

DESAFIOS DA INCLUSÃO E DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS NO CONTEXTO DO PIBID

1Dayanna Pereira dos Santos – ProfEPT IFG

RESUMO

Este artigo analisa as percepções de professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de Goiânia sobre a inclusão e a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, com base em vivências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A pesquisa tem natureza qualitativa, de caráter exploratório, ancorada em referenciais teóricos da psicanálise e na análise de conteúdo como método para interpretação dos dados empíricos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três docentes que atuaram no PIBID em 2023, as quais revelaram lacunas na formação inicial e continuada para o trabalho pedagógico com crianças autistas. Os depoimentos evidenciam o reconhecimento da inclusão como direito fundamental, embora apontem dificuldades práticas no planejamento e na implementação de estratégias de ensino adaptadas às especificidades do TEA. As participantes expressaram insegurança frente aos desafios da alfabetização desses alunos, destacando a necessidade de metodologias mais sensíveis às particularidades do funcionamento cognitivo e linguístico das crianças autistas. A análise mostrou ainda que o PIBID representa uma experiência formativa significativa, ao propiciar a articulação entre teoria e prática, a reflexão crítica sobre a atuação docente e a construção de novas formas de pensar o processo educativo inclusivo. Constatou-se que a alfabetização de alunos com TEA exige não apenas conhecimento técnico, mas também escuta atenta, flexibilidade pedagógica e valorização das singularidades. O estudo conclui que investir em formação docente específica e contínua é condição essencial para a efetividade da inclusão escolar. Além disso, reforça-se a importância de ampliar os espaços de diálogo e pesquisa sobre práticas pedagógicas inclusivas, visando à consolidação de políticas educacionais comprometidas com a diversidade.

Palavras-chave: Autismo, Alfabetização, Inclusão Escolar, Formação Docente, PIBID.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como foco central a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da escola regular, a partir das vivências no Programa

¹ Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional - ProfEPT IFG- Câmpus Anápolis – dayanna.santos@ifg.edu.br





Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A escolha por essa temática se justifica diante dos desafios ainda presentes na efetivação do direito à inclusão escolar e na garantia de processos de aprendizagem significativos para estudantes autistas. Trata-se de uma discussão urgente, sobretudo quando se reconhece a alfabetização como um direito humano fundamental e uma via essencial para o exercício pleno da cidadania.

O PIBID, ao propor a articulação entre instituições de ensino superior (IES), escolas públicas e redes de ensino, busca contribuir com a formação inicial de professores por meio de experiências concretas nas escolas. Dentro desse escopo, o programa torna-se um espaço fértil para refletir sobre práticas pedagógicas voltadas à diversidade, especialmente em relação à inclusão de alunos com deficiência. Considerando que a inclusão é um direito de todos aqueles historicamente excluídos da escola e da vida em sociedade, o presente estudo volta-se para a compreensão dos processos de alfabetização de crianças autistas no paradigma da inclusão escolar.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi analisar as percepções de três professoras alfabetizadoras de escolas públicas do município de Goiânia-GO, participantes do PIBID no ano de 2023, acerca das especificidades do autismo, dos desafios da inclusão e das práticas de alfabetização desenvolvidas com essas crianças. A investigação buscou compreender como essas docentes significam sua atuação pedagógica diante da diversidade e como constroem saberes a partir das experiências vivenciadas no ambiente escolar.

A relevância deste estudo está na possibilidade de contribuir com o debate acadêmico e pedagógico sobre a inclusão escolar, sobretudo no que se refere à prática alfabetizadora junto a alunos com TEA. Conforme aponta Laurent (2012, p. 6), a presença de crianças autistas nas escolas regulares rompe com a linearidade das discussões pedagógicas sobre inclusão, pois o diagnóstico do autismo traz consigo elementos que extrapolam as explicações médicas, convocando a escola a lidar com aquilo que é irredutível e singular em cada sujeito.

Nesse sentido, pensar a alfabetização de alunos autistas exige uma ética educativa que vá além dos padrões normativos de comportamento, reconhecendo os modos próprios de ser e aprender dessas crianças. Durante a pesquisa, a escuta sensível e o registro das narrativas das professoras revelaram-se potentes instrumentos de análise, permitindo a construção de novos entendimentos sobre os processos de inclusão e ensino-aprendizagem.





Inspirados na obra de Larrosa Bondía (2002), que valoriza a palavra como essência da existência humana, compreendemos que os relatos das docentes carregam não apenas informações, mas possibilidades de transformação. Suas falas provocam reflexões que nos mobilizam enquanto educadores e nos convidam a revisitar nossas práticas diante das singularidades dos estudantes com TEA.

Por fim, afirmamos que a alfabetização é uma experiência simultaneamente pedagógica, ética e política. Sua potência reside na articulação desses três campos, exigindo do professor uma escuta refinada e um compromisso com a inclusão que respeite a diversidade. O subprojeto de alfabetização desenvolvido no âmbito do PIBID, portanto, constitui-se como um espaço de formação docente que favorece a emergência de práticas pedagógicas mais sensíveis, reflexivas e comprometidas com os direitos de todas as crianças à aprendizagem.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo seguiu uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, fundamentada na teoria psicanalítica. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), garantindo o cumprimento dos critérios éticos necessários. O objetivo foi analisar as percepções de três professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino de Goiânia-GO, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2023, acerca do autismo, da inclusão escolar e dos processos de alfabetização de crianças autistas. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com três docentes formadas em Pedagogia, que atuavam em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, todas com pelo menos um aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas, após autorização da direção municipal, e posteriormente transcritas e analisadas com base na técnica de análise de conteúdo.

As instituições participantes estão situadas em regiões periféricas da cidade e atendem estudantes da primeira fase do ensino fundamental, com idades entre sete e onze anos. De acordo com Turato (2008), a pesquisa de natureza qualitativa mostra-se especialmente





adequada à prática da escuta, sendo compatível com os fundamentos da investigação psicanalítica. No contexto da psicanálise em extensão, é viável utilizar a escuta clínica em

interações cotidianas, como entrevistas e relatos, desde que sejam respeitados os princípios essenciais da abordagem psicanalítica (Rosa & Domingues, 2010, p. 182).

A interpretação dos dados coletados nas entrevistas foi realizada por meio da análise de conteúdo, método que possibilitou a organização das informações em três eixos principais, construídos a partir das falas recorrentes das professoras e dos temas orientadores do roteiro: a percepção sobre o autismo; a presença da criança autista na escola comum; e as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização. Com base nessas categorias, os registros das experiências relatadas pelas docentes são apresentados não como diretrizes definitivas para o ensino de crianças com TEA, mas como contribuições que promovem novos entendimentos e incentivam a construção de diferentes formas de pensar a inclusão e a alfabetização nesse contexto.

REFERENCIAL TEÓRICO

O PIBID e a Formação de Professores

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com apoio financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Inicialmente denominado “Programa de Bolsa de Iniciação à Docência”, teve sua nomenclatura atual formalizada por meio da Portaria MEC nº 1.504, de 11 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2007).

Tal política pública visa o fortalecimento e valorização da formação de professores para a Educação Básica. Para isso, concede bolsas de iniciação à docência a estudantes de cursos de licenciatura, bolsas de supervisão para professores da Educação Básica e bolsas de coordenação para docentes das Instituições de Educação Superior (IES) responsáveis pelos subprojetos. A organização do programa busca fomentar uma relação de aproximação entre as IES e as escolas de Educação Básica, promovendo uma parceria efetiva entre coordenadores, supervisores e licenciandos participantes do programa.





A consolidação do PIBID como uma política de formação docente pode ser observada pelo aumento do número de bolsas concedidas, pela ampliação das IES cadastradas e das escolas de Educação Básica atendidas desde sua criação. Entre os 27 estados da federação e o Distrito Federal, o estado de Goiás é um dos contemplados pelas ações do programa. Conforme

os dados do Censo Demográfico do IBGE (2024), Goiás apresenta um índice de desenvolvimento humano (IDH) que o posiciona de forma relevante entre os estados brasileiros,

com sua população majoritariamente urbana e predominantemente composta por indivíduos na faixa etária produtiva.

Diante das discussões atuais sobre a melhoria da qualidade da educação no país, a formação inicial de professores emerge como ponto central nos debates acadêmicos e institucionais. A vivência proporcionada por programas de iniciação à docência, como o PIBID, representa um campo profícuo para experiências formativas que contribuem significativamente para a construção da identidade docente e para o ingresso qualificado dos licenciandos na carreira do magistério. As Instituições de Educação Superior da rede pública federal que ofertam cursos de licenciatura passaram a contar com a possibilidade de desenvolver atividades formativas e pedagógicas com apoio financeiro institucionalizado, conforme estabelecido pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (OLIVEIRA et al., 2022). Essas ações formativas são sustentadas pela articulação entre o processo de formação profissional e a constituição da identidade docente.

Segundo Pimenta (2012), a identidade docente está relacionada ao papel do professor enquanto sujeito transformador na escola e na sociedade. A formação docente, ao incorporar fundamentos teóricos críticos, permite ao educador compreender as finalidades educacionais voltadas à emancipação humana. Nesse contexto, torna-se indispensável que a formação inicial e a inserção no campo profissional sejam marcadas por experiências significativas, trocas de saberes e práticas pedagógicas que consolidem a permanência do educador na profissão.

O PIBID, nesse sentido, opera como um território iniciático da formação docente, estruturando-se como um “entrelugar” — espaço de passagem entre universidade e escola, entre teoria e prática, entre o estudante e o profissional em formação (ALVES, 2015). O





programa propicia um primeiro contato com o fazer docente em sua complexidade, estimulando a produção de saberes que dialogam com os desafios vividos em sala de aula.

A experiência formativa no âmbito do PIBID também oportuniza que o licenciando atribua sentido pessoal e social à profissão docente, vivenciando suas múltiplas dimensões e compreendendo o papel da escola como espaço de aprendizagem, transformação e inclusão. Essa concepção é sustentada por Nunes (2019), ao afirmar que a interação entre a instituição de ensino superior e escola básica deve fomentar um processo contínuo de (auto)formação, no qual

professores e futuros professores constroem saberes em um espaço de trânsito entre discursos, práticas e subjetividades. Desse modo, constata-se que o PIBID, à articular instituição de ensino superior e escola, conhecimento teórico e prática pedagógica, torna-se um instrumento potente para o enfrentamento dos desafios da formação inicial. Ele contribui significativamente para que os futuros professores compreendam a complexidade da docência e, a partir disso, construam uma prática profissional fundamentada, ética e comprometida com a inclusão e a transformação social.

O Transtorno do Espectro Autista e os Desafios da Inclusão e da Alfabetização na Escola Regular

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sua origem conceitual associada às pesquisas de Eugen Bleuler (1960), psiquiatra suíço que, ao estudar os quadros de esquizofrenia, identificou o "autismo" como uma característica de afastamento do mundo exterior, em favor de uma realidade psíquica interna marcada por desejos inconcretizáveis. Em sua análise, esse isolamento indicaria um recuo do sujeito ao plano interno, operando uma evasão da realidade e a predominância da vida mental sobre a percepção objetiva do mundo (BLEULER apud KAUFMANN, 1996).

No entanto, foi Leo Kanner, em 1943, quem descreveu o autismo como uma condição distinta da esquizofrenia. Para o autor, os sujeitos com autismo não vivenciam delírios, mas sim uma ausência de vínculo com o outro, marcada por dificuldades severas de socialização desde os primeiros anos de vida. O isolamento observado, segundo Kanner, é estrutural e não transitório. Essa observação foi aprofundada por Hans Asperger (1944), que investigou casos





de crianças com funcionamento intelectual preservado, mas com empatia reduzida, comportamento estereotipado e linguagem altamente formal. Sua descrição contribuiu para a formulação de uma variante do espectro, mais tarde conhecida como Síndrome de Asperger.

Nos anos 1970, Lorna Wing, psiquiatra britânica e mãe de uma criança autista, propôs a ideia de um “espectro” para abarcar a diversidade de manifestações clínicas do autismo. Ela identificou uma tríade de comprometimentos: na interação social, na comunicação verbal e não

verbal e na imaginação simbólica. Com base em suas pesquisas, o termo Transtorno do Espectro Autista passou a substituir a concepção unitária de autismo, propondo níveis diferenciados de suporte (WING, 1979). A oficialização dessa nomenclatura ocorreu com a publicação da quinta edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5, 2013), que agrupou todas as manifestações sob a designação de TEA. O autismo passou a ser entendido como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por padrões restritivos de comportamento e comprometimentos persistentes na comunicação e na interação social, com gradações de intensidade e necessidade de apoio.

Contudo, é importante considerar abordagens que se contrapõem às leituras biomédicas e classificatórias, como a psicanálise. Lacan (1975) sustenta que a criança autista não pode ser reduzida a uma falha cognitiva, pois sua relação com a linguagem é de natureza específica. Segundo ele, o sujeito autista encontra-se atravessado pelo significante, mas não engajado na cadeia significante, o que lhe impede o uso pleno da linguagem como mediadora do laço social. Nessa lógica, a linguagem não é ausente, mas assume uma configuração singular, marcada por opacidades e não pela ausência de sentido.

Sob essa perspectiva, a psicanálise não busca nomear sintomas de forma categórica, mas escutar a singularidade do sujeito. O autismo, então, não é tratado como déficit a ser corrigido, mas como uma estrutura subjetiva com modos próprios de significar o mundo. Como propõe Lacan (1972-73), é preciso um significante que opere como suporte para que o corpo se constitua como corpo de linguagem. A criança autista não está fora da linguagem, mas se relaciona com ela de modo não linear, não simbólico nos moldes tradicionais.





Essas reflexões reverberam diretamente no campo educacional, especialmente na interface com a Educação Especial e as políticas públicas de inclusão escolar. Historicamente, o Brasil conviveu com uma educação segregadora. Conforme Jannuzzi (2012), práticas pautadas em discursos médicos e higienistas direcionavam as crianças com deficiência para instituições paralelas ao ensino comum, com o objetivo de reabilitação ou adaptação funcional. Esse paradigma começou a ser questionado a partir de documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien (1990), que propôs a Educação para Todos como direito universal e sinalizou a urgência de um sistema educacional inclusivo. No Brasil, essa transformação foi

consolidada por um arcabouço legal, que inclui a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Decreto nº 7.611/2011 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Um marco fundamental foi a sanção da Lei nº 12.764/2012, que reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando o acesso à educação e aos recursos de apoio, inclusive a presença de profissionais especializados, quando necessário. Embora o texto legal represente um avanço, persistem desafios na efetivação da inclusão, sobretudo no que tange às práticas escolares, ainda marcadas por uma visão deficitária da diferença (GARCIA; MICHELS, 2011).

Nesse contexto, a alfabetização assume centralidade. Trata-se de um direito fundamental, cuja realização garante a inserção da criança nas práticas letradas e na vida social. Conforme Soares (2016), alfabetizar significa introduzir a criança no sistema da escrita, transformando a cadeia sonora da fala em elementos gráficos convencionais. Já o letramento refere-se à vivência dessas práticas em contextos sociais e culturais significativos. Embora distintos, os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis.

A criança autista, imersa em uma sociedade grafocêntrica, deve ter garantido o direito de apropriar-se da linguagem escrita, considerando suas singularidades. Nesse sentido, Gomes (2018) argumenta que a alfabetização de crianças com TEA requer práticas pedagógicas que valorizem a participação em atividades de leitura e escrita com outras crianças, proporcionando o engajamento no campo simbólico e contribuindo para o desenvolvimento





da consciência fonológica e da relação significante-significado na linguagem escrita. Alfabetizar, portanto, é um ato político, ético e social. Quando realizado em uma perspectiva inclusiva, amplia horizontes de cidadania e promove o reconhecimento da diversidade como valor. A escola, nesse processo, deve se reorganizar não apenas para acolher a criança autista, mas para escutar seus modos próprios de significar e aprender, favorecendo sua presença plena e ativa no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados analisados revelam que as professoras participantes da pesquisa demonstram familiaridade conceitual com os critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme definidos pelo DSM-5, especialmente no que diz respeito às dificuldades na comunicação e interação social e aos comportamentos repetitivos. No entanto, tal conhecimento

não se traduz, necessariamente, em segurança pedagógica para lidar com a complexidade do ensino de crianças com TEA em turmas regulares. Conforme apontado por uma das participantes, “aprendi no curso de especialização que o TEA é um transtorno caracterizado por dificuldades na comunicação e socialização, mas, na prática, saber isso não ajuda muito. Eu precisava saber como trabalhar os conteúdos” (P1). Essa percepção é reforçada por outra docente, que observa: “o autismo é bastante complexo, podendo manifestar-se de diferentes formas, incluindo problemas de interação, fala inadequada e comportamentos não apropriados. Na sala de aula, lidar com essas dificuldades é desafiador, especialmente considerando que tenho muitas crianças com necessidades diferentes, o que me deixa um pouco perdida” (P2). A terceira professora entrevistada acrescenta: “pelo que sei e vejo, o autismo causa dificuldades comportamentais, de comunicação e de socialização. As crianças autistas nem sempre conseguem permanecer na sala de aula e acompanhar as atividades; esse é um desafio para nós, professores regentes” (P3).

Ainda que não se observem indícios de preconceito nas falas das docentes, é notável o sentimento de insegurança e impotência diante da tarefa de inclusão. De modo geral, as professoras reconhecem a importância de garantir o direito de todas as crianças à escolarização, mas apontam que esse direito não pode se limitar à matrícula ou à convivência. “Todas as crianças devem ser incluídas, e isso tem acontecido gradativamente; a cada ano





avancamos um pouco. O problema não são as crianças, é a falta de suporte adequado para os professores e de investimento na escola (P2). Esse relato está em consonância com o que afirmam Garcia e Michels (2011), ao analisarem as lacunas entre os princípios legais da política de inclusão e a sua concretização nas práticas pedagógicas.

No que tange à alfabetização, as entrevistadas são unânimes ao apontar que este é o maior desafio enfrentado no processo de inclusão. As falas revelam a ausência de um repertório metodológico que favoreça a apropriação do sistema de escrita por crianças com TEA, bem como a dificuldade de adaptação dos conteúdos às necessidades específicas desses alunos. Conforme expõe P1, “eu reconheço que preciso buscar uma formação melhor para ensinar as crianças. Eu preciso aprender mais sobre as metodologias de ensino e como alfabetizar, mas tem sido tão difícil, falta condições de trabalho”. A docente P2, por sua vez, destaca que “a inclusão na escola é, sim, um direito de todos, mas não pode se limitar apenas à matrícula ou à socialização. Incluir também significa garantir que a criança aprenda. Esse é o

maior desafio da escola. Na alfabetização, minha grande dificuldade é saber o que devo usar para ensiná-las a ler e escrever; tenho dificuldade em criar as adaptações curriculares e metodológicas. Hoje tento seguir o material que recebemos da secretaria de educação, aplico algumas atividades, seleciono as mais simples; primeiro trabalho o alfabeto, as sílabas, depois vou para o texto”. Já a professora P3 relata que, apesar do esforço, as condições estruturais limitam a efetivação de práticas mais elaboradas: “a inclusão é um processo complexo, é uma tarefa difícil porque envolve muitas questões. No caso das crianças autistas, vejo que o maior desafio é saber como alfabetizá-las. Temos pouco tempo na escola para pesquisar e planejar, por isso acabo seguindo um pouco dos materiais que vêm da secretaria da educação, também pesquiso na internet, em sites especializados. Em sala, trabalho bastante a oralidade, leitura de fichas”.

As falas demonstram, de maneira clara, que a ausência de formação específica e de suporte institucional impacta diretamente a capacidade das docentes de planejarem atividades adaptadas e significativas para os alunos com TEA. Essa limitação reforça a necessidade de formação contínua e de espaços reflexivos sobre a prática, como aqueles proporcionados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O programa foi citado pelas participantes como experiência significativa para repensar suas práticas pedagógicas e





ampliar a compreensão sobre a diversidade. Nesse sentido, o PIBID configura-se como locus de formação inicial e continuada, contribuindo para o enfrentamento dos desafios da inclusão, ao promover a articulação entre teoria e prática e ao permitir que a escola seja pensada como um espaço de pesquisa e transformação. A experiência no PIBID possibilita aos docentes a vivência de uma formação para além dos conteúdos disciplinares, favorecendo a escuta das singularidades dos sujeitos e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que considerem as múltiplas formas de aprendizagem. Desse modo, a inclusão de crianças com TEA na escola regular não pode ser pensada sem o fortalecimento de políticas públicas de formação docente e de valorização da profissão, sendo o PIBID uma das iniciativas que mais contribuem nesse processo por seu caráter formativo e integrador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relacionar os dados empíricos obtidos nas entrevistas com os fundamentos teóricos levantados na pesquisa bibliográfica, constatou-se que a inclusão escolar de crianças autistas, embora venha sendo contemplada pelas políticas públicas e normativas legais, ainda enfrenta desafios significativos em sua efetivação cotidiana. A presença do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular representa mais do que a garantia do acesso: exige práticas pedagógicas que respeitem suas singularidades e promovam, de fato, experiências de aprendizagem significativas.

As falas das professoras revelaram um importante reconhecimento das limitações em sua formação inicial para lidar com as especificidades do autismo, especialmente no que se refere à alfabetização. Apesar disso, identificou-se uma disposição para aprender e adaptar as práticas pedagógicas, o que evidencia um potencial transformador no contexto da educação inclusiva. A reflexão sobre os próprios limites e o desejo de superá-los apontam para um movimento ético e político de compromisso com o direito à educação para todos, independentemente de suas condições neurológicas ou cognitivas.





O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nesse cenário, mostrou-se essencial como espaço formativo que articula teoria e prática, favorecendo a construção de um olhar mais sensível e crítico por parte dos futuros professores. O PIBID contribui não apenas para a formação inicial, mas também para o aprimoramento contínuo de práticas educativas, sendo um campo fértil para o desenvolvimento de ações pedagógicas comprometidas com a diversidade e a inclusão. O contato direto com os desafios da sala de aula, mediado pela supervisão e reflexão conjunta, permitiu que as participantes da pesquisa repensassem suas concepções de ensino e ampliassem sua compreensão sobre o papel da escola na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, a escola regular precisa ser pensada como um espaço que acolhe a criança autista em sua totalidade, oferecendo-lhe condições para estabelecer laços sociais e desenvolver suas capacidades linguísticas e cognitivas. O processo de alfabetização, neste contexto, deve ser entendido como uma oportunidade de acesso ao mundo simbólico por meio da linguagem escrita, respeitando o tempo, os modos de aprender e as formas de expressão próprias de cada sujeito. Como aponta a psicanálise, ainda que a criança autista apresente dificuldades na fala

ou mesmo tente se proteger da linguagem, ela não está excluída de seus efeitos. Assim, criar situações de interação com textos, promover a reflexão sobre a língua e estimular a construção de hipóteses são práticas fundamentais para sua inclusão nos processos de leitura e escrita.

A presente pesquisa, portanto, permite concluir que a inclusão de crianças autistas nos processos de alfabetização depende, sobretudo, de professores conscientes de seu papel e de políticas educacionais que priorizem a formação docente continuada e o investimento em práticas pedagógicas contextualizadas. O reconhecimento das lacunas formativas pelas próprias professoras entrevistadas indica uma abertura para o aprimoramento, o que reforça a necessidade de ampliar o debate sobre metodologias de ensino voltadas para a diversidade.

Em vista disso, este trabalho também aponta para a necessidade de novas pesquisas que aprofundem o estudo sobre estratégias de alfabetização para alunos com TEA, considerando suas especificidades linguísticas, cognitivas e emocionais. Investigações futuras poderão contribuir para o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais eficazes, além de oferecer subsídios teóricos e metodológicos à formação de professores.





REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *Territórios e fronteiras na formação de professores: a escola e a universidade em diálogo*. São Paulo: Cortez, 2015.

BLEULER, Eugen. *Dementia Praecox ou o grupo das esquizofrenias*. Trad. de Mário Machado. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1960.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

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

BRASIL. *Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

DSM-5. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GARCIA, Regina Leite; MICHELS, Maria Helena Weber. *Inclusão e exclusão escolar: o avesso dos discursos oficiais*. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Marina. Alfabetização e autismo: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 4, p. 547-562, out./dez. 2018.

IBGE. *Censo demográfico 2024: características da população e dos domicílios*. Brasília: IBGE, 2024.

JANNUZZI, Gilberta. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012.





KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia teórico e prático*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, p. 217-250, 1943.

LACAN, Jacques. *O seminário: livro 3 – As psicoses (1955-1956)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, Jacques. *O seminário: livro 20 – Mais, ainda (1972-1973)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LARROSA, Jorge. *Notícias de si: experiência e subjetividade no ensino*. Porto Alegre: Autêntica, 2002.

LAURENT, Éric. O autismo entre a linguagem e o corpo. In: MILLER, J.-A. *O lugar do autismo nas psicoses e na instituição*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2012. p. 5-18.

NUNES, Clarissa. Formação de professores: narrativas, discursos e práticas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, Joana et al. O PIBID como política pública de formação docente: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 323-338, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSA, Ezequiel Theodoro da; DOMINGUES, Ivanise. A escuta psicanalítica na pesquisa em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 36, p. 179-193, 2010.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

TURATO, Egberto Ribeiro. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

WING, Lorna. The autistic spectrum. *The Lancet*, London, v. 1, n. 7926, p. 500-501, 1979.



