

**Práticas educativas no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática**

**Educational practices in the literacy process of students with Autism Spectrum Disorder: a systematic review**

Aline de Fátima Rosa Magalhães  
Luana Alves de Abreu Braseliano  
Maria da Piedade Resende da Costa  
Universidade Federal de São Carlos  
São Carlos-SP

**Resumo**

Os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) precisam de adaptações curriculares e ajustes nas práticas pedagógicas, bem como utilização de metodologias mais inclusivas para atender às necessidades desses estudantes. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo foi investigar as práticas e estratégias educacionais inclusivas adotadas no processo de alfabetização e letramento de estudantes com TEA. A pesquisa é uma revisão sistemática da literatura realizada no Periódico Capes, em que foram identificados estudos de 2016 a 2024. Foram analisados cinco estudos selecionados, com base na Análise de Conteúdo, obtendo-se quatro categorias de análise. Os resultados evidenciaram que as práticas educativas no processo de alfabetização de estudantes com TEA, embora desafiadoras, são possíveis quando adaptadas às necessidades individuais dos alunos. Estratégias de ensino personalizada, como o uso de materiais concretos e a colaboração entre os profissionais da educação regular e especializada, mostram-se eficazes. A inclusão escolar exige a adaptação do currículo, entendimento sobre as necessidades dos estudantes com TEA e a formação continuada dos professores. Além disso, é fundamental a colaboração entre escola e família garantindo uma aprendizagem significativa e efetiva.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Alfabetização; Transtorno do Espectro Autista.

**Abstract**

Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) need curricular adaptations, adjustments in pedagogical practices, and more inclusive methodologies to meet their needs. This article aims to investigate inclusive educational practices and strategies adopted in the literacy process, including functional literacy of students with ASD. The research is a systematic literature review conducted in the Capes Journal database, in which studies from 2016 to 2024 were identified. Five selected studies were analyzed based on Content Analysis, resulting in four categories. The results showed that educational practices in the literacy process for students with ASD, although challenging, are possible when adapted to the students individual needs. Personalized teaching strategies, such as the use of concrete materials and collaboration between regular and specialized education professionals, have proved to be effective. School inclusion requires adapting the curriculum, understanding the needs of students with ASD and continuing training for teachers. In addition, collaboration between school and family is essential to ensure meaningful and effective learning.

**Keywords:** Special Education; Literacy; Autism Spectrum Disorder.

## **Introdução**

A alfabetização envolve a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, tais como reconhecimento das letras, entendimento dos sons (fonemas), formação de palavras a partir de sílabas, compreensão das unidades mínimas, formação de frases, letra cursiva e leitura de palavras, frases e textos. O letramento, por outro lado, é a capacidade de usar a leitura e escrita de forma significativa e individual no contexto da vida cotidiana.

O processo de alfabetização e letramento é fundamental para que as pessoas consigam ser inseridas na sociedade. No entanto, o processo de alfabetização, no contexto do país, releva a necessidade de superar práticas mecanicistas na sala de aula e de colocar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem (Barreto, 2021).

Soares (2019) entende a alfabetização como o processo no qual a criança aprende a compreender e produzir a escrita, destacando que esse processo envolve não apenas a decodificação de palavras, mas também a compreensão do sistema de escrita e sua utilização em situações de comunicação. Soares (2004) ainda distingue a alfabetização do letramento, destacando que a alfabetização é o aprendizado técnico da leitura e da escrita, enquanto o letramento envolve o uso crítico e reflexivo da leitura e da escrita no cotidiano.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição caracterizada por alterações no neurodesenvolvimento que resultam em manifestações diversas entre os indivíduos. Contudo, todos compartilham um desafio comum: dificuldades significativas na interação social. Essas dificuldades impactam diretamente o processo de aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico do aluno, especialmente no que se refere à assimilação e aplicação do conteúdo curricular (APA, 2022).

De acordo com Paula *et al.* (2021), sabe-se que os alunos com TEA devem ser inseridos nas salas de aula regulares. No entanto, também é reconhecido que esse processo de inclusão apresenta desafios significativos, uma vez que a escola e os professores precisam ajustar suas práticas pedagógicas, revisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e adotar metodologias mais inclusivas e diversificadas para atender às necessidades desses estudantes.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que há 70 milhões de pessoas com autismo em todo o mundo, sendo 2 milhões somente no Brasil. Estima-se que uma em cada 88 crianças apresenta traços de autismo, com prevalência cinco vezes maior em meninos (Paula *et al.*, 2021, p. 02).

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) aponta que, ao longo dos anos, houve um aumento significativo no número de matrículas de crianças com deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento em escolas regulares. Isso se deve a um movimento global em direção à inclusão, no qual as crianças com diferentes condições e necessidades passam a ter o direito de estudar em ambientes regulares, com o apoio necessário para seu aprendizado. A educação deve ser adaptada para garantir que todos os alunos participem ativamente do processo educativo, o que implica a eliminação de barreiras físicas, sociais e pedagógicas.

Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir para ampliação do entendimento sobre a alfabetização de alunos com TEA. Diante do contexto, surge o questionamento: como as práticas e estratégias educacionais inclusivas podem ser adaptadas para atender de maneira eficaz às necessidades dos estudantes com TEA durante o processo de alfabetização e letramento, considerando os desafios enfrentados pelos professores e o papel da família no contexto escolar?

Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa foi investigar as práticas e estratégias educacionais inclusivas adotadas no processo de alfabetização e letramento de estudantes com TEA. Especificamente, o estudo buscou: a) identificar as dificuldades e possibilidades de adaptação das abordagens pedagógicas no contexto da sala de aula regular; b) identificar os desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas inclusivas; e c) explorar o papel da família no processo de inclusão escolar.

### **Método**

Trata-se de uma revisão sistemática da literatura que permite ampliar o potencial da busca, encontrando o maior número de resultados de uma maneira organizada, construindo um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado (Fernández-Ríos; Buela-Casal, 2009).

Desse modo, foram selecionados estudos caracterizados como artigos científicos a partir da busca no banco de dados Periódico Capes.

Na busca pelos estudos, inicialmente não foi estabelecida uma limitação temporal, porém foram identificados entre os anos de 2016 a 2024, de acordo com os critérios de inclusão estabelecidos para busca. Posteriormente, a limitação temporal, conforme a busca inicial foi estabelecida entre 2016 e 2024, valendo-se de três combinações de descritores com

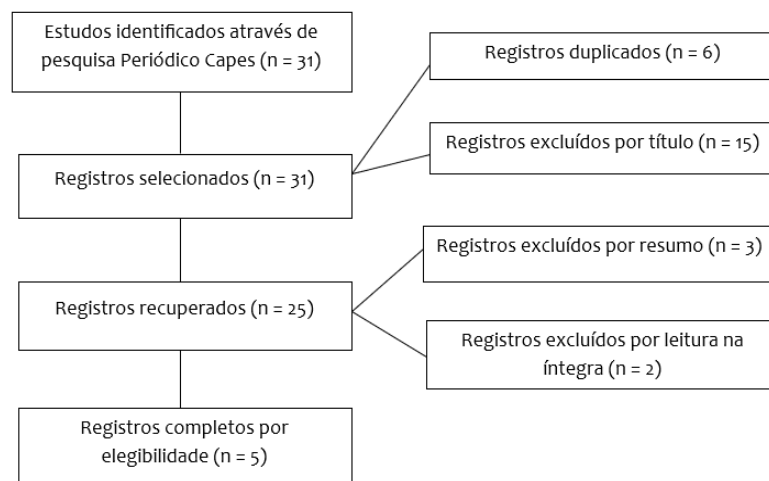
o uso de booleano “AND”: 1) alfabetização, ensino, TEA, inclusão; 2) leitura, ensino, TEA, inclusão; 3) escrita, ensino, TEA, inclusão.

As informações encontradas a partir dos trabalhos foram tratadas, a princípio, com a construção de um fluxograma baseado no método Prisma (Page *et al.*, 2021), conforme Figura 1.

Como critérios de inclusão, foram considerados os estudos relacionados à alfabetização e aquisição de leitura e escrita dos anos iniciais do Ensino Fundamental de alunos com TEA, bem como às percepções dos professores durante o processo de aprendizagem. Assim, foram desconsiderados estudos que não envolvessem a temática e estudos de revisão de literatura.

Inicialmente, foram encontrados 31 estudos, e após a leitura dos títulos foram excluídos 15 estudos não relacionados à temática e 6 estudos por duplicidade. Após essa etapa foi realizada a leitura dos resumos, e foram excluídos mais 3 estudos, e na etapa de leitura na íntegra foram excluídos 2 estudos por não se enquadrarem nos critérios de inclusão. Ao final dessas etapas foram selecionados 5 estudos para análise, indicados no Quadro 1.

Figura 1 – Fluxograma de tratamento dos dados



Fonte: elaborada pelas autoras

Quadro 1 – Artigos selecionados conforme os critérios estabelecidos

| Estudo                      | Participantes  | Objetivo   | Principais resultados  |
|-----------------------------|--|--|--|
| Lima e Hora (2020)          | Três meninos diagnosticados com TEA, com idades entre 8 e 9 anos, alfabetizados e matriculados no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental regular. | Verificar a aplicabilidade do IAR em crianças com TEA.   | Os resultados indicam que, embora todos os participantes tenham sido selecionados para o estudo justamente por já serem alfabetizados e, supostamente, já possuírem as habilidades pré-requisitadas para alfabetização avaliadas pelo IAR, a aplicação do instrumento conforme proposto pelo manual não favoreceu que as crianças com TEA as exibissem, pois não responderam com êxito a maioria das tarefas da avaliação. |
| Perim e Rocha (2020)        | 40 crianças com TEA (33 do sexo masculino e 7 do sexo feminino) entre 8 e 12 anos.   | Verificar se alunos com TEA do município de Curitiba com idades entre 8 e 12 anos matriculados em escola municipal regular apresentam habilidade de leitura, bem como o grau de habilidade de leitura daqueles que leem e, por fim, verificar se há relação entre as variáveis idade e nível socioeconômico e os diferentes níveis de leitura, de maneira a pensar sobre a necessidade de alternativas de ensino para cada subgrupo. | Os resultados confirmam que crianças com TEA apresentam dificuldades no desenvolvimento de habilidades de leitura. Pontuação abaixo da média das crianças que possuem habilidades normais de leitura foram encontradas para todos os anos escolares, especialmente nas provas que exigiam compreensão do texto.  |
| Benitez e Domeniconi (2016) | 4 crianças com DI e 2 com TEA (3 meninas e 1 menino com DI, 1 menino e 1 menina com TEA) entre 8 a 10 anos.                                  | Avaliar a eficácia de uma consultoria colaborativa oferecida pelo psicólogo escolar em duas situações educacionais: uma aplicada pelo professor da sala de aula (PSA) comum com todos os estudantes (Experimento 1) e a outra aplicada pelo  | O psicólogo escolar, como consultor colaborativo, pode contribuir na estruturação de uma intervenção de ensino de leitura e escrita em conjunto com os professores (da sala de aula comum e da Educação Especial). Os dados produzidos, portanto, afirmam que os professores são capazes de aplicar uma intervenção estruturada que promova o ensino dessas habilidades acadêmicas   |

*Práticas educativas no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática*

|                              |   |   |  |
|------------------------------|---|---|--|
|                              |   | professor de Educação Especial (PEE), de modo individualizado (Experimento 2).  | básicas para estudantes com DI e TEA matriculados na escola regular.   |
| Gomes, Castro e Costa (2024) | 20 crianças entre 7 e 8 anos e professora regente.  | Compreender os desafios e as possibilidades na sala de aula comum com relação às práticas inclusivas no ciclo de alfabetização de uma escola pública de Fortaleza-CE.   | Evidencia a necessidade de refletir não apenas sobre o que o aluno aprende ou não, mas o “que” e “como” a escola ensina. Além disso, revela que é crucial pensar no envolvimento de todos os atores responsáveis pela tarefa de educar o estudante (família, escola e comunidade) e na articulação entre serviços de saúde e educação, para favorecer o diálogo e parceria entre os profissionais que atendem e acompanham esse aluno. |
| Paiva e Santos (2023)        | Turma A – 13 alunos; Turma B – 15 alunos; Turma C – 22 alunos; Total: 56 participantes, sendo 50 crianças (entre 4 anos e 6 meses e 5 anos e 11 meses) e 6 adultos. | Abordar a utilização do AMO por crianças com TEA em seu processo de escolarização no contexto da educação infantil em fase de transição para o ensino fundamental, enfatizando a construção da linguagem escrita. | As professoras reconhecem a importância de se preparar para trabalhar com alunos com TEA, mas sentem-se inseguras e buscam mais conhecimento e recursos para atender às necessidades desses alunos de forma mais eficaz.   |

Fonte: elaborado pelas autoras.

## **Resultados e Discussão**

Historicamente, os estudantes com TEA foram excluídos das práticas educacionais e sociais, porque se acreditava que eram incapazes de conviver socialmente. Nesse sentido, a partir dos anos 1990, há no país uma reorganização em busca de promover a inclusão escolar, compreendendo as diferenças de cada estudante. A escola inclusiva busca trabalhar em equipe para possibilitar adaptações curriculares e, assim, a aprendizagem do aluno.

As crianças com TEA apresentam um desenvolvimento atípico, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesse e de atividades (APA, 2022).

É importante refletirmos sobre o papel fundamental da Educação Especial e Inclusiva, a fim de potencializar a aprendizagem dos estudantes com TEA em fase de alfabetização, considerando que são crianças entre 6 e 7 anos que estão em fase de desenvolvimento (Brasil, 2018). Assim, estar na escola regular potencializa comportamentos adaptativos necessários, compreensão sobre relações entre seus pares e suporte na aprendizagem e aquisição de habilidades sociais.

Nos estudos analisados, observamos que a alfabetização vai além do simples ato de ensinar a criança a ler e escrever. Ela envolve também a maneira que a equipe escolar e o professor regular planejam a inclusão do estudante com TEA no processo de letramento. Para isso, é essencial que o profissional compreenda as necessidades e potencialidades do aluno, a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem (Gomes; Castro; Costa, 2024).

A seguir, apresentamos as quatro categorias obtidas a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), a saber:

| Quadro 2 - Categorias de análise                                   |  |
|--|--|
| Categorias   | Estudos abordados  |
| 1. Conceito de alfabetização e letramento para estudantes com TEA. | Benitez; Domeniconi (2016); Lima; Hora (2020); Perim; Rocha (2020); Paiva; Santos (2023); Gomes; Castro; Costa (2024). |
| 2. Práticas e estratégias educacionais inclusivas.                 | Benitez; Domeniconi (2016); Lima; Hora (2020); Paiva; Santos (2023); Gomes; Castro; Costa (2024).                      |
| 3. Formação de professores: desafios e possibilidades.             | Benitez; Domeniconi (2016); Lima; Hora (2020); Perim; Rocha (2020); Gomes; Castro; Costa (2024).                       |
| 4. O papel da família na inclusão escolar.                         | Paiva; Santos (2023); Gomes; Castro; Costa (2024).   |

Fonte: elaborado pelas autoras.

**Conceito de alfabetização e letramento para estudantes com TEA**

O processo de alfabetização e letramento é o resultado das interações e inter-relações desenvolvidas por meio das oportunidades que vão sendo proporcionadas (Gomes; Castro; Costa, 2024).

Essa perspectiva sugere que a alfabetização e o letramento não são processos isolados ou mecânicos, mas sim dinâmicos, construídos por meio de relações e experiências compartilhadas no cotidiano. Ou seja, as práticas de leitura e escrita emergem das interações sociais e do ambiente no qual o indivíduo está inserido, sendo potencializadas pelas oportunidades oferecidas, seja na escola, na família ou na comunidade.

Soares (2017) define alfabetização como “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orienta a aprendizagem inicial da leitura e escrita” (Soares, 2017, p. 331).

Para Ferreiro (2011) considera que a alfabetização não é um estado, mas um processo que se desenvolve ao longo da vida e mutante de acordo com épocas e culturas.

Pessoas com TEA apresentam dificuldades na comunicação social e nas interações interpessoais (APA, 2022), o que pode afetar a forma como se envolvem em atividades de leitura e escrita, ou seja, podem ter dificuldade em compreender e usar a linguagem de forma socialmente apropriada, o que afeta tanto a leitura (compreensão de textos) quanto a escrita (expressão escrita). Elas podem não entender ou interpretar as nuances sociais e contextuais que fazem parte da leitura de textos ou da escrita em um contexto social.

De acordo com Gomes, Castro e Costa (2024), alfabetizar não se restringe apenas a ensinar a criança a ler (decodificação) e a escrever (codificação). É necessário que o(a) docente saiba como planejar e como inseri-la no contexto de letramento. Logo, é dever desse(a) profissional conhecer as necessidades e potencialidades da criança e buscar incluí-las no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o estudo analisado busca compreender os desafios e as possibilidades para a realização de práticas inclusivas por meio de entrevista com a professora (Professora Regente A – PRA) e de observação participante durante as visitas à escola. A pesquisa também aborda a necessidade e o anseio que a docente participante tem em obter um diagnóstico dos alunos que considera “suspeitos”. Não significa que o laudo possa ser definidor do processo de aprendizagem do aluno, mas pode ajudar o professor em seu fazer pedagógico, condizendo com as vivências dessa criança.

A construção de um ensino inclusivo e significativo requer a inserção das crianças em um contexto de letramento que reconheça suas necessidades e potencialidades; isso, portanto, vai além do laudo médico, pois exige uma análise cuidadosa por parte dos educadores.



Embora o diagnóstico possa fornecer informações úteis, há o risco de limitar a visão do educador às dificuldades. Esse enfoque pode reforçar uma abordagem patologizante, desviando a atenção de práticas inclusivas que beneficiem todos os alunos, com ou sem diagnóstico.

Pesquisas como as de Lima e Hora (2020) reforçam o desafio de ensinar e avaliar crianças com TEA. Em seu estudo, as autoras utilizaram o Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para Alfabetização (IAR) com três alunos TEA. Houve comparativo entre os resultados dos alunos, mostrando que apresentam habilidades diferentes uns dos outros. A pesquisa indica que, segundo a avaliação do IAR, os três participantes deveriam receber programas de ensino que objetivam desenvolver a maioria das habilidades consideradas como pré-requisito para o aprendizado de leitura e escrita e compatíveis com as habilidades necessárias para responder às demandas do 1º ano do ensino básico, comumente chamadas de pré-requisitos para a alfabetização.

Embora todos os participantes tenham sido selecionados para o estudo justamente por já serem alfabetizados e, supostamente, já possuírem as habilidades tidas como pré-requisitos para a alfabetização avaliadas pelo IAR, a aplicação do instrumento, conforme descrito no manual, não favoreceu a demonstração dessas habilidades pelas crianças com TEA, que tiveram dificuldade em responder com sucesso à maioria das tarefas da avaliação. O manual não deixa claro quais estratégias utilizar para minimizar as possibilidades de o aluno emitir comportamentos interferentes relacionados às tarefas, assim como não descreve o que o professor deve fazer diante deles, caso ocorram.

Na pesquisa de Perim e Rocha (2020), utilizou-se a Prova de Avaliação dos Processos de Leitura (Prolec), a qual é composta de quatro blocos distribuídos para a avaliação de quatro processos de leitura: identificação de letras, processos léxicos, sintáticos e semânticos. As provas do Prolec são: nome ou som das letras; igual-diferente; leitura de pseudopalavras; estruturas gramaticais; compreensão de textos.

O estudo contou com 40 crianças diagnosticadas com TEA entre 8 a 12 anos e apenas 17,5% dos participantes conseguiram responder à última prova da Prolec, que avalia a habilidade de compreensão de textos, e somente 3 tiveram um resultado dentro do esperado em comparação com a amostra normativa da prova, o que representa 7,5% dos alunos avaliados, indicando grande dificuldade dentre os participantes na extração do significado, integração na memória e elaboração de inferências. Esse resultado pode sugerir que os

resultados são melhores à medida que avançam os anos escolares, ou seja, um processo de desenvolvimento da habilidade de leitura pode ocorrer nas crianças com TEA que avançam efetivamente nos anos escolares. De qualquer forma, o resultado demonstra que a aprendizagem da leitura, ainda que lenta, parece ser possível para uma parte das crianças com TEA.

Benitez e Domeniconi (2016) mostram, por um lado, a efetividade da consultoria colaborativa estabelecida pelo psicólogo escolar em relação à implementação das intervenções aplicadas por cada professor em cada Experimento; e, por outro lado, os dados permitem comparar diferentes estratégias de ensino para a intervenção em leitura e escrita.

Esses dados demonstram, ainda, indícios de que, quanto maior o número de palavras treinadas, maior a probabilidade de recombinação silábica, o que propicia a leitura de um número maior de palavras, em termos de aprendizagem cumulativa com todas as intervenções aplicadas isoladamente, como no caso da análise dos dados obtidos com a aplicação da segunda avaliação geral (AG2).

Essa avaliação foi aplicada após o ensino de sete palavras com duas sílabas e antes do ensino de palavras com três sílabas. Após o ensino das palavras com duas sílabas, os estudantes começaram a ler e escrever as palavras que seriam ensinadas posteriormente. O estudo evidencia a forte validade interna, sobretudo em relação à descrição e ao detalhamento do procedimento de ensino, e certa limitação no que concerne ao número amostral para analisar a validade externa.

Paiva e Santos (2023) destacam a contribuição significativa do Alfabeto Móvel Organizado (AMO) para o aprendizado da linguagem escrita, promovendo o reconhecimento das letras, a consciência fonológica e a relação entre grafema e fonema. A pesquisa também aborda a adaptação ao Ensino Fundamental, trazendo as percepções de professores e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) sobre como o AMO prepara as crianças com TEA para a transição para essa etapa. Além disso, é realizada uma análise das produções das crianças com TEA, focando nas dificuldades enfrentadas no registro gráfico e em como o AMO tem auxiliado na superação dessas dificuldades.

Embora as soluções apontadas sejam valiosas, é importante destacar que mesmo o sujeito ainda não alfabetizado “[...] já pode ser inserido em processos de letramento, pois já faz leitura incidental de rótulos, imagens, gestos e emoções” (Street, 2014, p.123). O indivíduo

apresenta repertório de letramento, o contato com o mundo letrado antecede a alfabetização, a qual se consolida na fase escolar (Rojo, 2012).

Para Soares (2017) a alfabetização deve acontecer concomitante ao letramento, que se caracteriza como o uso social da leitura e da escrita. Essa inserção antecede a escola, devido às práticas sociais e as vivências já adquiridas.

Na escola, a criança com TEA, vivencia constantemente os usos sociais de um sistema escrito. Portanto, a implementação de estratégias inclusivas exige um contexto institucional que ofereça suporte adequado aos professores, como formação continuada e tempo para planejamento colaborativo. Apesar de o uso de ferramentas e métodos individualizados ser valioso, é fundamental integrá-los ao currículo de forma orgânica, evitando que se tornem práticas isoladas. Além disso, a rigidez curricular e a dependência de materiais didáticos tradicionais são obstáculos a serem superados para promover a inclusão. A adoção de estratégias lúdicas e colaborativas de forma sistemática, e não apenas como recursos pontuais, é essencial para garantir que todos os estudantes se beneficiem do processo de ensino-aprendizagem.

### **Práticas e estratégias educacionais inclusivas**

Incluir significa colocar o que está fora dentro de algum contexto (Joaquina; Silveira, 2023). Não se trata apenas de presença física, mas de integrar de forma significativa indivíduos ou grupos que estão fora de determinados contextos, garantindo que participem ativamente e com igualdade de condições.

No contexto educacional, por exemplo, a inclusão vai além de simplesmente colocar alunos com deficiência na sala de aula regular. Incluir significa garantir que suas necessidades específicas sejam atendidas, que eles tenham acesso ao currículo de maneira acessível e significativa e que as diferenças sejam respeitadas e valorizadas. Nesse sentido, Braun e Marin (2016, p. 198) enfatizam que:

Organizar um modelo de educação inclusiva requer um projeto que tenha por finalidade desenvolver práticas educativas equânimes para todos os alunos. Isto não é algo simples e exige mudanças significativas na estrutura escolar da qual dispomos, seja quanto ao tempo, espaços, concepções de ensino, de aprendizagem ou de currículo.

No estudo de Gomes, Castro e Costa (2024), o desafio crucial para a inclusão foi a falta de flexibilização das atividades, já que eram majoritariamente voltadas para o livro didático, o que fazia com que a maioria das crianças em nível alfabético conseguisse participar, mas o

restante das crianças ficava à espera de um “ajudante” que explicasse de forma mais individualizada o que estava sendo pedido. As autoras salientam que a criança com TEA não tinha todo o seu material didático, o que dificultava o acompanhamento do que estava sendo ensinado pela professora. Uma possibilidade que as autoras trazem é “sair” do livro didático e trazer para o planejamento atividades mais lúdicas, como jogos de formação de palavras, contendo cubos de sílabas, cantigas de roda em forma de quebra-cabeça e criptogramas.

De acordo com Piaget (1976), a atividade lúdica constitui um elemento essencial no desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança, sendo um componente indispensável no processo de construção do conhecimento. Longe de se restringir a um mero instrumento de distração ou forma de dissipação de energia, a atividade lúdica assume um papel central na estimulação cognitiva, proporcionando experiências que favorecem a assimilação e a acomodação de novos saberes. Ademais, distingue-se dos métodos tradicionais de ensino por promover uma aprendizagem mais dinâmica e significativa, permitindo que a criança desenvolva suas habilidades de maneira espontânea e interativa.

No entanto, a efetiva implementação de práticas inclusivas nas escolas ainda enfrenta desafios significativos. Lima e Hora (2020) apontam que professores da rede regular de ensino têm dificuldade em saber quais conteúdos ensinar e quais procedimentos são mais adequados para o aluno com TEA. Devido a isso, a pesquisa indica que uma ferramenta importante para direcionar o professor quanto ao que ensinar para o aluno com TEA é a avaliação de repertório inicial.

Outro desafio apontado por Benitez e Domeniconi (2016) destacam que o trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e de sala comum se mostrou como um grande desafio nas escolas que apresentavam esse modelo, visto que em termos práticos o planejamento das atividades não era compartilhado entre eles e o horário de planejamento, muitas vezes, não era suficiente para atender essa demanda. Além disso, nem sempre era possível reunir todos os professores envolvidos com o caso. O espaço e horário de discussão pareciam estar assegurados, porém a presença de todos os professores envolvidos com o caso ainda era uma situação desafiadora.

Por outro lado, estratégias pedagógicas inovadoras demonstram potencial para favorecer a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar. Paiva e Santos (2023) abordam que o AMO (Alfabeto Móvel) favoreceu a inclusão das crianças com TEA no contexto de sala

de aula, promovendo um sentimento de pertencimento ao grupo, assim como minimização de comportamentos interferentes. O alfabeto móvel pode ser adaptado às necessidades específicas de cada aluno com TEA, oferecendo uma abordagem mais individualizada. Ele pode ser utilizado para promover a escrita de palavras simples ou complexas, conforme o desenvolvimento da criança, e pode ser combinado com outras estratégias, como o uso de imagens ou gestos, para reforçar a compreensão.

Neste contexto, a escolha de materiais pedagógicos adequados, como destacam Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016), é essencial para potencializar o aprendizado e promover um ensino verdadeiramente inclusivo.

### **Formação de professores: desafios e possibilidades**

No âmbito das condições sociais, históricas, políticas, educacionais e culturais, alguns autores têm indicado aspectos específicos que implicam diretamente na formação de professores atuantes na Educação Básica brasileira, especificamente nas disciplinas que envolvem assuntos da Educação Especial. Uma vez que os professores estão atuando diretamente com alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação e devido às crescentes matrículas na rede regular de ensino, também trabalham com profissionais de apoio e terapeutas que estão atuantes em sala de aula (Pereira; Guimarães, 2019).

O portfólio bibliográfico de Calixto e Brasileiro (2023) indica que os componentes curriculares sobre a temática de Educação Especial estão nas organizações curriculares dos cursos de Pedagogia. Todavia, a sua presença não demonstra garantia de uma formação inicial efetiva com posicionamento crítico e práticas inclusivas.

É relevante que o professor alfabetizador tenha conhecimento em suas múltiplas dimensões, sendo capaz de estabelecer relações entre as teorias educacionais e a prática escolar para suprir as necessidades dos alunos, um processo que exige do professor habilidades para trabalhar com inúmeros alunos em sala de aula, cada um apresentando um potencial diferente para aprender.

Assim, os desafios encontrados durante o processo de alfabetização de uma sala plural, podendo haver alunos com TEA matriculados, podem tornar a prática complexa, exigindo estudo permanente, dedicação, flexibilização no currículo e afinidade afetiva com os alunos, ou seja, o professor precisa estar em constante formação, a fim de se atualizar (Konkel; Farias, 2024).

Gomes, Castro e Costa (2024, p. 388) identificaram que o professor “demonstra insegurança em relação ao diagnóstico e à vivência da criança no dia a dia, na sala de aula comum. Essa insegurança pode refletir na elaboração de estratégias pedagógicas de como o aluno pode aprender”. O laudo, nesse sentido, é um disparador de reconhecimento de que na sala há um aluno público da Educação Especial, deixando o professor apreensivo sobre como lidar com o seu aluno com TEA por apresentar dificuldades de planejamento das práticas inclusivas.

Os professores podem ter dificuldade em saber quais conteúdos ensinar e quais são os procedimentos mais adequados para os alunos com TEA (Papim; Sanches, 2013).

Lima e Hora (2020) indicam que, para iniciar a alfabetização, é importante que o professor saiba o repertório dos seus alunos com TEA. Para isso podem se valer do instrumento IAR, o qual pode subsidiar a elaboração de estratégias de ensino. A partir dos resultados da ferramenta, o professor tem informações concretas para planejamento de uma ação educacional. Também indicam utilizar o livro *Preparando a Educação*, do mesmo autor do IAR.

Portanto, os autores afirmam a importância de os professores avaliarem as habilidades, para então elaborarem propostas pedagógicas adaptadas ao estilo de aprendizagem. Também devem contar com o apoio e parceria do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Benitez e Domeniconi (2016) enfatizam a importância da consultoria colaborativa para as estratégias do ensino de leitura e escrita, como a presença de um psicólogo escolar como consultor na definição e no acompanhamento das intervenções e a colaboração entre professores da sala regular, do AEE, profissionais de apoio e da saúde, em busca de estratégias para entender melhor o aluno que estão atendendo. Esse movimento é caracterizado como eficaz às necessidades de adaptações das práticas pedagógicas para promover o ensino inclusivo.

Os professores encontram muitos desafios na sala de aula, enfrentam obstáculos para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Além disso, é necessário repensar sobre a formação do professor de séries iniciais. Quanto a isso, Mendes (2010, p. 38) relata que

O processo global de formação de professores deve estar fundamentado também na articulação entre teoria e prática, possibilitando ao futuro professor um contato direto com a realidade na qual irá atuar desde o início do curso. Deve-se ainda prepará-lo para analisar e discutir as questões relativas à função social da escola e a importância de seu trabalho; considerar as diferenças individuais dos alunos e a complexidade da prática pedagógica.

Nesse contexto, Perim e Rocha (2020) sugerem que os professores não apenas olhem para resultados, pois estes podem não vir de imediato, mas que considerem as capacidades e potencialidades de seus alunos. É de extrema importância o reconhecimento das diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem, dos diferentes processos de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e das dificuldades de cada aluno, para buscar as melhores estratégias de ensino.

### **O papel da família na inclusão escolar**

A participação da família foi um tema abordado na maioria dos trabalhos, apresentando-se como caracterização familiar, contexto socioeconômico e papel da família no processo de inclusão, o qual se destacou em alguns estudos.

Carvalho (2017) destaca que a interação entre a família e a escola é essencial para o avanço da Educação Inclusiva. A autora aponta que essas famílias necessitam de maior apoio, acompanhamento e cuidados devido às suas vulnerabilidades, especialmente quando cuidam de um filho com algum tipo de deficiência, e os depoimentos dos participantes indicam a importância dessa parceria.

Continuando nesse enfoque, Silva Neto *et al.* (2018, p. 89) explicam que:

A Educação Inclusiva se configura na diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Prática pedagógica coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola.

Corroborando essa posição, Gomes, Castro e Costa (2024) retratam que a falta de envolvimento da família no processo de inclusão escolar é um desafio constante. A professora participante do estudo observa que, muitas vezes, os pais não têm consciência da necessidade de acompanhamento especializado para seus filhos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

Para Paiva e Santos (2023, p. 184), “esta realidade mostra-se fortemente visível tanto dentro do contexto familiar quanto do contexto educacional, isto é, as pessoas pertencentes ao ciclo de vida da criança com TEA serão responsáveis por minimizar ou maximizar suas habilidades e/ou dificuldades”.

No contexto familiar, destacam-se diversos desafios, tanto internos quanto externos à escola, que dificultam a inclusão na sala de aula. O estudo de Gomes, Castro e Costa (2024) aponta o distanciamento da família em relação à deficiência ou às dificuldades de aprendizagem da criança como um desses desafios, embora não fique claro se essa falta de envolvimento se deve à irresponsabilidade, ao desconhecimento ou a questões socioeconômicas da família.

Para Ferreira e Grossi (2024) as relações familiares e a inclusão escolar são interdependentes e essenciais para o crescimento de pessoas com autismo. Cria-se um ambiente respeitoso às suas singularidades, potencializando suas capacidades e este é um ato de responsabilidade que deve ser compartilhado por todos.

De acordo com o princípio da inclusão, para garantir que crianças com TEA tenham as mesmas oportunidades que qualquer outra, é fundamental que, desde o início do processo de socialização, suas famílias sejam ativamente envolvidas, favorecendo assim o sucesso da inclusão escolar. Sabemos que, apesar de suas naturezas distintas, famílias e escolas têm objetivos e preocupações semelhantes em relação aos alunos, o que torna necessário que as escolas facilitem uma comunicação constante com as famílias.

De maneira geral, a relação entre família e escola exige capacitação e conscientização tanto de pais quanto de educadores, com o objetivo de transformar suas concepções e práticas.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa analisou as complexidades e desafios do processo de alfabetização e letramento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), discutindo os conceitos de alfabetização e de letramento para estudantes com TEA, práticas e estratégias educacionais inclusivas, os desafios e as possibilidades na formação de professores, além do papel da família na inclusão escolar.

A análise dos estudos evidenciou que, embora a alfabetização e o letramento sejam processos dinâmicos e sociais, a inclusão de alunos com TEA exige uma adaptação significativa



do ensino, tanto no aspecto curricular quanto na forma de interação. Mesmo que as dificuldades de aprendizagem, principalmente na leitura e escrita, sejam significativas, elas não são insuperáveis, e as crianças com TEA podem avançar de forma eficaz quando abordadas com estratégias adequadas e personalizadas.

Apesar de os processos de aprendizagem da leitura e escrita para estudantes com TEA apresentarem desafios e ocorrerem de forma mais lenta, eles não são impossíveis. A dificuldade em algumas tarefas avaliativas, como a compreensão de textos e a integração de significados, sugere que o desenvolvimento dessas habilidades pode ocorrer de maneira gradual, com maior sucesso à medida que os anos escolares avançam. No entanto, a eficácia de ferramentas de avaliação, como o IAR e a Prolec, foi limitada, uma vez que nem todos os alunos com TEA conseguiram demonstrar as habilidades esperadas, o que indica a necessidade de adaptações nos instrumentos de avaliação.

Além disso, as estratégias de ensino adaptadas, como o uso do Alfabeto Móvel (AMO) e a consultoria colaborativa entre psicólogos e professores, mostraram-se eficazes em alguns contextos, especialmente no que diz respeito à aprendizagem do reconhecimento das letras e à consciência fonológica. No entanto, essas abordagens também possuem limitações, como a necessidade de um número maior de participantes para garantir a validade externa dos resultados.

É fundamental reconhecer que a implementação de práticas inclusivas exige mais do que a adaptação de métodos e materiais; ela demanda um entendimento profundo das necessidades de cada estudante com TEA e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação ativa no processo de aprendizagem. A formação contínua dos professores e a colaboração com outros profissionais da educação são essenciais para criar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, capaz de atender às especificidades dos alunos com TEA.

Contudo, algumas limitações dos estudos precisam ser destacadas. A aplicação de instrumentos como o IAR e a Prolec mostrou-se ineficaz para capturar adequadamente as competências dos alunos com TEA, pois muitos responderam de maneira atípica ou não conseguiram realizar as tarefas propostas. Isso sugere que tais instrumentos precisam ser ajustados ou complementados por outras abordagens mais sensíveis às características de aprendizagem desses estudantes. Além disso, o número amostral limitado em alguns estudos restringe a generalização dos resultados, apontando a necessidade de mais investigações

com amostras maiores e mais representativas. Pesquisas futuras poderiam investigar essas lacunas.

Para além das lacunas mencionadas, o estudo também apresenta limitações devido ao número reduzido de artigos analisados. Com apenas cinco estudos identificados com os critérios de inclusão para a análise, a quantidade restrita de fontes impede uma análise mais ampla e profunda sobre o tema, o que poderia resultar em uma visão mais completa sobre as práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA. Assim, identificamos esta ser a limitação deste estudo, sendo necessária uma ampliação do número de estudos para fortalecer as evidências e possibilitar uma melhor compreensão do impacto das estratégias educacionais no processo de alfabetização e letramento desses estudantes.

Conclui-se que, embora o caminho para a inclusão educacional de crianças com TEA na alfabetização e letramento seja complexo e desafiador, ele é viável quando há uma integração de estratégias adaptativas e colaborativas. As práticas de ensino precisam ser flexíveis, personalizadas e baseadas em uma compreensão das necessidades individuais dos alunos. Assim, garantir um ambiente inclusivo depende não apenas da adaptação curricular, mas também do fortalecimento das parcerias entre escola e família e do contínuo aprimoramento das habilidades dos educadores para atender às demandas desse público específico.

### **Referências**

APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR**. 5. ed. Arlington, VA: APA, 2022. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Mayra Ferreira. Alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **Revista Amor Mundi**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 45-56, 2021. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/98>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Teoria e Prática**, v. 18, n. 3, p. 141-155, 2016. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n3/v18n3a11.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, Set./Dez. 2016.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Educação Especial na formação inicial de professores: um mapeamento de teses e dissertações (2006-2020). **Sensos-e**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 140-152, 2023. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/4847>. Acesso em: 25 dez. 2024.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SHIBUKAWA, Priscila Hikaru Shibukawa; RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Colloquium Humanarum**, v. 13, n. 2, p. 87-94, 2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309>. Acesso em: 9 mar. 2025.

CARVALHO, Ana Catarina Araújo de. **A importância da família na inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educativas especiais**. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial) – Universidade Católica Portuguesa, Braga, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/24115>. Acesso em: 25 dez. 2024.

FERREIRA, Vânia da Silva; GROSSI, Fabiana Regina da Silva. O papel da colaboração escola-família na inclusão escolar de um adolescente com autismo. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 1005-1016, 2024. DOI: 10.36732/riep.v6i3.602. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/602>. Acesso em: 9 mar. 2025.

FERNÁNDEZ-RÍOS, Luis; BUELA-CASAL, Gualberto. Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. **International Journal of Clinical and Health Psychology**, v. 9, p. 329-344. 2009.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Robéria Vieira Barreto; CASTRO, Maria Esteviane Lima; COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. Práticas inclusivas no ciclo de alfabetização: desafios e possibilidades. **Revista Campo da História**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 375-396, 2024. Disponível em: <https://ojs.campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/210>. Acesso em: 18 nov. 2024.

JOAQUINA, Maria Eduarda; SILVEIRA, Zélia M. Práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização e no letramento de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) nos primeiros anos do ensino fundamental. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 7, n. 2, p. 138-161, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/8261/6773>. Acesso em: 18 nov. 2024.

KONKEL, Sabrina; FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. A alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino comum. **Ensino e Pesquisa**, v. 22, n. 1,

*Práticas educativas no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática*

2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9111>. Acesso em: 21 nov. 2024.

LIMA, Najra Danny Pereira; HORA, Cássia Leal da. Instrumento de avaliação do Repertório Básico para Alfabetização (IAR): aplicabilidade para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, e020108, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1501>. Acesso em: 18 nov. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

PAGE, Matthew J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, n. 71, 2021. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71>. Acesso em: 25 dez. 2024.

PAIVA, Maria Aparecida Ferreira de; SANTOS, Andréa Rizzo dos. Utilização do alfabeto móvel organizado por crianças com TEA: Percepções de profissionais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, p. 181-196, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/63168>. Acesso em: 25 dez. 2024.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; SANCHES, Kelly Gil. **Autismo e inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em sua prática com crianças com Autismo**. 2013. 84 p. Monografia (Graduação em psicologia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, 2013.

PAULA, Isabella Alessandra Oliveira de; SILVA, Maria Dalva da; SIQUEIRA, Patrícia da Paz de; SILVA, Fabiana Maria da. Aquisição de leitura em crianças com TEA e o método fônico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 4, p. 12-23, 2021. Disponível em: [https://revistavox.metropolitana.edu.br/wp-content/uploads/2021/01/02\\_v1-1.pdf](https://revistavox.metropolitana.edu.br/wp-content/uploads/2021/01/02_v1-1.pdf). Acesso em: 20 nov. 2024.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 571-586, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CXq9DC4TmRGWkHG6wdxHbtg/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PERIM, Krize Younes Barberini; ROCHA, Marina Monzani da. Habilidade de leitura em alunos com TEA da rede pública de ensino do município de Curitiba/PR. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41426>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeirola Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla Ferreira; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a perspectiva dos sujeitos da aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: conceitos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade para todos. **Salamanca: Unesco**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

### **Sobre as autoras**

#### **Aline de Fátima Rosa Magalhães**

Mestranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo, Atrasos de Desenvolvimento Intelectual e de Linguagem pela Universidade Federal de São Carlos, Especialista em Terapia da Aceitação e Compromisso – ACT (Ceconte – FATEC-PR), Especialista em Psicoterapia Analítica Funcional – FAP (Ceconte – FATEC-PR) e graduada em Psicologia pela Universidade Paulista (Unip). Psicóloga e supervisora, atuando como analista do comportamento com adolescentes e jovens com Transtorno do Espectro Autista e outros atrasos no desenvolvimento.

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0000-4815-1148>

**E-mail:** [alinemagalhaespico@gmail.com](mailto:alinemagalhaespico@gmail.com)

#### **Luana Alves de Abreu Braseliano**

Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), membro do Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação e Acessibilidade. Possui Mestrado em Educação Especial pela UFSCar, especialista em Educação Inclusiva, Psicopedagogia em Clínica e Institucional e graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Herminio Ometto. Professora de Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Básica; Acessibilidade na Educação Superior; Formação de Professores; Práticas Colaborativas em Educação Especial.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6912-6184>

**E-mail:** [abluana@hotmail.com](mailto:abluana@hotmail.com)

#### **Maria da Piedade Resende da Costa**

É professora associada do Departamento de Psicologia e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos

*Práticas educativas no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro  
Autista: uma revisão sistemática*

(UFSCar, com orientação no mestrado e doutorado e supervisão de pós-doutorado. Possui publicações em livros, capítulos de livros e artigos em periódicos especializados. Psicóloga e pedagoga pela Universidade Católica de Pernambuco, mestre em Educação Especial pela UFSCar e doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (USP). Fonoaudióloga pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Foi professora dos Departamentos de Psicologia e de Metodologia do Ensino da Universidade Federal da Paraíba.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7420-5602>

**E-mail:** [piedade@ufscar.br](mailto:piedade@ufscar.br)

Recebido em: 03/02/2025

Aceito para publicação em: 10/03/2025