

## **Alfabetização e letramento de estudantes autistas: desafios e possibilidades**

*Cleonoura Barros dos SANTOS<sup>1</sup>*  
*Daniele Oliveira da NÓBREGA<sup>2</sup>*

### **RESUMO**

Este texto é um recorte de uma pesquisa mais ampla que abordou os processos de alfabetização e letramento de autistas em uma perspectiva inclusiva. Tendo como base a Psicologia Histórico-Cultural, seu objetivo é discutir os desafios e as possibilidades que os docentes encontram no processo alfabético de estudantes autistas em duas escolas públicas do interior alagoano. Foi realizado um estudo qualitativo e de campo em duas escolas de Santana do Ipanema-AL, com cinco docentes que atuam com estudantes autistas. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, observações e apreciação de documentos. Os resultados provenientes da análise de conteúdo indicam que as dificuldades encontradas pelos docentes em alfabetizar e letrar estudantes autistas têm relação com a falta de formação em uma proposta de Educação Inclusiva, e da falta de uma prática educativa mediatizada com adaptações curriculares que contemplem as singularidades desses sujeitos, havendo a necessidade de políticas de formação e de educação inclusiva que supram esses desafios.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autismo. Formação docente. Práticas educativas inclusivas.

---

<sup>1</sup> Mestra em Ensino e Formação de Professores pela Universidade Federal de Alagoas (PPGEFOP/UFAL). Especialista em Alfabetização e Letramento (UFAL). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Santana do Ipanema, AL.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8679-0702>. E-mail: [cleonoura.santos@cedu.ufal.br](mailto:cleonoura.santos@cedu.ufal.br)

<sup>2</sup> Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas (PPGEFOP/UFAL).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0245-6533>. E-mail: [danielle.nobrega@ufrn.br](mailto:danielle.nobrega@ufrn.br)

## **Literacy and language development of autistic students: challenges and possibilities**

*Cleonoura Barros dos SANTOS  
Daniele Oliveira da NÓBREGA*

### **ABSTRACT**

This text is an excerpt of a broader research project that addressed the language development and literacy processes of autistic persons from an inclusive perspective. Based on Historical-Cultural Psychology it discusses the challenges and possibilities that teachers face in the literacy process of autistic students in two public schools in the interior of Alagoas. A qualitative field study was carried out in two schools in Santana do Ipanema, AL, with five teachers who work with autistic students. Semi-structured interviews, observations and document assessment were used. The results arising from the content analysis indicate that the difficulties encountered by the teachers in teaching basic and functional literacy to autistic students are related to the lack of professional development in an Inclusive Educational proposal, and to the lack of a mediated pedagogical practice with curricular adaptations that take into account the unique characteristics of these individuals, revealing the need for educator preparations and Inclusive Education that meet these challenges.

**KEYWORDS:** Autism. Educator Preparation. Inclusive Educational Practices.

## **Alfabetización y literacidad de estudiantes autistas: desafíos y posibilidades**

*Cleonoura Barros dos SANTOS  
Daniele Oliveira da NÓBREGA*

### **RESUMEN**

Este texto es parte de una investigación más amplia que abordó una perspectiva inclusiva para los procesos de desarrollo de la alfabetización y prácticas de literacidad de autistas. Basado en la Psicología Histórico-Cultural, discute los desafíos y las posibilidades que enfrentan los docentes en la alfabetización de estudiantes autistas en dos escuelas públicas del pueblo de Alagoas. Se realizó una investigación cualitativa y de campo en dos escuelas de Santana do Ipanema-AL, con cinco profesores que trabajan con estudiantes autistas. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, observaciones y análisis de documentos. Los resultados del análisis indican que las dificultades que encuentran los docentes para enseñar a leer y escribir a estudiantes autistas están relacionadas con la carencia de formación en una propuesta de Educación Inclusiva, y la falta de una práctica educativa mediada con adaptaciones curriculares que contemplen estas singularidades, siendo necesaria una formación y políticas inclusivas que superen estos retos.

**PALABRAS CLAVE:** Autismo. Formación docente. Prácticas educativas inclusivas.

## Introdução

A educação é considerada uma prática social, e a alfabetização é uma porta aberta para o sucesso escolar e pessoal dos estudantes. O processo de formação do sistema alfabético, sendo um momento único em suas vidas, contribui para seu desenvolvimento social e cultural. O letramento, por sua vez, insere o estudante no mundo de descobertas, ao desenvolver sua capacidade de interação. Contribuindo com essa discussão, Magda Soares (2009) diferencia alfabetização e letramento:

O indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, entretanto, não é necessariamente um indivíduo letrado. Já o indivíduo letrado não é só aquele que sabe ler e escrever, mas que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2009, p. 28).

A alfabetização de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) exige do docente alfabetizador metodologia de ensino ativo, pautada em uma proposta lúdica, mediada por profissional capacitado e desafiadora entre o estudante e demais pares, bem como a percepção de que esse estudante é capaz de aprender de acordo com atividades que lhes são oportunizadas conforme suas especificidades.

Assim, o atendimento a estudantes autistas deve promover a inclusão escolar e a priorização de seu desenvolvimento integral, o que requer do docente uma concepção de uma educação equitativa, inclusiva e significativa, adotando uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, como postulada e defendida na Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Dessa forma, faz-se necessário construir oportunidades de desenvolver a comunicação e a linguagem verbal, falada ou escrita, que os ajudará significativamente em seus processos de comunicação, de desenvolvimento e em sua inclusão social.

Diante desse quadro, este texto<sup>3</sup> objetiva discutir os desafios e as possibilidades que os docentes encontram no processo alfabético de estudantes autistas em duas escolas públicas do interior alagoano. Para isso, tem-se como base um recorte dos resultados de um estudo mais amplo que investigou os desafios e as possibilidades de docentes em Santana do Ipanema-Alagoas, nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de estudantes autistas.

Tendo como base a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), uma pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas do município de Santana do Ipanema, no sertão alagoano. A pesquisa foi

---

<sup>3</sup> Este artigo é um recorte de um estudo realizado no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores pela Universidade Federal de Alagoas (PPGEFOP/UFAL).

aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde (CEP/UFAL), sob o número do Parecer: 4.437.169 e seguiu todos os preceitos éticos definidos.

Neste estudo, realizamos entrevistas com 03 docentes de sala de aula comum e 02 de sala de recursos multifuncionais (SRM), que estavam atuando com estudantes autistas. Observamos suas práticas com os referidos estudantes e analisamos documentos ligados aos trabalhos realizados com esses sujeitos plurais.

Para fins de discussão, no presente texto, focaremos nos resultados da pesquisa que trataram dos desafios e das possibilidades encontrados pelos docentes em relação aos estudantes com TEA e das práticas docentes presentes no processo de alfabetização desses estudantes, argumentando sobre a relevância da formação docente para esse processo.

Desse modo, o texto está dividido em seis seções. Nessa primeira, que se encerra agora, introduzimos o trabalho, evidenciando os pontos centrais da temática em foco. Na segunda seção, abordamos as características do TEA e buscamos realizar uma leitura da PHC em uma intersecção com o autismo. Na seção seguinte, trabalhamos com os processos de alfabetização e de letramento, buscando levantar tópicos relevantes para tratar desses processos na perspectiva do estudante autista. A quarta seção trata dos procedimentos metodológicos da investigação que guia o presente texto. A quinta seção, por sua vez, aborda as duas categorias que elegemos para refletir sobre os desafios e possibilidades que os docentes, em Santana do Ipanema-Alagoas, encontram nos processos de alfabetização e de letramento de estudantes autistas. E, por fim, nas considerações finais, retomamos nossos objetivos e refletimos sobre a importância da formação docente como elemento fundamental para lidar com tais processos.

## **Pensando o autismo na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural**

O Transtorno do Espectro Autista é considerado, entre os manuais recentes de medicina, como um transtorno do neurodesenvolvimento que gera déficits significativos na interação social dos sujeitos, em desiguais níveis, dos mais leves aos mais graves. É uma síndrome que afeta vários aspectos da comunicação verbal e não verbal, além de influenciar também no comportamento (interesses restritos e movimentos repetitivos-estereotípias) do indivíduo, como nos sugere Schmidt (2013, p. 13), ao considerar que “O TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental”.

Assim, faz-se necessário ver o estudante com TEA para além de seu diagnóstico, do foco no modelo médico de deficiência e dos preconceitos. Orrú (2016) trata da importância das avaliações

quanto ao diagnóstico, advertindo que o uso que é feito deste pode provocar a exclusão social. Nessa direção, é primordial que o estudante com TEA seja percebido além de seu diagnóstico e da medicalização, e que a classificação sirva para a reflexão e direcionamento da práxis pedagógica de acordo com suas especificidades. Nesse sentido, em Orrú e Silva (2015):

A iatrogênese social é o efeito social não desejado e danoso do impacto social da medicina, mais do que sua ação técnica direta (Illich, 1975, p. 43). O efeito do diagnóstico clínico médico para os estudantes que os recebem vem, por vezes, interferindo na organização dos espaços educacionais naquilo que concerne às ações educativas direcionadas a eles [...] os resultados iatrogênicos do diagnóstico têm refletido na escola a rotulação consequente da medicalização da sociedade, que classifica as pessoas conforme as características expressas no laudo diagnóstico (Orrú; Silva, 2015, p. 60).

As autoras supracitadas refletem que, além das características peculiares existentes nos estudantes com TEA e do diagnóstico, é preciso haver a reflexão das necessárias contribuições e destaque das práticas docentes a partir das peculiaridades desses sujeitos, para além da consolidação de um conjunto de sintomas, buscando o desenvolvimento e a aprendizagem de forma mediada. Orrú (2016) consolida essas falas sobre a visão distorcida do diagnóstico como um fator que pode contribuir no fracasso escolar desse discente, sendo necessário enxergá-lo como um ser cultural, transcendendo a redução do sujeito à sua deficiência ao focar nos processos interacionais, valorizando suas formas de aprendizagens.

O foco no diagnóstico pode desdobrar-se em práticas adaptacionistas na escola, que buscam enquadrar o sujeito em um perfil de estudante, com formas de aprender e comportamentos padronizados, desconsiderando sua subjetividade e singularidade no processo de desenvolvimento. Nesse ponto, os sujeitos autistas devem ser vistos além de seu diagnóstico, de medicalizações e de rótulos, buscando a inclusão em sua totalidade através da mediação com os demais pares ao produzir cultura. É o que defende a Psicologia Histórico-Cultural ao realçar as relações sociais e o próprio meio social para que o discente autista se desenvolva em conjunto com os demais pares.

A Psicologia Histórico-Cultural (PHC) tem como principal pensador o psicólogo bielorrusso Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), e como contribuição nos processos de pesquisas e produções os psicólogos Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1904-1979). Tem seus fundamentos nas concepções de Karl Max (1812-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), estando baseada nas relações sociais que o homem tem com os demais, ao produzir história e na constituição

de conhecimentos e aprendizagens, agindo sobre a natureza diferentemente dos demais animais, como evidencia Dermeval Saviani (2008, p. 225), “E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho [...]. Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos”.

A PHC é uma vertente da Psicologia em que o homem é percebido como um ser histórico e social e que, pelo processo de aprendizagem, participa da coletividade de forma dialógica ao produzir cultura, sendo criado na e pela sociedade em que ele está inserido (Vigotski, 2003a).

Relacionando as deficiências e aprendizagens, em Vigotski (1995), a deficiência primária abrange lesões orgânicas como déficit intelectual, físicas, alterações cromossômicas, enquanto a deficiência secundária é relacionada às disfunções das funções psicológicas, que dependem das oportunidades culturais que são dispensadas às pessoas com deficiência. Ou seja, quando se coloca dificuldades na aprendizagem do discente com deficiência, ou se atribui a falta de aprendizagem por conta da sua deficiência, relacionando-a com as condições de aprender, o discente pode desencadear uma deficiência secundária, que o limitará mais do que a sua deficiência primária.

E, nesse processo de aprendizagens, quando o docente valoriza a capacidade do estudante com alguma deficiência, a compensação acontece, sendo uma forma de superação de suas limitações de acordo com sua deficiência. Diante disso, a escola tem um papel essencial na compensação dos estudantes ao oportunizar o desenvolvimento com várias estratégias de atividades lúdicas através da mediação, instigando-os a superarem positivamente suas limitações.

Com relação à mediação, atentamos que as relações humanas não são diretas e sim mediadas por instrumentos culturalmente produzidos. Proença e Freitas (2025, p. 143) defendem que “A mediação semiótica diz respeito ao papel dos signos no processo de desenvolvimento do psiquismo. A linguagem é o signo principal e, por meio dela, as funções psíquicas superiores (memória, atenção, imaginação, vontade, formação conceitual) se desenvolvem”.

A mediação é, pois, fundamental ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores de pessoas com ou sem deficiência. Vigotski (2022, p. 31) reflete que “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito [sic], não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo”. Assim, para que o processo de aprendizagem aconteça de maneira transformadora, faz-se necessário a mediação entre os sujeitos, sendo realizada por instrumentos e signos que são dirigidos externamente e internamente consecutivamente, desenvolvendo o processo cultural dos indivíduos, possibilitando o desenvolvimento humano através das relações sociais.

Com isso, o estudante com TEA não é um sujeito que tem seu desenvolvimento abaixo de um que não tenha deficiência, apenas o seu desenvolvimento se dá de forma qualitativamente diferente.



Ao ter esse desenvolvimento mediado com mais ênfase entre o docente e seus pares e utilizando metodologias específicas e recursos pedagógicos que contribuam no processo de uma aprendizagem exitosa e significativa, haverá superação de suas dificuldades de forma compensatória, de acordo com suas possibilidades.

Nesse sentido, fazendo um recorte para o processo educacional, na lei do desenvolvimento cultural, *a priori* a atividade do discente é coletiva com seus pares e docente, mas posteriormente desenvolve-a, individualmente, fazendo uso das funções mentais, criadas pela atividade coletiva. E essa passagem do coletivo ao individual caracteriza o processo de internalização, que se relaciona com o desenvolvimento cultural:

No desenvolvimento cultural da criança toda função aparece duas vezes: primeiro, em nível social, e mais tarde em nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico), e depois no interior da própria criança (intrapicológico). Pode-se aplicar isto igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas se originam como relações entre os seres humanos (Vigotski, 1995, p. 150, tradução nossa).

Na ótica da PHC, a partir da perspectiva de Orrú (2010), o estudante com TEA é um sujeito ativo em seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. Para a autora, o docente cumpre o papel de oportunizar mediações ao explorar seus saberes, a fim de perceber quais são os significados já construídos com referência aos conceitos que estão sendo formados, quer sejam conceitos mais elementares ou complexos, incentivando a comunicação e interação social desses sujeitos, de maneira que ele passe a ter ação nas interações e consiga manter um diálogo com os seus pares. Nesse sentido, corroboramos com o que Orrú (2012) defende:

Nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo é muito importante na formação de seu conhecimento. O professor em sua relação com o aluno conduz a apreensão dos significados tomados, também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da sua própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível. O ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento. O professor em sua relação com o aluno conduz a apreensão dos significados tomados, também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da sua própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível (Orrú, 2012, p. 9).

Diante de nossos debates com os autores supracitados, concebemos que a Psicologia Histórico-Cultural tem sido um alicerce importante para o desenvolvimento de paradigmas e práticas



inclusivas, bem como na busca de uma oferta de educação humana, dialógica e que ultrapasse os diagnósticos e os comprometimentos característicos do TEA.

E, nessa proposta educacional, a alfabetização e o letramento, de forma lúdica e mediada, de estudantes autistas vêm contribuir em sua educação e na internalização dos signos de forma significativa, como discutiremos na próxima seção.

## **Alfabetização e letramento de estudantes autistas: reflexões necessárias à uma práxis inclusiva**

Com o advento das modificações sociais, as quais exigem de toda a sociedade mudanças na forma de comunicação e interação, a educação teve de ampliar sua função em relação ao uso da alfabetização a um contexto de práticas sociais. Kleiman (2005) reflete que, ao envolver o estudante em um processo reflexivo, quando este faz uso das funções dos textos no cotidiano, da leitura e da escrita de forma a compreender as várias situações que envolvem as suas atividades rotineiras (receber e enviar mensagens escritas no papel ou on-line, fazer uma lista de compras, ler uma bula, um texto instrutivo ou um informativo, comentar ou recomendar um texto), o docente está dando sentido à sua aprendizagem alfabética, inserindo-o em um conjunto de práticas de letramento. A alfabetização, segundo Soares (2017, p. 27), é um “[...] processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências”.

Ao iniciar a alfabetização, os estudantes são envolvidos em aprendizagens das habilidades de leitura e escrita, através de técnicas que permitem a aprendizagem relacionada a todo contexto ortográfico e gramatical, tendo a gramática como base das ações alfabéticas. Por permitir um avanço significativo do ensino, possibilitando aos estudantes, condições de participar efetivamente de uma aprendizagem significativa, a alfabetização é parte mais importante no processo educativo. Nesse sentido, a alfabetização amplia seus conhecimentos prévios, que são parte de seu letramento, garantindo o avanço em suas aprendizagens e permitindo que os estudantes se tornem protagonistas de sua trajetória educacional e social.

Contribuindo nessa discussão, a PHC concebe a linguagem escrita como uma técnica culturalmente desenvolvida pelos humanos com seus pares, visto que linguagem e pensamento são produtos da humanidade através das mudanças sociais, como em Orrú (2012, p. 84), que afirma que a chegada da linguagem é um dos “[...] fatores fundamentais que dizem respeito à passagem da história natural dos animais para a história social do homem”, e que desenvolvimento social e cultural se dá através da mediação entre os pares.

O discente autista pode apresentar algumas dificuldades ao interagir socialmente e se comunicar com seus pares em sala de aula; na oralização, ao falar com dificuldade ou reproduzir poucas palavras; conclusão de pensamentos e ações; falta de interesse por algo por longo prazo ou, ao contrário, interesse persistente em algum objeto que lhe chame atenção por suas cores ou rotatividade (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

Como já discutimos, alfabetizar não é um processo fácil e torna-se muito complexo ao se alfabetizar estudantes com TEA, por toda singularidade das características relacionadas ao espectro, especificamente aos processos associados à cognição, aos comportamentos e aos afetos, dificultando suas interação e comunicação, que são imprescindíveis ao ato de aprender de qualquer sujeito.

E, no contexto educacional inclusivo, para que se construa aprendizagens significativas na educação de estudantes com TEA, deve-se valorizar seu potencial e habilidades, construindo situações desafiadoras ao inserir metodologias que possibilitem sua aprendizagem e qualidade de vida de maneira significativa, permitindo sua comunicação e envolvimento no processo educativo com os demais pares, afinal é necessário enxergá-los para além dos seus limites. Dessa forma, deve-se valorizar seu potencial, construindo situações desafiadoras ao inserir metodologias que possibilitem sua aprendizagem e qualidade de vida de maneira significativa, permitindo sua comunicação e envolvimento no processo educativo com os demais pares, afinal é necessário enxergá-los para além da lógica da limitação.

Nesse sentido, em Chiote (2013):

Acreditamos que, diante da criança com autismo e de suas especificidades, assim como qualquer criança, as possibilidades de desenvolvimento não estão predeterminadas; elas são criadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos (Chiote, 2013, p. 68-69).

Diante das discussões expostas, avaliamos que é necessário o conhecimento teórico-científico específico sobre o TEA, bem como das diversas metodologias lúdicas direcionadas à alfabetização e ao letramento diferenciados de uma proposta tradicional, que serão utilizados com cada um desses sujeitos, que são plurais, para que o docente possa elaborar a melhor proposta que pretende seguir, viabilizando uma alfabetização e um letramento significativos. A PHC visa descentralizar o aspecto patológico, as limitações, dando ênfase às suas capacidades, em seu potencial, contribuindo com sua aprendizagem em todos os aspectos, como refletido em Orrú, ao afirmar que,

Criar condições para um aprendizado de qualidade para o aprendiz com autismo é se envolver com uma multiplicidade de ações, sempre primando pela constituição da consciência íntima do aprendiz sobre si próprio e aquilo que lhe diz respeito e sempre fazendo uso do *feedback* nas relações dialógicas favorecedoras da formação de conceitos, do entendimento e da consciência de si e para si; ações a todos os momentos molduradas por sentidos e significados para o aprendiz (Orrú, 2016, p. 213).

Nessa ótica, há a necessidade de o docente conceber que esse sujeito consegue desenvolver aprendizagens e que as interações e mediações, necessárias para o bom andamento no processo de leitura e escrita, devem ser desenvolvidas ludicamente. Além disso, é preciso que haja uma ampliação no vocabulário desses estudantes, objetivando uma comunicação ampla e uma alfabetização exitosa de acordo com suas especificidades (Capellini; Shibukawa; Rinaldo, 2016).

Assim sendo, as possibilidades de desenvolvimento de sujeitos com TEA, através da interação social com seus pares e utilizando linguagem, favorecem avanços significativos. O estudante com autismo, portanto, tem um modo diferente de aprender que requer formas diferenciadas de estímulos de forma significativa, mas essa estimulação deve ser significada a partir da mediação e da inserção do sujeito em práticas culturais, objetivando uma aprendizagem significativa.

Na vivência do processo lúdico mediado pelo docente, é essencial que haja a afetividade, na medida em que a consideração da afetividade no trabalho docente permite que os estudantes autistas demonstrem seus sentimentos e criem vínculos com os demais pares, contribuindo para que os múltiplos aprendizados aconteçam de forma singular. Vigotski (2003a, p. 121) defende que “[...] as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo”.

Desse modo, em uma proposta de aprendizagem voltada às práticas culturais com diferentes pares no âmbito escolar, a PHC subsidia a organização educacional através de uma metodologia dialética e lúdica. Tal metodologia é capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes autistas ao fundamentar o quanto a mediação e a interação são essenciais ao desenvolvimento e ampliação das potencialidades desses estudantes, bem como a importância de percebê-los além de suas deficiências.

Nesse processo de conceber o estudante como um produtor cultural, Orrú (2010) destaca a relevância de uma abordagem que o desenvolva em sua totalidade, pelo qual ele seja concebido como capaz de aprender e de internalizar os conhecimentos. Assim, é essencial a mediação do docente através de uma intervenção coletiva, não reduzindo sua aprendizagem a processos mecânicos.

Vigotski (2003b, p. 139) reflete que: “Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler

o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita”. Consequentemente, tem-se como produto uma aprendizagem sem significado, empobrecida, de forma passiva e solitária e adquirida de forma mecânica (Orrú, 2012).

Nessa ótica, conforme a referida autora,

Falta ao autista uma abordagem educacional que não se reduza ao treinamento de habilidades de comunicação, mas sim que esteja aberta à sua constituição enquanto sujeito, a partir do desenvolvimento da linguagem, da interação social, de sua contextualização histórica (Orrú, 2012, p. 76).

Do contrário, não havendo uma abordagem que desenvolva o discente em sua totalidade, todo esse processo continuará sendo uma eterna perpetuação de fracassos, de frustrações, de isolamento no âmbito escolar e até sua desistência do processo educativo.

Nesse contexto de aprendizagem do estudante com TEA,

É importante ressaltar que, assim como a linguagem oral, o processo de alfabetização e letramento é essencial para a consolidação das relações interpessoais, especialmente para os alunos com TEA. É necessário que sejam estimuladas suas habilidades de comunicação e expressão, para que consigam interagir socialmente e compreender a sua realidade e agir sobre ela, minimizando, dessa forma, as barreiras trazidas pelo transtorno (Capellini; Shibukawa; Rinaldo, 2016, p. 2).

Diante do exposto, uma proposta de escolarização na perspectiva inclusiva, em especial de estudantes autistas, requer práticas pedagógicas que enfatizem uma abordagem coletiva, visando o sucesso escolar em consonância com seus pares através de uma mediação instigadora. No processo de aprendizagem, é necessário compreender suas necessidades, potencialidades, explorar seus saberes e promover a constituição de novos conhecimentos através em uma proposta lúdica e afetiva, objetivando *a priori* sua socialização com os demais e *a posteriori* a inserção de conteúdos com adaptação curricular, respeitando suas singularidades.

Em vista disso, nas demais seções e das discussões geradas a partir das nossas reflexões e das ricas contribuições dos autores supracitados, investigamos as temáticas aqui debatidas e, para tanto, percorremos um caminho de pesquisa *in loco* em duas escolas de Santana do Ipanema-AL, que detalhamos na próxima seção.

## **Procedimentos metodológicos**

O estudo que fundamentou o texto em tela foi uma pesquisa qualitativa de campo, que se desenvolveu por meio de entrevistas semiestruturadas e observações da prática de cinco docentes de duas escolas públicas de Ensino Fundamental anos iniciais em Santana do Ipanema-AL.

As duas escolas municipais são localizadas na zona urbana do referido município e foram denominadas escolas “K” e “W”, têm as mesmas características em relação à localização (zona urbana e periferia), quantidade de estudantes matriculados, quantidade de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE), atendem crianças e jovens nas modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º-5º ano) e Anos Finais (6º-9º ano), ofertados nos turnos matutino e vespertino. São escolas de médio porte e foram escolhidas por terem estudantes autistas matriculados.

Por conseguinte, a escolha dos docentes que contribuíram com este estudo ocorreu de forma prévia tendo como critérios: ensinar crianças com autismo; ser docente de ensino fundamental anos iniciais; ser docente da Sala de Recurso Multifuncional. Os critérios de exclusão foram: não ter disponibilidade de tempo; recusar-se a participar da pesquisa.

Foram utilizadas para a produção de dados: observações com diário de campo das práticas docentes e do desenvolvimento dos estudantes com TEA, entrevistas semiestruturadas com os docentes, pesquisa documental em materiais desses profissionais e das escolas.

As entrevistas deram condições de uma maior interação entre pesquisadora e pesquisados. Elaboramos um roteiro com perguntas, baseado nos objetivos levantados para a realização desta investigação, envolvendo a concepção de cada docente a respeito das seguintes temáticas: Educação Especial; TEA; Alfabetização e Letramento; Formação Continuada em relação aos processos de alfabetização e letramento de estudantes autistas; Importância da inclusão de estudantes com TEA no processo educativo.

Foram realizadas observações em quatro aulas de 60 minutos, tanto nas salas de aula comum, como nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O registro se deu através de um diário de campo e foram observados os seguintes aspectos em relação ao docente: desenvolvimento das atividades com os autistas; relação afetiva entre docente e o estudante autista; interação entre o docente, estudante autista e demais pares; abertura para que o estudante faça questionamentos; metodologias e conteúdos adaptados curricularmente e propícios a aprendizagem do autista de acordo com seu nível e com seu cotidiano.

Em relação à pesquisa documental, utilizamos como documentos desse estudo os planos de aulas e o plano educacional individualizado (PEI) dos docentes da SRM e da sala de aula comum. Chizzotti (2005, p. 18) evidencia que “[...] quem inicia uma pesquisa não pode dispensar as informações documentadas”.

Foram envolvidos, no processo de produção dos dados, cinco participantes, três docentes da sala de aula comum e dois docentes da SRM que desenvolvem atividades com autistas e que possuem experiência na área pedagógica. Os participantes têm nomes fictícios, com referência a flores. As docentes da escola “K” são denominadas “Margarida” e “Dália”, e da SRM “Cravo”. A docente da escola “W” é denominada “Jasmim”, e a da SRM “Rosa”.

Para analisar os dados, trabalhamos com a análise de conteúdo de Bardin. Essa análise é concebida como um conjunto de instrumentos metodológicos que objetiva interpretar diferentes contribuições de conteúdo, sejam eles verbais ou não verbais, por meio de uma sistematização de métodos empregados em análises de pesquisas, em que são utilizados procedimentos ordenados (Godoy, 1995).

A partir dessa análise, constituímos quatro categorias de acordo com os objetivos que orientaram este estudo: 1) Olhar sobre a inclusão de estudantes com NEE no processo educativo; 2) Olhar sobre o processo de aprendizagem de estudantes com TEA; 3) Dificuldades na práxis do processo de alfabetização e letramento dos estudantes autistas; 4) Práticas pedagógicas dos docentes alfabetizadores.

Como mencionamos, para fins de atenção à discussão proposta no artigo, apresentamos os resultados das categorias 3 e 4, que serão abordados na próxima seção.

## **Análise dos dados: revelações da pesquisa**

Com as análises dos dados, conseguimos compreender que as dificuldades apontadas pelos docentes dizem respeito tanto às dificuldades relacionadas ao conhecer e lidar com o estudante que tem TEA na condução de práticas pedagógicas, quanto na construção de material que contribua significativamente com suas aprendizagens.

Ao observar tais dificuldades, percebemos alguns elementos mais significativos nos posicionamentos dos docentes. De acordo com eles, essas dificuldades são resquícios de falta de formação específica e de conhecimento das adaptações de material e curriculares necessárias à condução de uma prática exitosa.

As formações docentes nesse processo de superação das dificuldades de estudantes com autismo devem ter um caráter mediador, considerando seus saberes, dificuldades, experiências e interesses. É preciso destacar, também, a valorização de suas aprendizagens ao desenvolver um currículo que se aproxime de suas realidades e ao focar em seu nível de desenvolvimento potencial e em suas habilidades e peculiaridades.

A seguir, detalharemos as duas categorias advindas da construção dos dados em comunhão dialógica com os docentes e as literaturas que subsidiam nosso estudo.

## **Dificuldades na práxis do processo de alfabetização e letramento dos estudantes autistas**

Refletir sobre o processo educativo do estudante com NEE, de como está sendo ofertada a proposta de Educação Especial (EE), é aprofundar-se na concepção de contribuição na melhoria do que está posto além do currículo, é pensar sobre uma escola ampla em ações e valorização da diversidade cultural que nela está inserida. Faz-se necessário, também, refletir sobre os desafios e as possibilidades de alfabetização e letramento desses sujeitos, desnudando-nos de práticas educativas que não contemplam o contexto atual, tampouco contribuem na aprendizagem de estudantes autistas.

As dificuldades nas interações sociais e no âmbito comportamental sinalizam os aspectos típicos em sujeitos com TEA, e dentro do aspecto comportamental a maior dificuldade apontada pelos docentes foi o comportamento atrelado à recusa e aparente desinteresse em realizar atividades, de seguir rotinas e regras.

Sendo o docente o mediador e incentivador ao criar possibilidades de interação, construção dos saberes e de sua autonomia, há a necessidade de inserir, nessa proposta, atividades que promovam o desenvolvimento da linguagem, a alfabetização e o letramento, bem como de outras habilidades necessárias ao bom desenvolvimento educativo e social dos estudantes.

Essa discussão dialoga com as falas da docente Jasmim, ao relatar que, por sua criança com TEA se encontrar em um estágio que dá condições de haver uma aprendizagem com mais facilidade, ela não encontra dificuldade em relação ao seu desenvolvimento cognitivo e sim em relação às estereotípias e ecolalias que são características do autismo.

De acordo com a referida docente,

Não encontro dificuldade em sua escolarização, e por ele acompanhar o processo de aprendizagem, sempre estou ampliando sua alfabetização e letramento. Desafio maior há em relação ao comportamento típico da síndrome (andar saltitando pela sala, falar nas horas que tem outros falando, antecipar algumas falas que eu faço, às vezes não querer fazer as atividades). Tem a PAE [profissional de apoio escolar],



Alfabetização e letramento de estudantes autistas:  
desafios e possibilidades

que dá o apoio necessário na hora de ele escrever e resolver outras atividades. Tem momentos que ele não faz as atividades propostas (Docente Jasmim).

A relação de coletividade em sala de aula entre os estudantes contribui para que haja troca de saberes e novas aprendizagens, visto que, ao ser estimulado nas suas habilidades de comunicação e expressão, o autista vai superando suas limitações sociais através da mediação com os demais. Afinal,

A aprendizagem se dá por uma relação recíproca e mediadora entre sujeito-conteúdo e sujeito-sujeito. Daí a compreensão da importância da interação dos indivíduos entre si com seus saberes e dos mesmos com outros instrumentos e outras fontes de saberes (Longarezi; Alves, 2009, p. 127).

As aprendizagens, como defendido na PHC, ocorrem através da mediação entre seus pares, tendo o docente o papel essencial na condução desse processo. Duarte (2007) contribui com nossa discussão ao refletir que é,

Dentro desse quadro é que postulamos a necessidade de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, por considerar que tal teoria pode se construir no centro desse corpo teórico mediador. Afinal, sendo a educação um processo mediador entre a vida do indivíduo e a sociedade, (e, portanto, a história), não nos parece possível analisar crítica e historicamente o processo pedagógico sem a mediação de uma teoria na qual a formação do indivíduo seja concebida enquanto um processo essencialmente histórico e social (Duarte, 2007, p. 20).

Percebemos, nas falas dos docentes, que as dificuldades encontradas na aprendizagem dos estudantes autistas se dão por fatores, como socialização, dificuldades em lidar com o TEA. Nesse contexto de desafios e dificuldades, é importante destacar, e que foi referenciado pelos docentes, a questão da formação em uma proposta inclusiva, que perpassasse por todos os aspectos aqui discutidos. Vejamos a fala da docente Margarida:

Meu maior desafio é na falta de metodologia da minha parte, fruto de uma prática que requer formação. Na escola há recursos materiais, realizo pesquisas e atividades, há a colaboração do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não só na hora de atendimento na SRM, mas quando solicitado. Sinto dificuldade que ela (estudante) faça atividades de escrita, de desenho e pintura, de jogos de encaixe. Ainda não descobri com o que ela se identifica em relação a querer fazer algo (Docente Margarida).

A falta de uma formação específica no contexto da EE, com atividades que sinalizem reflexões sobre o processo de aprendizagem de estudantes com NEE, em especial a sua alfabetização e letramento, conduz o docente a uma prática empobrecida. O não conhecimento de métodos de ensino que promovam o desenvolvimento de suas aprendizagens de forma lúdica e coletiva, compromete

não somente suas inclusões efetivas, como também a oportunidade de eles avançarem em seus conhecimentos já constituídos e na construção de novas propostas de acordo com suas especificidades.

Estudos de Schmidt *et al.* (2016) demonstram que estudantes com TEA não têm facilidade de aprender com metodologias tradicionais e, para sanar essa dificuldade, o ensino atual requer modificações no currículo e formas diferentes de ensino, contribuindo positivamente com as exigências educacionais atuais, como exposto pela docente Dália ao relatar:

Encontrei muita dificuldade. Inicialmente foi angustiante por conta que era tudo muito novo, porém pesquisei e busco formas de trabalhar suas potencialidades e habilidades. Sempre reflito sobre minha práxis e o que posso contribuir. Percebo a falta de formação e material concreto, mais tempo para pesquisas (Docente Dália).

A docente Dália não tem pós-graduação em EE e, segundo sua fala, ela busca construir conhecimentos sobre autismo e refletir sobre sua práxis, o que lhe dá mais segurança no desenvolvimento das atividades propostas. A referida docente sente a falta de formações que lhe forneçam suporte teórico.

O professor Paulo Freire (1996, p. 18) dialoga com a reflexão da docente Dália, ao ponderar que “[...] na formação permanente dos docentes, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Em relação à relevância da formação docente na EE, um dos docentes explicita que “os professores precisam de formações, de especialização, buscar conhecimento para melhor desenvolvimento da práxis, pois a práxis é muito distante da teoria inclusiva” (Docente Cravo).

A formação em graduação, cursada pelas docentes da sala comum e da SRM, contemplou o componente curricular EE. A formação em pós-graduação em EE (os docentes da SRM já cursaram; as docentes da sala comum, uma cursou e uma está em curso), sendo que nas falas delas ainda existe um grande desafio na comunicação, bem como na contribuição de uma aprendizagem exitosa. Assim, mesmo com essas formações iniciais, as docentes demonstram, em suas falas, insegurança, o que ficou percebido nas observações *in loco*, e nos sugere um distanciamento entre teoria e prática.

A falta de formações, que contemplem suas necessidades e que possam contribuir na melhoria de suas intervenções, está levando-as a questionar o verdadeiro papel da inclusão e, o mais importante, o da EE, perpetuando angústias e despreparo desses profissionais (Glat *et al.*, 2003), havendo a necessidade de uma proposta que dê condições de uma prática docente exitosa baseada nas pesquisas atuais que contemplem a diversidade discente.

Nesse sentido, a formação continuada em serviço é a melhor estratégia formativa a essas docentes, por apresentar um formato que contempla toda a diversidade discente e a dimensão do

ambiente escolar como espaço de formação abrangente e coletiva, havendo a necessidade que elas aconteçam de forma contínua. Essas discussões sobre a escola ser *lócus* de formação continuada comungam com as reflexões de Diniz-Pereira (2015), ao ressaltar que,

[...] programas de desenvolvimento profissional (e não apenas de ‘formação continuada’) que concebam a escola enquanto espaço de produção de conhecimentos e que concebam os educadores enquanto investigadores de suas próprias práticas, analisando, coletiva ou individualmente, e de uma maneira bastante crítica, o que acontece no cotidiano das escolas e das salas de aula brasileiras (Diniz-Pereira, 2015, p.147).

A formação continuada em serviço, por aproximar os docentes da realidade da escola, de sua sala de aula, ressignificam sua ação-reflexão-ação, sua identidade profissional, ao produzir sua profissionalidade (Silva, 2009). Tal proposição também é discutida na PHC como essencial na formação social dos estudantes através da mediação entre os docentes e seus pares.

Em seus escritos, Longarezi e Alves (2009, p. 127) concebem que a escola “[...] é o local de formação continuada de docentes, onde a discussão sobre a prática pedagógica com seus demais membros promove novas relações e possibilita a construção de novos conhecimentos”. Desse modo, as formações vão além da questão teoria e prática, devendo ter como foco principal o ensino ao traçar metas com ações que supram as necessidades dos estudantes por meio da mediação, garantindo o desenvolvimento pleno desses sujeitos através da atividade humana. Ao organizar esse ensino, há o desencadeamento do desenvolvimento formativo docente, da produção de conhecimento (Longarezi; Alves, 2009).

Nessa direção, a formação continuada em serviço é um importante instrumento na condução das ações docentes, sendo essencial que sejam baseadas nas propostas atuais e calcadas na realidade escolar. Essas formações têm grande relevância ao priorizar nos debates os eixos de interesses desses estudantes, os aspectos da alfabetização e letramento através das interações, mediações, materiais adequados, metodologias e métodos baseados na ciência, tendo como base referenciais teóricos que tragam reflexões sociais e históricas.

Diante do exposto, compreendemos que a formação inicial e as formações em serviço em uma proposta de EE são aspectos importantes na ressignificação do fazer educativo. Comungando com nossa compreensão, Almeida (1999, p.78) pondera que: “[...] a re-significação da atuação profissional, passa, portanto, pela apropriação de referenciais teóricos que levem em consideração os processos interativos, conscientes e inconscientes”.

Na próxima seção, discutiremos sobre as práticas pedagógicas dos docentes alfabetizadores, refletindo como as formações em serviço são essenciais em uma proposta de práticas atualizadas com respaldo científico no sucesso das aprendizagens dos estudantes com TEA.

## **Práticas pedagógicas dos docentes alfabetizadores**

O TEA propicia que observemos a singularidade humana no tocante às características comportamentais, sociais e modos de aprendizado. Nesse sentido, o docente deve promover práticas educativas mediadas, que considerem seus desafios e suas singularidades, favorecendo seu processo de aprendizagem. Conhecer o estudante com autismo, realizar rotinas e adaptações de currículo, ressignificando práticas que objetivem a inclusão, socialização e aprendizagem desse discente é a melhor proposta para inseri-lo em práticas sociais que deem sentido à sua aprendizagem, através da interação e mediação de forma singular.

Nesse contexto de aprendizagens, especificamente na alfabetização e letramento desses estudantes, há a necessidade de os docentes inserirem em suas práticas educativas métodos e metodologias lúdicas que venham a contribuir em seu desenvolvimento oral e escrito e no desenvolvimento da sua formação integral de forma significativa.

Os docentes da SRM contribuem com essa discussão, ao relatar sobre suas atividades para os processos de alfabetização e letramento que contemplem desde a anamnese e sua relevância em conhecer esse estudante, à criação de rotina e plano de ação que darão condições de realizar práticas exitosas individuais.

De acordo com os referidos docentes,

Crio uma rotina para cada discente; realizo estudo de caso, anamnese para coletar informações com a família (déficits de atenção, desenvolvimento social, barreiras encontradas, as especificidades e dificuldades), observação em sala e extra sala a participação nos eventos escolares. A partir das informações faço um plano de ação individual voltado a SRM focando em suas dificuldades e particularidades. Realizo prática em grupo (atividades de manutenção de foco, concentração, raciocínio, estratégia de pensamento, quando não há verbalização, utilizo a comunicação aumentativa e alternativa que auxilia muito na comunicação. Confecciono cartões (PECS) que facilitam a comunicação, entre outras estratégias que venham colaborar na aprendizagem desses sujeitos na SRM em sala regular), preparação para as apresentações dos projetos na escola e extra- escola (Docente Cravo).

Após estudos de caso de cada criança, utilizo estratégias que possam contribuir com a ampliação das atividades realizadas em sala de aula comum; produzo cartões de comunicação na rotina diária; utilizo recursos visuais, jogos pedagógicos e softwares (Docente Rosa).

Nas mencionadas falas e observações da práxis dos docentes supracitados das SRM, percebemos que eles produzem materiais e utilizam estratégias que dão condições de os estudantes terem interação com os demais pares; de explorarem a SRM, de desenvolverem sua oralidade, concentração e condições de comunicação com os demais, contribuindo com o avanço em suas aprendizagens ao desenvolverem práticas lúdicas, objetivando uma aprendizagem exitosa.

Nessa direção, Kishimoto (2008, p. 32) afirma que, “[...] ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos”. Assim, os docentes utilizam jogos (alfabéticos-encaixe, memória), tecnologia assistiva e atividades que contribuem na ampliação dos aspectos linguísticos desses estudantes, suplementando as atividades que são desenvolvidas na sala comum.

No processo de ensino de estudantes autistas existem várias metodologias que têm por alicerce as teorias comportamentais. Dentre as estratégias de ensino, destacamos a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA); a Applied Behavior Analysis - Análise Comportamental Aplicada (ABA); Picture Exchange Communication System- Sistema de Comunicação por Troca de Imagens (PECS); Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children-Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com déficits relacionados à Comunicação (TEACCH).

Tais métodos têm como perfil característico o condicionamento dos sujeitos, como descritos em Orrú:

O profissional sempre procura evitar que o aluno cometa algum erro que lhe reforce o fracasso na atividade;  
Sempre que o aluno queira algo, deverá apresentar ao profissional a figura correspondente; somente após essa conduta, é que obterá a resposta desejada;  
Todas as ações são organizadas pelo profissional para que no decorrer do dia, o aluno possa solicitar-lhe algumas dela;  
A ação de o profissional estender a mão é a dica para que o aluno lhe dê a figura esperada;  
O treino de figuras é realizado com um grupo de figuras, utilizando uma por vez (exemplo: grupo de frutas referente a frutas. Faz-se o treino de figura da maçã, posteriormente o da laranja etc.);  
Cada aluno deve ter seu próprio sistema individual de comunicação, de forma possa sempre está com ele, e devem ser de preferência, apenas aquelas figuras já dominadas por ele em forma de temas de trabalho (Orrú, 2012, p. 73-74).

Os métodos TEACCH, PECS e outros têm na sua premissa a contribuição no auxílio da comunicação e independência dos estudantes autistas, porém esse processo acontece de forma condicionada, com uma práxis empobrecida em termos de mediação semiótica, com ações repetitivas,

o que não dá condições da ampliação dessas ações em outros espaços em que o discente esteja inserido.

Com efeito, as bases clínica e comportamental desses métodos fortalecem o modelo biomédico de deficiência na escola, que considera a deficiência como uma patologia, algo a ser reparado e adaptado, seguindo um padrão construído socialmente de normalidade. Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009), para o modelo biomédico, a pessoa com deficiência deve ser submetida a intervenções ancoradas nos saberes biomédicos. Concordamos com Cunha quando defende que,

As ações biomédicas têm o papel de aproximar as pessoas de um padrão de normalidade que está ligado aos processos de industrialização da sociedade. A construção de padrão de corpos que atendam à lógica produtiva contribui para que as pessoas com deficiência não sejam vistas como aptas para venda de sua força de trabalho, colocando-as como dependentes e iniciando o processo de institucionalização (Cunha, 2021, p. 309).

Esses métodos que realizam procedimentos através do condicionamento dos sujeitos vão de encontro à proposta da PHC, na qual esses estudantes são concebidos como produtores de cultura, de aprendizagens amplas, através da mediação entre seus pares, conforme Orrú ao referenciar Vigotski:

Tomando a obra de Vigotski como referencial teórico para o trabalho com autistas, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem desse aluno deve complementar, necessariamente, criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos, possibilitando o encontro/confronto das experiências cotidianas no contexto em que elas ocorrem para a formação de conceitos, quer seja acadêmicos ou não, em uma maior internalização consciente do que está sendo vivenciado e concebido (Orrú, 2012, p. 102).

Apesar de os docentes da sala de aula comum não utilizarem esses métodos comportamentais, esse condicionamento foi percebido através das observações nos variados momentos nas realizações das atividades propostas. Por falta de informações e formações que tenham uma proposta com aprofundamento teórico, que privilegie as relações sociais e o ambiente escolar em todos os seus aspectos, a maioria das atividades é restrita a um momento solitário a esse docente, engessando suas ações, infantilizando-os e, conseqüentemente, tendo como resultado uma aprendizagem fracionada e sem mediação entre seus pares.

Identificamos nas observações que o processo lúdico é realizado nas salas de aulas comuns. Nessas atividades os estudantes com autismo participam de forma reduzida, não havendo a mediação necessária entre seus pares, fracionando o processo lúdico, descontextualizando os objetivos da ludicidade e da aprendizagem mediada. Em suas pesquisas, Lemos, Salomão e Agripino-Ramos



(2014) destacam a falta de um direcionamento das atividades com estratégias que tenham um respaldo de teóricos que discutam a aprendizagem de estudantes com autismo.

Na SRM, pudemos perceber que os docentes buscam inserir momentos lúdicos em suas práticas educativas ao utilizarem jogos alfabéticos e matemáticos, leituras, desenho e pintura, brincadeiras e confecção de cartazes, sendo utilizado principalmente na proposta de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

Relacionada às estratégias de inseri-los na proposta educativa lúdica, essa discussão é respaldada pelas docentes,

Desenvolvo atividades que ele tenha participação em sala com os demais pares e participação das apresentações e brincadeiras (Docente Jasmim).

Incluo ela em todas as atividades, peço colaboração dos demais pares da turma e da PAE que tem bom relacionamento, o que facilita o processo de socialização e aprendizagem (Docente Margarida).

A docente Dália, além de utilizar recursos lúdicos, busca investigar seus gostos, como se dá seu processo de aprendizagem e de como ela acontece, e as estratégias e recursos, mesmo que a aprendizagem aconteça de forma resumida, que possam contribuir no seu avanço, como representado na sua fala a seguir:

Observo o que ele gosta de fazer e de como se identifica em relação ao processo de escrita, de fala e de produção. Busco envolvê-lo em atividades dinâmicas; faço uso de material colorido, de cruzadinhas (ele adora); utilizo recursos visuais (ilustrações) que facilitam a compreensão, estimula a linguagem (ele é muito introvertido); ditados matemático e linguístico com gravuras. Também valorizo as aprendizagens dos outros componentes curriculares e incentivo ele a fazer as atividades sempre (Docente Dália).

Como já discutimos, o estudante com autismo aprende de forma diferenciada e as adaptações curriculares são essenciais em uma proposta inclusiva e mudam o contexto de condução do fazer educativo, desde o planejamento de uma aula até a avaliação das aprendizagens desses sujeitos, como exposto em Glat e Oliveira (2012, p. 26), ao contextualizarem as adaptações curriculares, como “[...] modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo ou em aspectos dele, de forma a acomodar todos os alunos”. Gouvêa (2009) explica que essas adaptações curriculares devem focar: na necessidade da aprendizagem do discente (o que ele deve aprender e quando); reflexão sobre as formas de ensino que são necessárias, e a forma de avaliar e o que avaliar diante da singularidade do TEA.



Os planos de aula a serem desenvolvidos com autistas devem ser alinhados ao Plano Educacional Individualizado (PEI), plano esse que deve ser realizado pelo docente da SRM e da sala de aula comum, buscando inserir em suas ações estratégias através de um planejamento escolar individualizado, voltado às necessidades específicas do discente, colaborando com suas aprendizagens de forma significativa e exitosa.

A falta de um planejamento que traga subsídios, técnicas e referenciais que contribuam no processo educativo de estudantes com NEE pode ser reflexo da ausência de uma formação continuada em serviço, de estudos dirigidos sobre como os processos educativos desses estudantes se dão, o que pode estar contribuindo nas dificuldades para a alfabetização e letramento, desenvolvimento de sua autonomia e na ampliação de suas habilidades.

Refletimos nessa seção sobre as análises e a interpretação dos dados obtidos através de entrevistas e observações do fazer pedagógico de cinco docentes de duas escolas municipais de Santana do Ipanema-AL. As informações foram agrupadas em duas categorias de acordo com a construção dos dados, contribuindo para que fosse realizado o debate com as falas dos docentes à luz de teóricos que desenvolvem as temáticas aqui discutidas.

## **Considerações finais**

O desenvolvimento educacional voltado às práticas de alfabetização e letramento requer um olhar reflexivo sobre as pesquisas científicas atuais e métodos de ensino e aprendizagem. A alfabetização de estudantes autistas gera nos docentes dúvidas, angústias e continua sendo um desafio mesmo diante dos avanços que a EE teve nas últimas duas décadas, e dos debates e reflexões gerados a partir das literaturas que investigam e divulgam a referida temática, em particular sobre os desenvolvidos por Vigotski acerca da essencial contribuição da PHC em uma proposta mediada e lúdica de acordo com as singularidades dos estudantes autistas.

A pesquisa que ora apresentamos teve como foco a alfabetização e o letramento de estudantes autistas. O objetivo geral foi discutir os desafios e as possibilidades que os docentes encontram no processo alfabético de estudantes autistas em duas escolas públicas do interior alagoano. Os estudos aqui referidos são sobre metodologias de ensino e as especificidades do TEA, sobre alfabetização e letramento com práticas voltadas a uma aprendizagem de forma lúdica, mediatizada e que valorize os seus potenciais.

A fragilidade teórica que percebemos em conhecimentos com aporte em uma aprendizagem que respeite a forma de aprendizagem discente, até que ele atinja seu potencial máximo de desenvolvimento, e a falta de estudos coletivos com estratégias colaborativas e planejamentos em

conjunto com direcionamentos baseados em estudos que destaquem a necessidade de conhecer e valer-se das potencialidades e das qualidades do estudante com TEA, está comprometendo uma práxis que dê condição de esses estudantes serem alfabetizados e letrados e de avançarem em seu desenvolvimento.

De acordo com os resultados dessa pesquisa e respaldadas por autores que dialogaram com nossos debates, ressaltamos que essas formações são essenciais no desenvolvimento de conhecimentos que promovam o aprendizado dos estudantes com TEA, bem como na contextualização de uma proposta mediada, significativa e humana.

Além disso, os resultados apontam a importância da reflexão na utilização de práticas educativas mediadas adaptadas curricularmente, nas quais o docente valorize as especificidades desses estudantes, ao concebê-los em sua totalidade, sem preconceitos e sem estigmas.

Destacamos, ainda, que as questões de um planejamento voltado ao contexto de EE e das dificuldades de formação são desafios que os docentes enfrentam constantemente e que as dificuldades nesses requisitos não são algo que parte somente de suas vontades ou iniciativas, mas de questões estruturais e da organização do próprio sistema escolar.

Com isso, ponderamos que além da formação, das adaptações curriculares e das barreiras metodológicas que necessitam de um olhar mais cuidadoso, é preciso dar atenção às condições de ensino dos docentes (estrutura física adequada, recursos materiais e equipamentos), bem como o incentivo a uma carreira sólida com valorização profissional e salarial.

## Referências

ALMEIDA, S. F. C. de. Psicanálise e educação: entre a transmissão e o ensino, algumas questões e impasses. In: COLÓQUIO LEPSI: A psicanálise e os impasses da educação, 1999, Ouro Preto.

**Anais [...]**. Belo Horizonte: LEPSI, 1999. p. 63-69.

CAPELLINI, V. L. M. F; SHIBUKAWA, P. H. S; RINALDO, S. C. de O. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista. **Colloquiu Humanarum**, v. 13, n. 2, p. 87-94, 2016. Disponível em:

<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CHIOTE, F. de A. B. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. **Pró-discente: Caderno de Prod. Acad. Científico, Prog. Pós-Grad.**, Vitória, v. 19, n. 2, p. 56-71, jul./dez. 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, A. C. C. P. Deficiência como expressão da questão social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 141, p. 303–321, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/pykStjJty9FMZZTDCdgGCcy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2025.

DINIZ, D. BARBOSA, L. SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2025.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, set-dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9457>. Acesso em: 30 mar. 2025.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, R. *et al.* **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil: Relatório de consultoria técnica [S. l.]**: Banco Mundial, 2003. Disponível em: [www.cnotinfor.pt/projectos/workbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/workbank/inclusiva). Acesso em: 12 nov. 2022.

GLAT, R; OLIVEIRA, E. da S. G. de. **Adaptação curricular**. Disponível em: [http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao\\_curricular\\_pt.pdf](http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf), 2012. Acesso em: 13 nov. 2022.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCggnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GOUVÊA, E. **Adaptação curricular**. [S. l.: s. n.]: 2009. Disponível em: <http://educacaoespecialdna.blogspot.com/2009/09/adaptacao-curricular-curriculo-e-um.html>. Acesso em: 10 nov. 2022.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?.** São Paulo: Unicamp, 2005.

LEMOS, E. L. de M; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 117 - 130, jan./mar. 2014.

LONGAREZI, A. M; ALVES, T de C. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 125-132, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/MQtR44CcJmpn9sjTqWNhMLf/?format=pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

ORRÚ, S. E. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades Médicas**, v. 10, n. 3, p. 1-11, set./dez. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-738687>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ORRÚ, S. E.; SILVA, V. A escola e a maré iatrogênica do diagnóstico no trabalho junto a estudantes com autismo. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 59-66, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/30725/16785>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

PROENÇA, Z. A; FREITAS, A. P. Vivências de brincar/letrar de uma criança com autismo na educação infantil. **Linha Mestra**, v. 17, n. 51, p. 142-155, set./dez. 2023. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1439/1214>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2008.

SCHMIDT, C. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, C. (Org.) **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013.

SCHMIDT, C. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Fontanar, 2012.

SILVA, M. G. **Deficiência mental**: prática educativa de uma professora alfabetizadora. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13785>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madri: Visor, 1995. (Obras Escogidas, t. 3.).

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica** - edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003a.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 31/07/2024  
Aprovado em: 08/04/2025