importância que faz o estudante ter essa regularidade e frequência nos atendimentos a gente vê assim uma melhora significativa de aprendizagem e do social.

Professora B: Não, precisa de muitos materiais Pedagógicos, muitas vezes compramos com nosso dinheiro jogos e materiais necessários ou então adaptamos materiais.

Professora C: É sobre as condições de trabalho, né? Da sala do AEE... todas as salas de AEE precisam — e é necessário — ter materiais, tanto pros alunos com TEA quanto pros outros alunos também, né? Que possuem alguma deficiência ou têm uma dificuldade acentuada de aprendizagem. Porque, assim, cada aluno pode ter uma necessidade diferente.

Então, quando não tem o material, é feita uma solicitação pra gestão, né? De alguns materiais. Ou, às vezes, a gente mesmo confecciona o material, dependendo aí da necessidade do aluno. Alguns são mais específicos, né? Que precisa comprar, porque tem aluno com, por exemplo, dificuldade motora, aí precisa comprar.

Então depende... tem coisa que dá pra confeccionar, mas tem coisa que não dá. Aí tem que solicitar pra gestão. Depende da necessidade de cada aluno.

Ao confrontar as falas das professoras A, B e C, é possível identificar pontos de semelhança importantes que se refere à relevância dos materiais pedagógicos para o trabalho no AEE, bem como as diferenças significativas nas condições de acesso a esses recursos.

Em comum, todas as professoras especialistas reconhecem que os materiais são indispensáveis para a prática de alfabetização, especialmente considerando as individualidades das crianças autistas atendidas. As falas destacam que o trabalho no AEE demanda o uso de recursos diferenciados, lúdicos e adaptados, exigindo tanto a disponibilidade de materiais quanto a capacidade de adaptação por parte das professoras especialistas. Outro ponto que as professoras compartilham é a necessidade de se ter flexibilidade e criatividade, uma vez que, com as limitações institucionais, as professoras acabam buscando alternativas, seja por meio de confecção dos próprios materiais, seja pela adaptação de recursos já existentes.

Por outro lado, as diferenças aparecem de forma marcante nas condições de trabalho vivenciadas por cada professora. A “Professora A” apresenta uma realidade mais favorecida em relação de infraestrutura e recursos, destacando que sua escola possui variedade de materiais, incluindo jogos, equipamentos tecnológicos (computadores, tablets e impressora) e apoio suficiente para o desenvolvimento das atividades sem necessidade de improvisação. Sua fala também evidencia uma intencionalidade pedagógica clara, ao diferenciar o AEE da sala regular por meio do uso do lúdico e não utilização de atividades tradicionais em papel. Ela amplia a discussão ao trazer a questão do suporte familiar, relacionando a valorização do AEE à frequência e aos avanços das crianças.

Em contrapartida, a “Professora B” revela uma realidade mais precária, ao afirmar que frequentemente precisa custear com recursos próprios os materiais ou recorrer à adaptação, destacando a fragilidade nas condições institucionais de trabalho. Sua fala, explicita uma situação recorrente na educação, em que as professoras assumem responsabilidade que extrapolam suas atribuições formais.

Já a “Professora C” reconhece a importância dos materiais e afirma que estes devem estar disponíveis para atender às singularidades das crianças. No entanto, sua fala evidencia que, na prática, há uma dependência de solicitações à gestão e, em alguns casos, da confecção

de matérias pelas próprias professoras, o que indica que nem sempre os recursos estão prontamente disponíveis. Ela também destaca que certos materiais, especialmente os mais específicos (como voltados para dificuldades motoras), precisam necessariamente ser adquiridos, evidenciando limites da adaptação manual.

Assim, ao confrontar essas falas, percebe-se que, embora haja consenso sobre a importância dos materiais pedagógicos para o AEE, as condições de acesso a esses recursos variam significativamente entre os contextos, revelando desigualdades estruturais. Essas diferenças impactam diretamente as práticas das professoras especialistas, exigindo das mesmas níveis diferentes de adaptação, investimento pessoal e articulação institucional para garantir um atendimento de qualidade.

As falas das professoras evidenciam que as condições materiais e estruturais exercem influência direta na organização do trabalho no AEE. Nesse sentido, Tardiff (2014) aponta que o trabalho docente é fortemente condicionado pelos recursos disponíveis e pelo contexto institucional em que se desenvolve. Especialmente, quando as professoras precisam confeccionar e principalmente adquirir materiais com recursos próprios, também diálogo com Oliveira (2004), ao discutir a precarização do trabalho docente. Além disso, o uso de materiais concretos e tecnológicos como mediadores da aprendizagem aproxima-se da perspectiva de Vigotski (2007), ao compreender que o desenvolvimento ocorre por meio da inter-relação com instrumentos culturais. Evidenciando que a eficácia do AEE está diretamente relacionada não apenas à formação docente, mas também às condições concretas de trabalho e à disponibilidade de recursos pedagógicos adequados.

Diante das análises apresentadas, observamos que os materiais pedagógicos e as condições de trabalho constituem elementos estruturantes para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado, influenciando diretamente a qualidade das práticas desenvolvidas pelas professoras especialistas. As falas revelam que, embora haja o reconhecimento da importância de recursos diferenciados e adequados às demandas das crianças, as condições de acesso a esses materiais ainda são desiguais, exigindo, em muitos casos, a mobilização individual das professoras para suprir tais demandas. Nesse contexto, reforçamos que somente a atuação dessas professoras não sustenta apenas no conhecimento e na intencionalidade, mas é dependente também das condições institucionais, infraestrutura e investimento em recursos didáticos.

5 PRODUTO TÉCNICO

Como produto técnico decorrente desta pesquisa, foi elaborado um e-book intitulado “Práticas de Alfabetização no Atendimento Educacional Especializado para Crianças Autistas”, com o propósito de contribuir para a atuação das professoras especialistas e profissionais da educação que trabalham com estudantes autistas. A construção desse material foi fundamentada nos resultados obtidos por meio dos questionários e entrevistas realizados com as professoras especialistas participantes, bem como nos referenciais teóricos que sustentam esta investigação.

O e-book reúne reflexões teóricas e sugestões de práticas pedagógicas voltadas ao processo de alfabetização de estudantes autistas, considerando suas singularidades, potencialidades e necessidades educacionais. Sua elaboração buscou oferecer um material acessível, prático e fundamentado cientificamente, que possa auxiliar professoras especialistas na organização de estratégias de ensino mais inclusivas e significativas.

Além de apresentar propostas pedagógicas, o material valoriza a importância da mediação docente, da adaptação de recursos, do respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e da promoção de ambientes educacionais acolhedores e inclusivos. Dessa forma, o produto técnico materializa os conhecimentos produzidos nesta pesquisa, aproximando teoria e prática e ampliando as possibilidades de aplicação dos resultados no contexto educacional.

Espera-se que o e-book possa servir como instrumento de apoio à formação continuada de professores e contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a participação e a aprendizagem de estudantes autistas, favorecendo a construção de uma educação mais equitativa e acessível para todos.

6 CONSIDERAÇÕES

Os estudantes autistas podem enfrentar inúmeros desafios no ambiente escolar, como na comunicação, nas inter-relações, mas isso não precisa definir sua trajetória escolar. É necessário valorizar as diferenças, celebrar a neurodiversidade e refletir práticas de alfabetização para a inclusão, promovendo o desenvolvimento e criando um ambiente de aprendizagem adequado para esses alunos.

A partir da análise construída pelo questionário online e entrevistas com três professoras especialistas permitiu compreender a complexidade do trabalho desenvolvido por essas professoras no Atendimento Educacional Especializado (AEE). No que se refere às características do Autismo, observou-se que as docentes reconhecem as individualidades de cada estudante, buscando adaptar suas práticas às diferentes demandas apresentadas. Em relação às práticas de alfabetização, destacou-se o uso de estratégias diversas, lúdicas, visuais e tecnológicas, evidenciando um esforço contínuo de mediação e individualização do ensino. Já no que diz respeito à formação docente, destacou-se a relevância da formação continuada, embora também tenha sido ressaltada a importância da experiência prática e do suporte institucional no processo de construção dos saberes profissionais.

Por outro lado, as categorias relacionadas aos materiais e às condições de trabalho revelaram desafios significativos, como a desigualdade no acesso a recursos pedagógicos, a necessidade de confecção de materiais pelas próprias professoras e, em alguns casos, a utilização de recursos financeiros próprios para suprir demandas do atendimento. Além disso, se mostrou frequente a percepção de desvalorização profissional, associada à falta de reconhecimento por parte da comunidade escolar e, em determinados contextos, a falta de participação das famílias no processo educativo, o que impacta diretamente a continuidade e a eficácia do trabalho desenvolvido no AEE.

Os resultados desta pesquisa dialogam diretamente com o referencial teórico que a fundamentaram. A perspectiva histórico-cultural de Vigotski evidencia que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem por meio das interações sociais e da mediação, aspecto que se mostrou essencial nas práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE com estudantes autistas. Da mesma forma, as reflexões de bell hooks sobre uma educação comprometida com a inclusão, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes em sua individualidade. As contribuições de Luciana Magalhães e Cindy Dalfovo também se fazem presentes ao destacarem a importância

de se ter estratégias pedagógicas inclusivas, da construção de recursos acessíveis e da atuação docente sensível às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial.

Diante desse contexto, esta dissertação reafirma a necessidade de fortalecimento de políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho, investimentos em formação continuada e maior valorização das professoras especialistas. Ademais, destaca-se a importância de promover uma cultura escolar inclusiva, que envolva não apenas as professoras especialistas, mas toda a comunidade escolar, incluindo gestores, docentes da sala regular e regular e famílias, em uma perspectiva colaborativa.

Nesse contexto, o e-book elaborado como produto educacional materializa os referenciais teóricos desta pesquisa ao reunir propostas de alfabetização inclusivas que favorecem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes autistas, contribuindo para uma prática pedagógica mais equitativa e comprometida com os princípios da educação inclusiva.

Após essa pesquisa, foi construído um ebook, que surgiu da necessidade de compartilhar conhecimentos, experiências e estratégias pedagógicas que possam contribuir com as práticas das professoras especialistas que atuam no AEE junto a estudantes autistas. Mais do que um material de consulta, o ebook representa um instrumento de suporte à prática docente, fundamentado no entendimento de que a inclusão escolar se fortalece por meio de ações intencionais, organizadas e comprometidas com cada estudante.

A criação desse ebook foi inspirada nos resultados da pesquisa realizada com professoras especialistas do AEE, evidenciando a importância da criatividade, da sensibilidade e da constante busca por estratégias que atendam às necessidades individuais dos estudantes. Os relatos demonstraram que práticas pedagógicas estruturadas, recursos visuais, atividades lúdicas e o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada criança, promovendo avanços significativos no processo educacional.

A realização desta pesquisa representou um processo de significativa transformação em minha trajetória profissional e pessoal. No âmbito da prática docente, possibilitou ampliar meus conhecimentos sobre o Autismo e sobre as estratégias de alfabetização desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado, contribuindo para uma atuação mais reflexiva, sensível e fundamentada teoricamente. As discussões realizadas ao longo do estudo, aliadas às experiências compartilhadas pelas professoras participantes e aos referenciais teóricos que sustentaram a investigação, permitiram repensar práticas pedagógicas, fortalecer a compreensão acerca da importância da mediação docente e valorizar ainda mais as

potencialidades dos estudantes em seus processos de aprendizagem. No âmbito pessoal, a pesquisa promoveu crescimento humano, desenvolvimento da escuta sensível, ampliação do olhar sobre a diversidade e fortalecimento do compromisso com uma educação inclusiva e equitativa. Além disso, a construção deste trabalho durante um período tão significativo da minha vida, marcado pela gestação, tornou essa trajetória ainda mais especial, reforçando valores como persistência, dedicação e esperança. Dessa forma, os conhecimentos construídos ao longo desta investigação ultrapassam os limites acadêmicos, constituindo aprendizagens que continuarão a orientar minha atuação profissional e minha forma de compreender e interagir com o mundo.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar o debate sobre a alfabetização e o atendimento educacional especializado de estudantes autistas, incentivando novas pesquisas e reflexões que possam subsidiar práticas pedagógicas mais equitativas, inclusivas e comprometidas com o direito à educação de qualidade para todos. Assim, reafirma-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva passa, necessariamente, pela valorização dos sujeitos que nela atuam e pelo reconhecimento das múltiplas formas de práticas de alfabetização com crianças autistas.

7 REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. (Feminismos plurais).

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. DSM-5: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

ANDRÉ, M. **Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente Contrapontos** - volume 4 - n. 2 - - Itajaí, maio/ago. 2004. p. 283-292.

ARAÚJO, Eliane de Jesus; ADÃO, Jorge Manoel; MODESTO, João Gabriel. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e136007, 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Maria Isabel Leite. Lisboa: Edições 70, 2011.

BIGARELLA, N.; BASSI, T. M. dos S. Movimento histórico do direito à educação para as pessoas com deficiência: prescrições das Constituições brasileiras. **Interações (Campo Grande)**, v. 24, n. 2, p. 727–737, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v24i2.4004>. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Setembro de 2007. Brasília, DF.

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, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ano 146, n. 164, p. 3-15, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jun. 2025.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015b.

BUENO, J. J.; BUENO, S.; PORTILHO, E. M. L. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023038, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17822>

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

COUTINHO, C. Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: algumas considerações teóricas e recomendações práticas. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e Saturação em Pesquisa Qualitativa: Consensos E Controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

DALLA VALLE, Paulo R.; FERREIRA, Jacques de L.. **Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação**. 2025. Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Joaçaba, SC, Brasil.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Dec. 2004. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Acesso em: 20 mar. 2025.

EUGENIO, Cesar Augusto e SANTANA, Donizete dos Santos. **Inclusão e equidade na formação do Pedagogo: análise da matriz curricular de um curso de Pedagogia**. Taubaté (SP), v.10, p. 1-27, Jan./Dez., 2024.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2015.

GARCIA, A. Entrevistas na pesquisa educacional: fonte valiosa para compreensão da história da educação. **Revista de Educação**, v. 10, n. 2, p. 45-56, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOAQUINA, Maria Eduarda; SILVEIRA, Zélia Medeiros. Práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização e no letramento de crianças com transtorno do espectro autista (tea) nos primeiros anos do ensino fundamental. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, ed. 2, ano 2023,

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueiredo. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU, seu protocolo facultativo e a acessibilidade**. 2009. 229 f.

Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGALHÃES, L. de O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

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

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

MARTÍNEZ, J. O papel dos colaboradores nas pesquisas educacionais: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Avaliação Educacional**, v. 15, n. 3, p. 89-102, 2019.

MILTON, Damian E. M. On the ontological status of autism: the ‘double empathy problem’. **Disability & Society**, [s.l.], v. 27, n. 6, p. 883–887, 2012. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2012.710008>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org) et al. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PÁDUA, José A. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 81-101, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Q4JBvrMMzw6gBvWhsshKXN/>. Acesso em: 25 abr. 2026.

PASE, Hemerson L.; BORGES, Marcia L.; PATELLA, Ana P. O conceito de pessoa com deficiência. **InterAção**, Santa Maria, v. 15, n. 1, e85742, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/interacao/article/view/85742>. Acesso em: 21 abr. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**: no caminho de swann. São Paulo: Globo, 2006.

SASSAKI, R.K. **Pessoa com deficiência**. 2016. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/dados-estatisticos/relatorio-de-monitoramento-da-convencao>. Acesso em: 5 jan. 2026.

SASSAKI, R.K **Avanços das Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência**: uma análise a partir das Conferências Nacionais. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-avancos-politicas-publicas-pcd.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2026.

SILVA, Micheline e MULICK, James A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2009, vol.29, n.1 [cited 2020-10-01], pp.116-131.

SILVA NETO, A.O.; ÁVILA, Éverton G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 60, Educação Especial. DOI: 10.5902/1984686X24091. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in the teaching. **Educational Researcher**, Washington, US, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, ed. 25, 2004.

SOARES, A. C. S.; NASCIMENTO, R. M. do; FALCÃO, G.M. B. Formação inicial de professores e grupo de estudos: Concepções de acadêmicos para uma educação inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp.1, p. e023012, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17931>. Acesso em: 21 jun. 2023.

TAILLE, Yves de la; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teoria Psicogenéticas em Discussão. 24. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, dezembro/2000.

TAUBATÉ (Município). Decreto nº 13.610, de 25 de novembro de 2015. **Institui o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE)**, responsável por coordenar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Disponível em: <https://taubate.sp.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2023.

TAUBATÉ (Município). Lei Complementar nº 412, de 21 de dezembro de 2017. **Estabelece princípios da política urbana de Taubaté**, incluindo a função social da cidade, com foco em acessibilidade e inclusão no ambiente urbano. Disponível em: <https://taubate.sp.gov.br>. Acesso em: 09 de junho de 2025.

TAUBATÉ (Município). Lei nº 392, de 22 de junho de 2016. **Aprova o Plano Municipal de Educação (PME)** do município de Taubaté e define metas e estratégias para o decênio 2015-2025, incluindo o fortalecimento do acompanhamento ao atendimento educacional especializado. Disponível em: <https://taubate.sp.gov.br>. Acesso em: 09 de junho de 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais:** Acesso e Qualidade. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 22 maio 2025.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

8 APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO SEMI ESTRUTURADO DAS ENTREVISTAS

Questões

1. Como é a sua rotina de trabalho com os alunos autistas?
2. Você pode dar exemplos de atividades de alfabetização realizadas com eles?
3. Você acredita que na sua escola possui as ferramentas necessárias para ensinar a alfabetização aos alunos com Transtorno do Espectro Autista?
4. Com que frequência acontecem os atendimentos? E qual o tempo do atendimento?
5. Como é assiduidade dos alunos com Transtorno do Espectro Autista nos atendimentos?
6. Você percebe algum avanço nos desenvolvimentos nos seus alunos na sala regular?
7. Como você se planeja para os atendimentos dos alunos com Transtorno do Espectro Autista?
8. Os alunos com Transtorno do Espectro Autista precisam do laudo para serem atendidos?
9. O que é preciso para o aluno com Transtorno do Espectro Autista ser atendido pela sala de Atendimento Educacional Especializado?
10. Você recebe ou recebeu formações sobre alfabetização da prefeitura sobre o Transtorno do Espectro Autista?

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a)_____ está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Inclusão e equidade no processo de alfabetização de alunos autistas em salas de atendimento especializado educacional”, sob a responsabilidade da pesquisadora Linda Gabriele Marcondes. Essa participação será por meio de uma entrevista qualitativa e com roteiro semiestruturado, composto de dez questões, que será gravada e posteriormente transcrita para análise.

Nesta pesquisa pretendemos investigar a atuação de duas professoras especialistas, de uma escola municipal diferentes do Vale do Paraíba paulista, que trabalham na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em poder contribuir com a melhoria da qualidade dos atendimentos dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, durante o processo de alfabetização. Os possíveis riscos, que a pesquisa poderá causar aos voluntários, é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador. Entretanto, para evitar que ocorram danos e com o intuito de prevenir os possíveis danos, gerados pela presente pesquisa aos participantes, ficam garantidos os direitos de i) anonimato em toda a realização do estudo; ii) de abandonar a qualquer momento a pesquisa; iii) de não responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder e iv) bem como solicitar para que os dados, fornecidos durante a coleta de dados, não sejam utilizados. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer aspecto e momento que desejar e estará livre para recusar-se a participar e está recusa não acarretará qualquer penalidade ou modificação, na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade e participação com total sigilo e profissionalismo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um

período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone pelo número (12) 99645-5302, inclusive em ligações a cobrar, ou pelo e-mail lindagabriele.pedagogia@gmail.com. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16

LINDA GABRIELE MARCONDES

Consentimento pós-informação.

Eu _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Inclusão e equidade no processo de alfabetização de alunos autistas em salas de atendimento especializado educacional”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, 18 de novembro de 2024.

Assinatura do(a) participante

Rubrica do pesquisador: _____

ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Eu Vera Lucia Scortecci Hilst, na qualidade de responsável pela Secretaria de Educação de Taubaté, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Inclusão e equidade no processo de alfabetização de alunos autistas em salas de atendimento especializado educacional” a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Linda Gabriele Marcondes. Esta pesquisa tem como o objetivo estudar a rotina e as práticas pedagógicas utilizados pelos professores especialistas, no atendimento de alunos com transtorno do espectro autista em uma unidade escolar. A coleta de dados será feita através de dois instrumentos: i) entrevistas qualitativas com roteiro semiestruturado com duas professoras especialistas e ii) questionário online.

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo. Autorizo e apoio a pesquisadora a realizar as entrevistas e o questionário online.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de ____/____/____ a ____/____/____,

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução CNS no 510/16 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Taubaté, 18 de novembro de 2024.

Assinatura

(Nome, função e assinatura com carimbo institucional do responsável)

ANEXO C - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu LINDA GABRIELE MARCONDES, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Inclusão e equidade no processo de alfabetização de alunos autistas em salas de atendimento especializado educacional”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisadora responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Mantereí um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 18 de novembro de 2024.

Linda Gabriele Marcondes

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu LINDA GABRIELE MARCONDES, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Inclusão e equidade no processo de alfabetização de alunos autistas em salas de atendimento especializado educacional”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 18 de novembro de 2024.

Linda Gabriele Marcondes