

O HIATO ENTRE O PLANO E A AÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS AUTISTAS: OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Flávia Teles da Silva ¹
Maiane Fagundes Santos ²
Maria Eurácia Barreto de Andrade ³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender os desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras para efetivar o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa parte da compreensão de que a inclusão escolar deve ir além da simples presença física da criança, exigindo a participação efetiva nos processos de aprendizagem e socialização. O estudo adota uma abordagem qualitativa, considerando que esta possibilita uma análise mais aprofundada das experiências vividas pelos docentes. Foram utilizados como procedimentos metodológicos a observação participante e a realização de entrevistas semiestruturadas com duas professoras alfabetizadoras que atuam com crianças autistas. O referencial teórico baseia-se em estudos sobre inclusão escolar, alfabetização e desenvolvimento infantil, além da análise das legislações e políticas públicas que garantem o direito à educação para todos, dentre as quais destacam-se Mantoan (2003), Hanna et al (1999), Brasil (2015). Os dados preliminares da investigação revelam que, embora exista um avanço significativo nas normativas que sustentam a inclusão, persistem lacunas consideráveis entre o planejamento pedagógico e sua efetivação na prática cotidiana. Entre os principais desafios identificados estão a insuficiência de formações específicas sobre o TEA, necessidade de adaptações das práticas pedagógicas e a dificuldade em estabelecer um trabalho colaborativo com as famílias. Além disso, fatores como turmas lotadas, infraestrutura necessitando de ampliação de espaços e a limitação de materiais adaptados dificultam ainda mais a construção de uma prática mais inclusiva. Os dados apontam que as professoras demonstram disposição e sensibilidade para acolher os estudantes com TEA, mas sentem-se sobrecarregadas diante da demanda por suporte técnico e pedagógico. Assim, espera-se contribuir para o debate sobre a qualidade da inclusão escolar de crianças autistas, ampliando a compreensão sobre o hiato entre o plano e a ação na prática pedagógica.

¹Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, pelo Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao subprojeto de Alfabetização. Contato: flaviateless2@gmail.com

²Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, pelo Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao subprojeto de Alfabetização. Contato: mayane.fagundes01@gmail.com

³Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus e coordenadora de Núcleo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Alfabetização. mariaeuracia@ufrb.edu.br



INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no Eixo 06, “Cidadania, Direitos Humanos e Inclusão Social”, e tem por objetivo analisar os desafios enfrentados por professoras alfabetizadoras na efetivação do processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da alfabetização. A discussão fundamenta-se nos pressupostos da educação inclusiva, que, conforme orientam os marcos legais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assegura às crianças público-alvo da educação especial o direito de acesso, participação e aprendizagem nas escolas regulares. Apesar desse aparato normativo, pesquisas apontam um hiato entre o plano e a prática pedagógica, revelando limitações estruturais, formativas e organizacionais que impactam diretamente o cotidiano docente.

Nesse cenário, compreender as percepções e vivências das professoras alfabetizadoras torna-se fundamental para evidenciar fragilidades e potencialidades presentes no processo de inclusão, especialmente porque a alfabetização é uma etapa que requer acompanhamento individualizado, práticas intencionalmente planejadas e leitura sensível das singularidades de cada criança. Assim, o estudo busca contribuir para a reflexão sobre as condições reais em que a inclusão do aluno com TEA ocorre na escola pública, bem como, sobre os desafios enfrentados por docentes que, muitas vezes, precisam conciliar altas demandas pedagógicas com recursos limitados.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal situada no interior da Bahia, no município de São Miguel das Matas - BA, uma cidade de pequeno porte, com aproximadamente 10 mil habitantes. A instituição atende crianças da pré-escola (4 e 5 anos) e dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, totalizando cerca de 167 estudantes. A investigação concentrou-se em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 21 crianças, das quais três são diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista: um com nível de suporte 3, que demanda acompanhamento mais intensivo, e dois com nível de suporte 1, com maior autonomia.

O espaço físico da sala de aula mostrou-se reduzido para o número de estudantes, o que dificulta a circulação, a organização dos materiais e a implementação de estratégias individualizadas, aspectos essenciais no trabalho com crianças com TEA. Tal condição

estrutural é reconhecida pelas docentes como um dos principais entraves à inclusão, realidade compartilhada também pela **segunda professora** entrevistada, que já atuou em turma igualmente caracterizada pela superlotação.

A metodologia adotada foi qualitativa, com base na observação participante em sala de aula e na realização de entrevistas semiestruturadas com duas professoras alfabetizadoras. Os dados coletados revelam desafios recorrentes, entre eles: a insuficiência de recursos pedagógicos e estruturais; a dificuldade de realizar intervenções individualizadas devido ao grande número de alunos; e o sentimento de insegurança profissional, uma vez que uma das docentes relata que, mesmo buscando formação continuada, ainda se sente pouco preparada para lidar com as demandas específicas do TEA.

As professoras também destacam o desafio de equilibrar o atendimento às crianças com TEA com as necessidades da turma como um todo, o que aliado à sobrecarga de trabalho e às limitações do ambiente escolar, compromete a efetividade das práticas inclusivas. Os resultados apontam, portanto, que a inclusão, embora desejada e reconhecida como direito, ainda enfrenta barreiras significativas relacionadas às condições de trabalho e à formação docente.

Em síntese, o estudo evidencia que a inclusão de crianças com TEA no processo de alfabetização exige investimentos contínuos em formação, estrutura física adequada, materiais pedagógicos diversos e, sobretudo, políticas institucionais que favoreçam práticas mais individualizadas e colaborativas. Infere-se, portanto, que embora existam esforços e avanços no âmbito da prática docente, as fragilidades identificadas reafirmam a urgência de fortalecer políticas públicas que assegurem condições materiais, estruturais e formativas adequadas. Tais medidas são essenciais para que a inclusão escolar não se restrinja ao plano discursivo, mas se efetive de maneira plena, garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças com TEA.

METODOLOGIA

Para a efetivação do estudo, a metodologia adotada baseou-se na análise dos dados obtidos a partir de uma pesquisa realizada com duas professoras alfabetizadoras que atuam com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Optou-se por uma abordagem qualitativa, por entender que ela possibilita a compreensão aprofundada dos significados atribuídos pelos docentes às suas experiências cotidianas, especialmente no que diz respeito aos desafios enfrentados na inclusão de crianças autistas no contexto da

alfabetização. Essa perspectiva permite apreender nuances e subjetividades que não seriam captadas por métodos quantitativos, valorizando as narrativas e percepções das participantes.

A investigação foi organizada em duas etapas complementares. A primeira consistiu em um levantamento teórico, com o objetivo de embasar conceitualmente a análise. Foram consultadas produções científicas, legislações e documentos oficiais que tratam da educação inclusiva, do TEA e dos processos de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse referencial teórico forneceu subsídios para a interpretação crítica dos dados empíricos e para a compreensão do hiato existente entre o planejamento pedagógico e sua efetivação no cotidiano escolar.

A segunda etapa correspondeu à realização da pesquisa de campo, desenvolvida por meio da observação participante e entrevistas semiestruturadas. Esses dispositivos foram escolhidos por permitirem maior aproximação no campo empírico, bem como, por a entrevista possibilitar que as professoras expressassem livremente suas vivências, percepções e dificuldades, mantendo, ao mesmo tempo, foco nos aspectos centrais investigados. A seleção das participantes ocorreu de forma intencional, considerando critérios como experiência com alfabetização, atuação direta com crianças autistas e disponibilidade para colaborar com o estudo.

As duas professoras entrevistadas possuem formação em Pedagogia e atuam em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, com experiência no processo de alfabetização na educação básica. A professora X possui mais de 25 anos de experiência na área e é pós-graduada em Educação Especial Inclusiva, além de possuir especialização em Pedagogia Histórico-Crítica voltada para a Educação do Campo. Sua formação em Educação Especial ocorreu no início da carreira, período em que ainda tinha pouco conhecimento específico sobre o Transtorno do Espectro Autista. Já a professora Y atua há aproximadamente quatro anos e meio na educação básica e já participou de algumas formações específicas sobre autismo.

As observações ocorreram entre os meses de maio e julho de 2025, na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, durante as aulas regulares e atividades pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Esse processo possibilitou acompanhar de forma mais próxima a aplicação de atividades, avaliações e demais proposições didáticas, permitindo compreender como o trabalho pedagógico se concretiza e identificar os obstáculos enfrentados pela professora na inclusão das crianças autistas.

As entrevistas foram gravadas mediante autorização das participantes, transcritas integralmente e analisadas com base no método de análise de conteúdo, conforme os

procedimentos propostos por Bardin (2016). Esse processo analítico possibilitou compreender, de maneira mais sistematizada, os desafios que se apresentam no cotidiano da inclusão de crianças com TEA, além de revelar as discrepâncias existentes entre as orientações previstas nas políticas inclusivas e a materialização dessas diretrizes na prática pedagógica.

Espera-se que os resultados obtidos contribuam para ampliar o debate sobre a inclusão de crianças com TEA na escola, evidenciando limites, possibilidades e, sobretudo, a necessidade de fortalecimento das políticas públicas e das condições institucionais de trabalho, de modo a apoiar os professores alfabetizadores que atuam diretamente na efetivação desse processo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão do autismo passou por profundas transformações ao longo da história. No início do século XX, o termo era utilizado de forma distinta da atual, estando inicialmente associado à esquizofrenia infantil. Somente em 1943, o psiquiatra Leo Kanner descreveu com maior precisão um grupo de crianças que apresentavam dificuldades significativas na comunicação, na interação social e na flexibilidade de comportamentos. Durante muitos anos, o autismo foi classificado em diferentes subtipos, até que, com o avanço das pesquisas e uma compreensão clínica mais ampla, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado em 2013, passou a adotar a nomenclatura Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa nova classificação reconhece a diversidade das manifestações do transtorno, que podem variar de formas mais leves a mais severas, exigindo, assim, níveis distintos de suporte individualizado. Nessa perspectiva, segundo Lopes:

As características das crianças com autismo conduzem a uma individualização do processo de ensino, para que o professor possa responder à heterogeneidade de perfis de aprendizagem. A educação destas crianças deve conter os princípios de uma pedagogia saudável, de onde se baniu a diferença e se procura a igualdade. As escolas devem adaptar-se à criança, às suas diferenças e necessidades. (Lopes, 2011, p. 17)

Ao tratar da alfabetização no contexto inclusivo, torna-se imprescindível compreender que leitura e escrita não constituem aprendizagens simples. Como afirma Hanna (1999), esses processos configuram-se como *repertórios complexos e hierarquizados*, exigindo que a



prática pedagógica considere múltiplos níveis de desenvolvimento e diferentes formas de acesso ao conhecimento. Tal perspectiva reforça a necessidade de que o ensino voltado às crianças com TEA conte com ajustes curriculares e metodológicos capazes de responder às singularidades desses sujeitos.

A partir dessa compreensão da diversidade e da necessidade de adaptação do ensino às particularidades dos estudantes, destaca-se a importância das políticas públicas voltadas à inclusão escolar. O movimento pela inclusão, reconhecido como uma questão de direitos humanos, tem se fortalecido nas últimas décadas em âmbito nacional e internacional. A Conferência de Salamanca (1994) representou um marco nesse processo ao reafirmar o direito à educação para todos. A partir desse evento, o Brasil instituiu diversas normativas que orientam a inclusão escolar, como a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, os Decretos nº 6.094/2007 e nº 7.611/2011, além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Contudo, a efetivação dessas garantias legais ainda encontra obstáculos significativos no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à preparação das instituições, dos profissionais da educação e das famílias para atender às demandas específicas de crianças com TEA. A inclusão não deve ser compreendida apenas como a permanência física do estudante na sala de aula, mas sim, como a sua real participação nos processos de aprendizagem, desenvolvimento e socialização, respeitando suas singularidades e promovendo o pleno exercício de suas potencialidades.

A fragilidade estrutural do ambiente escolar, caracterizada por ambientes físicos restritos e turmas frequentemente superlotadas, impõe severas limitações à implementação de abordagens pedagógicas individualizadas, imprescindíveis para atender às singularidades do espectro autista. Paralelamente, a insuficiência de formação técnica e continuada destinada aos profissionais da educação compromete a capacidade destes em identificar, compreender e responder adequadamente às especificidades comportamentais e cognitivas desses alunos, o que resulta em práticas educacionais muitas vezes inadequadas ou ineficazes. Adicionalmente, o contexto familiar pode representar um desafio suplementar, na medida em que o reconhecimento tardio do diagnóstico de TEA, aliado à resistência ou à dificuldade de aceitação por parte de alguns familiares, interfere negativamente no processo de construção de uma parceria colaborativa entre escola e família, fundamental para o sucesso da inclusão.

Nesse sentido, Soares (2004) destaca que a alfabetização e o letramento são processos fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, os quais devem ser conduzidos de forma

inclusiva. Para que isso aconteça, é imprescindível que os professores estejam constantemente atualizados e capacitados, valorizando as diferenças e compreendendo as particularidades de cada estudante, o que favorece o surgimento e o desenvolvimento de suas potencialidades e interesses. Ademais, a elaboração do currículo escolar desempenha papel crucial na promoção de práticas de alfabetização e letramento inclusivas e contextualizadas. Para ser efetivo, o currículo deve respeitar as especificidades dos alunos.

Apesar dos avanços na compreensão do autismo e na pedagogia inclusiva, existe uma lacuna significativa entre a teoria e a prática na implementação de currículos inclusivos para alunos com TEA. Muitas escolas e educadores ainda lutam para traduzir os princípios da educação inclusiva em práticas curriculares efetivas. Esta lacuna é particularmente evidente na falta de modelos práticos e estudos empíricos que demonstrem a eficácia de diferentes abordagens curriculares inclusivas para alunos com TEA em diversos contextos educacionais. (Gonçalves *et al.*, 2024, p. 4642).

Diante dos desafios enfrentados no processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), torna-se essencial repensar as práticas pedagógicas a partir de uma abordagem que ultrapasse a simples inserção física na sala de aula. Nesse sentido, compreender o processo de alfabetização sob uma perspectiva libertadora e inclusiva é um passo fundamental. Inspirada nos princípios freirianos, essa concepção de ensino valoriza a escuta ativa, o respeito às singularidades e o diálogo como eixo central da prática educativa. Para Freire (1995), educar é um ato político que visa à emancipação dos sujeitos, o que implica reconhecer que cada criança possui ritmos, experiências e modos próprios de aprender. Assim, alfabetizar uma criança autista não deve se restringir a métodos padronizados, mas requer sensibilidade pedagógica para adaptar conteúdos e estratégias, promovendo o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e assegurando seu protagonismo no processo de construção do conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos por meio das observações participantes e das entrevistas semiestruturadas com as duas professoras alfabetizadoras permitiu identificar um conjunto de desafios que caracterizam o hiato existente entre o planejamento pedagógico inclusivo e sua efetivação no cotidiano escolar. Foram organizadas três categorias temáticas, a partir dos dados produzidos junto às colaboradoras: (1) Condições materiais e estruturas inadequadas ; (2) Fragilidades na formação docente e na segurança profissional; (3) Dificuldades na



articulação escola-família e na implementação de práticas colaborativas. Cada categoria é apresentada a seguir, acompanhada de uma discussão articulada ao referencial teórico.

Condições materiais e estruturas inadequadas

Os relatos das docentes revelam que as limitações estruturais constituem um dos principais entraves à inclusão de crianças com TEA. Ambas destacam a inadequação do espaço físico, especialmente no caso da turma observada, composta por 21 estudantes, dos quais três são diagnosticados com TEA, incluindo um aluno com nível de suporte 3, que demanda intervenções mais intensivas. O ambiente reduzido dificulta a circulação, o uso de materiais pedagógicos diversificados e a organização de propostas individualizadas, configurando-se como um entrave à efetivação de práticas inclusivas.

Essa situação é exemplificada no discurso da professora X ao ser questionada sobre estratégias para aprimorar a inclusão das crianças autistas no processo de alfabetização. Segundo a colaboradora: “*Ter menos alunos na sala, a gente poderia dar uma atenção mais, é... mais individualizada para cada um. Investir em formações para professores e para os profissionais. Uma sala de recursos...*”

O relato destaca que a docente reconhece tanto a necessidade de condições estruturais mais favoráveis, como a redução do número de estudantes por turma e a disponibilização de sala de recursos, quanto a importância da formação continuada, reforçando que a inclusão depende de ações articuladas entre gestão escolar, políticas públicas e prática docente.

Essa realidade converge com estudos que apontam que a precariedade da infraestrutura escolar compromete a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo quando envolve alunos que necessitam de maior previsibilidade, organização espacial e estímulos controlados (Silva, 2014; Mantoan, 2003). Evidenciando que a inclusão exige ambientes acessíveis e flexíveis, o que contrasta com o cenário descrito pelas participantes da pesquisa, marcado por superlotação e insuficiência de recursos adaptados.

Além disso, as professoras relatam o déficit de materiais pedagógicos específicos, como jogos estruturados, recursos visuais e instrumentos alternativos de comunicação que favoreçam a participação ativa das crianças autistas. A necessidade de improvisação, frequentemente mencionada, reforça o distanciamento entre as diretrizes de uma educação inclusiva e as condições objetivas de trabalho no chão da escola.





Fragilidades na formação docente e na segurança profissional

X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

A segunda categoria diz respeito à percepção das professoras sobre sua própria formação e preparo para atuar com crianças com TEA. Embora ambas as participantes demonstrem sensibilidade e disposição para desenvolver uma prática acolhedora, relatam sentimentos de insegurança diante das especificidades do Transtorno do Espectro Autista. Quando questionada sobre a sua preparação para atuar com crianças autistas, a professora X afirma: *“Não me sinto. Tal campo é muito abrangente, eu faço o meu melhor, mas sei que ainda não é suficiente. Estou buscando aprender mais para poder atender melhor esses alunos.”* A professora Y também reconhece a necessidade de formação continuada para aprimorar as práticas, afirmando: *“a gente precisa de um preparo específico para estar trabalhando com as crianças autistas.”*

Esses relatos evidenciam que, apesar do compromisso pedagógico, as docentes reconhecem limitações em sua formação e na apropriação de saberes específicos, revelando a necessidade de apoio institucional e formativo contínuo para que a inclusão seja efetivamente consolidada.

Essa percepção está em consonância com Soares (1998), para quem a alfabetização é um processo complexo, exigindo repertórios pedagógicos amplos, planejamento cuidadoso e compreensão aprofundada do desenvolvimento infantil. No caso dos estudantes com TEA, essa complexidade é ainda maior, uma vez que a heterogeneidade no espectro exige intervenções diversificadas e individualizadas.

Os dados também se articulam com Glat (2007), ao defender que a inclusão escolar exige que o professor reconheça e valorize diferentes formas de aprender, adequando suas estratégias pedagógicas às necessidades específicas de cada estudante.

Assim, constata-se que a lacuna entre o plano formativo e a atuação prática contribui para a manutenção do hiato entre discurso e ação inclusiva, gerando desgaste emocional e sensação de sobrecarga, conforme descrevem as entrevistadas.

Dificuldades na articulação escola-família e na prática colaborativa

A terceira categoria evidencia a importância, mas também a fragilidade, da relação entre escola e família no processo de inclusão. As professoras relatam que, em alguns casos, o diagnóstico ocorreu tarde ou houve resistência inicial por parte das famílias em





reconhecer as particularidades do desenvolvimento da criança. Conforme afirma a professora X: “*Mesmo tendo um diálogo aberto, as famílias não aceitam que os filhos precisam de acompanhamento, e isso dificulta ainda mais o trabalho.*”

Tal cenário interfere no planejamento pedagógico, uma vez que a ausência de encaminhamentos formais, avaliações especializadas ou acompanhamento terapêutico adequado limita a definição de estratégias de apoio, impossibilitando, por vezes, que a escola organize de imediato intervenções condizentes com as necessidades dos estudantes.

O referencial teórico aponta que o trabalho colaborativo entre escola e família é essencial para a construção de trajetórias inclusivas consistentes (Brasil, 2015). Contudo, quando a comunicação é limitada, a continuidade das intervenções se fragiliza, comprometendo processos como adaptação curricular, organização de rotina estruturada e mediação das interações sociais. Assim, a fragilidade do vínculo entre escola e família configura-se como uma barreira relacional à inclusão, evidenciando que práticas inclusivas demandam corresponsabilidade e alinhamento entre os diferentes agentes que participam do desenvolvimento da criança.

Outro aspecto mencionado pelas docentes é a ausência de uma equipe multidisciplinar ou de suporte técnico frequente na escola. Essa carência faz com que o trabalho colaborativo, recomendado pelas políticas públicas de inclusão, seja dificultado, recaindo sobre a professora a maior parte das decisões pedagógicas e dos ajustes metodológicos.

Os resultados mostram que a inclusão de crianças com TEA ainda enfrenta obstáculos que dificultam a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. As principais barreiras identificadas foram: infraestrutura inadequada, falta de recursos e materiais específicos; insegurança docente decorrente de formação insuficiente e fragilidade na articulação entre escola, família e profissionais de apoio. Esses fatores, combinados, ampliam o distanciamento entre o planejamento pedagógico e sua aplicação no cotidiano escolar. Conclui-se que a inclusão exige ações coletivas e estruturais, envolvendo investimento institucional, formação continuada e práticas colaborativas para superar o hiato entre discurso e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação evidenciou que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de alfabetização ultrapassa adaptações pontuais de currículo e metodologias, exigindo reestruturações mais amplas nas práticas pedagógicas, nos processos



formativos e na organização institucional das escolas. Embora o discurso inclusivo esteja presente em documentos oficiais e diretrizes educacionais, sua concretização é limitada por desafios estruturais, tais como espaços físicos inadequados, insuficiência de materiais pedagógicos específicos e condições de ensino incompatíveis com as demandas do contexto.

Os dados analisados também revelaram fragilidades relacionadas à formação docente, que resultam em insegurança profissional e sobrecarga laboral, especialmente em turmas numerosas e heterogêneas. Ademais, a articulação insuficiente entre escola, família e equipes de apoio técnico dificulta o planejamento e a continuidade das intervenções pedagógicas, contribuindo para a manutenção do hiato entre planejamento e prática.

Apesar dos obstáculos, reafirma-se a importância de uma alfabetização inclusiva que reconheça as singularidades do espectro autista e promova aprendizagens equitativas. Para que isso se efetive, faz-se necessário fortalecer políticas públicas, ampliar investimentos estruturais, garantir formação continuada e consolidar redes colaborativas entre profissionais e instituições.

Conclui-se, portanto, que a inclusão escolar de crianças com TEA não pode ser compreendida como responsabilidade individual do professor, mas como um compromisso coletivo e sistêmico. Somente mediante ações articuladas e sustentadas será possível transformar princípios inclusivos em práticas pedagógicas efetivas, assegurando uma educação de qualidade, democrática e socialmente justa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Cidades@: São Miguel das Matas – Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2015.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

GONÇALVES, L. M. S. (et al). **A importância do currículo inclusivo na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 10, p. 4640-4655, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16428> . Acesso em: 10 nov. 2025.

GOUVEIA, Jiane Maria dos Santos. **Processos formativos:** práticas de alfabetização e letramento na perspectiva da inclusão escolar. BRASIL. São Paulo, 2024.

HANNA, E. S.; MELO, R. M.; ALBUQUERQUE, A. R. **Desenvolvimento infantil e alfabetização**. Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos. Brasília: Editora UnB, 1999. p. 71-118.

LOPES, M. T. V. **Inclusão das Crianças Autistas**. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Departamento de Ciências da Educação, 2011, p. 17.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORAES, A. J. L.; SILVA, A. dos S.; SILVEIRA, S. D.; NERI, N. de A. F. (Orgs.). **Temas de Direito Contemporâneo**. v. 7. São Luís: Editora Pascal, 2024.

SEIZE, Mariana de Miranda. **Questionário para rastreio dos sinais precoces do Transtorno do Espectro Autista (QR-TEA):** evidências de validade baseadas na estrutura interna e na relação com medidas externas. 2021. 143 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/h66FRPSd6kp963Tmp4WGwrd/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SILVA, G. R.; HENNING, P.C. **Entre leis, decretos e resoluções... a inclusão escolar no jogo neoliberal**. Revista Diálogo Educacional, v. 14, n. 43, p. 843-864, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189132834011>. Acesso em: 5 out. 2025.



SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões.** São Paulo: Paulina, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artmed. 29 fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

