

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PROFEI)

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E
INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO

REJÂNE NÚBIA GOSSLER LIMA MORAIS

Sinop-MT
2025

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PROFEI)

**A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E
INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado”, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Lucio Jose Dutra Lord.

Sinop-MT

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

M827a Moraes, Rejane Nubia Gossler Lima.

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO / Rejane Nubia Gossler Lima Moraes. - Cáceres, 2025.
130 f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação Inclusiva/SNP-PROFEI - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Sinop.
Orientador: Dr. Lucio Jose Dutra Lord.

1. Alfabetização. 2. Educação Inclusiva. 3. Instrumento de Registro. 4. Professor. 5. Transtorno do Espectro Autista (TEA).
I. Lord, Dr. Lucio Jose Dutra. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 376

REJÂNE NÚBIA GOSSLER LIMA MORAIS

**A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E
INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado”, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito para banca de defesa para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva, na linha de pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Banca Examinadora

Orientador

Prof. Dr. Lucio Jose Dutra Lord
Campus Universitário de Sinop-MT/UNEMAT

Avaliadora externa ao PROFEI

Prof^a. Dr^a Karla Daniele de Sá Maciel Luz
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Avaliadora interna do PROFEI

Prof^a. Dr^a. Chiara Maria Seidel Luciano Dias
Campus Universitário de Sinop-MT/ UNEMAT

Sinop, 07 de outubro de 2025.

Dedico este trabalho a Deus em primeiro lugar, por ter me guiado até aqui.

E a toda minha família, que foi meu refúgio e minha fortaleza durante esta jornada do mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, Senhor que me concede tudo o que preciso em minha vida.

À minha família, em especial aos meus pais, José e Cecília, que incentivaram os meus estudos desde pequena.

Também tenho gratidão ao meu esposo, Rogério José Moraes, por todo incentivo aos meus objetivos no mestrado, pois esse incentivo resultou em muitas consequências positivas, especialmente em momentos em que nem eu acreditava no meu próprio potencial. Agradeço por suprir minha ausência no dia a dia com nossos filhos Julia e Davi, pois, às vezes, mesmo estando ali, os pensamentos e atenção estavam nos trabalhos acadêmicos e na escrita da dissertação.

A todos os meus colegas da Escola Estadual Luiza Nunes Bezerra, do município de Juara/MT, que, atualmente, está vinculada à rede municipal de ensino, pelo incentivo e palavras de carinho durante minha jornada de mestrado.

À minha grande amiga, professora Mestre Maria Bezerra Tejada Santos, que foi uma das inspirações para a busca ao mestrado e que, durante esse caminho, sempre esteve presente nas leituras e observações da minha dissertação. Às professoras Renata, Katia, Regiane e Eliane, que mostraram que o mestrado era possível para todos, respeitando a jornada pessoal de cada um.

À Deyme, pela realização do nosso sonho comum de ingressar no mestrado e pela parceria na troca de conhecimentos e vivências. Pela escuta atenta nos momentos de cansaço e de sobrecarga de serviço, devido à alta demanda de atividades na escola onde atuei. Pelas vezes que apenas concordou comigo nos momentos de ira e me incentivou nos momentos de desânimo.

Aos professores da UNEMAT e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, que contribuíram muito nesta trajetória, em especial ao professor Dr. Lucio José Dutra Lord, meu orientador, que aceitou o desafio e me orientou no desenvolvimento deste trabalho.

Às Professoras da banca de defesa Dra. Karla Daniele de Sá Maciel Luz e Dra. Chiara Maria Seidel Luciano Dias, pela leitura atenta e pelas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço de coração a todos os participantes desta pesquisa. E, acima de tudo, quero expressar minha gratidão a todas as pessoas que fizeram parte da minha

jornada, que deixaram suas marcas e lembranças e que, de alguma forma, contribuíram para que eu alcançasse mais esta etapa da minha vida.

Quem sempre foi discriminado e excluído tem
pressa de ser acolhido e incluído...

(Itair Medeiros Belém-PA)

MORAIS, Rejâne Núbia Gossler Lima. **A Alfabetização de Crianças com TEA: Estratégias de Ensino e Instrumento de Acompanhamento**. 2025. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, inserida na Linha de Pesquisa I: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Intitulada “A Alfabetização de Crianças com TEA: Estratégias de Ensino e Instrumento de Acompanhamento”, a investigação tem como foco a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do ensino fundamental e procura destacar a necessidade de estudos direcionados as dificuldades enfrentadas em salas de aula comuns, geralmente compostas por um número expressivo de crianças. Nesse contexto, justifica-se, pela falta de conhecimento dos professores sobre as práticas adequadas para atender as crianças com TEA, que constituem o público-alvo deste estudo, o qual é conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar no processo de alfabetização de crianças com TEA, bem como identificar como é feito o registro e acompanhamento desses estudantes. Alinhados a esse propósito, são objetivos específicos desta pesquisa: refletir e conhecer os principais aspectos da alfabetização da criança TEA; descrever os espaços de alfabetização da escola investigada; e propor um instrumento pedagógico que contemple campos para o registro e acompanhamento das habilidades emocionais, sociais e cognitivas desenvolvidas e em desenvolvimento pela criança. Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa se orienta por uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios. Quanto aos procedimentos, foram utilizadas tanto a pesquisa bibliografia quanto a pesquisa de campo. Para produção de dados, recorreu-se à observação em ambientes escolares, além da aplicação de entrevista/questionário, no formato online, a professores e coordenadores da escola participante o estudo. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer Nº 7.076.601, atendendo aos requisitos estabelecidos para estudos com seres humanos. Os resultados obtidos revelam uma lacuna na formação dos professores da sala comum em relação ao trabalho com crianças com TEA. Muitas vezes, os docentes têm dificuldades em identificar quais estratégias utilizar no processo de alfabetização dessas crianças, o que indica uma lacuna de conhecimento em relação ao Transtorno. Isso evidenciando a urgência de programas de formação continuada que atendam às especificidades do TEA. Além de formações sobre o transtorno as estratégias de adaptação curricular precisam ser implementadas de forma contínua na sala de aula. Nesse contexto, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) é identificado como uma estratégia importante para a adaptação do ensino na sala de aula comum, favorecendo o processo de alfabetização. A pesquisa culminou no desenvolvimento de um instrumento pedagógico para o registro e acompanhamento das habilidades de alfabetização das crianças com TEA e as suas especificidades, elaborado a partir dos dados coletados e da revisão da literatura. Este instrumento é fundamental para a personalização do ensino e para a promoção de

uma educação inclusiva de qualidade. Ele contribui para a organização das práticas pedagógicas, facilita a colaboração entre professores e melhora o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dessas crianças.

Palavras-chave: alfabetização; educação inclusiva; instrumento de registro; professor; Transtorno do Espectro Autista (TEA).

MORAIS, Rejâne Núbia Gossler Lima The Literacy of Children with ASD: Teaching Strategies and Tracking Instruments. 2025. 130 p. Dissertation (Master's in Inclusive Education) – Graduate Program in Inclusive Education, State University of Mato Grosso, Sinop, 2025.

ABSTRACT

This research was developed within the scope of the Graduate Program in Inclusive Education – PROFEI, at the State University of Mato Grosso – UNEMAT, under the Research Line I: Special Education from the Perspective of Inclusive Education. Entitled "The Literacy of Children with ASD: Teaching Strategies and Tracking Instruments", the investigation focuses on the literacy of children with Autism Spectrum Disorder in the early years of elementary school and seeks to highlight the need for studies addressing the difficulties faced in regular classrooms, which are often composed of a significant number of children. In this context, it is justified by the lack of knowledge among teachers about the appropriate practices to serve children with ASD, who are the target audience of this study. The aim of the study is to explore the pedagogical practices developed in the school environment for the literacy process of children with ASD, as well as to identify how the tracking and monitoring of these students are carried out. In alignment with this purpose, the specific objectives of this research are: to reflect on and understand the key aspects of literacy for children with ASD; to describe the literacy spaces of the investigated school; and to propose a pedagogical instrument that includes fields for tracking and monitoring the emotional, social, and cognitive skills developed and under development by the child. Regarding the methodological aspects, the research follows a qualitative approach, of an applied nature, with exploratory objectives. As for the procedures, both bibliographic and field research were used. Data production relied on observations in school environments, as well as the application of interviews/questionnaires, in the online format, with teachers and coordinators from the participating school. The research was approved by the Research Ethics Committee, according to the opinion No. 7.076.601, meeting the requirements established for studies involving human subjects. The results show a gap in the training of regular classroom teachers in relation to working with children with ASD. Often, teachers struggle to identify which strategies to use in the literacy process of these children, indicating a lack of knowledge regarding the disorder. This highlights the urgency of continuous training programs that address the specificities of ASD. In addition to training on the disorder, curriculum adaptation strategies need to be continuously implemented in the classroom. In this context, the Individualized Education Plan (IEP) is identified as an important strategy for adapting teaching in the regular classroom, facilitating the literacy process. The research culminated in the development of a pedagogical instrument for tracking and monitoring the literacy skills of children with ASD and their specificities, developed based on the data collected and the literature review. This instrument is essential for the personalization of teaching and for promoting quality inclusive education. It contributes to the organization of pedagogical practices, facilitates collaboration between teachers, and improves the tracking of the academic development of these children.

Keywords: literacy; inclusive education; tracking instrument; teacher; Autism Spectrum Disorder (ASD).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fundamentos Teóricos sobre particularidades dos indivíduos com TEA	24
Quadro 2 – Níveis de gravidade para o Transtorno do Espectro Autista (DSM-5) ...	31
Quadro 3 – Resumo de metodologias e materiais didáticos usados para adaptação no PEI	44
Quadro 4 – Informações sobre os participantes da pesquisa.....	56
Quadro 5 – Formação e métodos.....	59
Quadro 6 – Desafios na alfabetização.....	66
Quadro 7 – Registro de desenvolvimento	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Plano de Ensino Individualizado (PEI) da rede estadual de Mato Grosso	42
Figura 2 – Fachada da Escola Municipal Presidente Costa e Silva - Juara/MT	55
Figura 3 – Material do professor: livro O mundo azul do Theo	63
Figura 4 – QR Code – Instrumento de Registro de Aprendizagem	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA –	Applied Behavior Analysis
AEE –	Atendimento Educacional Especializado
APA –	Associação Americana de Psiquiatria
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CAA –	Comunicação Alternativa e Ampliada
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC –	Centro de Controle e Prevenção de Doenças
CID –	Classificação Internacional de Doenças
DRC –	Documento de Referência Curricular
DSM -	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EAD -	EAD - Educação à Distância
LDBN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MT –	Mato Grosso
OMS –	Organização Mundial da Saúde
PEI –	Plano de Ensino Individualizado
PPP –	Projeto Político Pedagógico
PROFEI –	Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
QR CODE -	Quick Response Code
SEDUC –	Secretaria de Estado de Educação
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDI –	Técnico em Desenvolvimento Infantil
TEA -	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH –	Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children
TFC –	Trabalho Final de Curso
UNEMAT –	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
2 ALFABETIZAÇÃO E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	21
2.1 ALFABETIZAÇÃO E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	21
2.2 ALFABETIZAÇÃO E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	22
2.3 A DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) PARA A EDUCAÇÃO	26
2.4 OS NÍVEIS DE SUPORTE NO DIAGNÓSTICO DO TEA	30
3 O PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI) COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA.....	34
3.1 A IMPORTÂNCIA DO PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI) NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA	34
3.2 ELEMENTOS ESSENCIAIS DO PEI PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA.....	41
3.3 POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PEI NA SALA COMUM	46
3.4 A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA TEA.....	50
4 CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA DO ESTUDO	54
5 ANÁLISE DE DADOS: DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA	59
5.1 FORMAÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA ALFABETIZAÇÃO	59
5.2 ABORDAGENS DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZADAS	64
5.3 DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO	66
5.4 REGISTROS DE DESENVOLVIMENTO	70
5.5 A CONTRIBUIÇÃO DO PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI) PARA ALFABETIZAÇÃO.....	72
6 DELINEANDO O RECURSO EDUCACIONAL – INSTRUMENTO DE REGISTRO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TEA	74

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICES	90
APÊNDICE – 1 TERMO/REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	91
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA SALA COMUM	94
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS	95
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA SALA COMUM	96
APÊNDICE 5 – RECURSO EDUCACIONAL.....	97
ANEXOS	121
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL	122
ANEXO 2 – INSTRUMENTO DE REGISTRO DE APRENDIZAGEM DE ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TEA	124
ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	127

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, inserida na Linha de Pesquisa I – Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva, tem como tema “A alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as dificuldades encontrados nesse processo”, esta investigação aborda a alfabetização de crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pertinência do tema reside na necessidade de preparar a rede regular de ensino para receber e alfabetizar, de maneira inclusiva e acessível, as crianças com TEA, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015). No tocante ao atendimento dessas crianças em classes comuns, Ferreira, Oliveira e Almeida (2024) destacam que a formação inicial e continuada dos professores avançou muito nos últimos anos, favorecendo a inclusão, embora ainda existam lacunas entre a formação inicial e a demanda das práticas educativas atuais.

A escolha por essa linha de pesquisa foi motivada pela observação dos desafios presentes no processo de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como pela busca por soluções que possam contribuir para a alfabetização de crianças com TEA.

Durante a minha trajetória profissional, atuei como professora alfabetizadora, no período de dez anos, e observei a existência de diversos desafios no processo de alfabetização de crianças considerados atípicos. Nesse tempo de experiência pedagógica, em 2022, ao trabalhar diretamente com uma criança com o Transtorno Espectro Autista, percebi que a singularidade do TEA pode acentuar os desafios no processo de alfabetização, especialmente dessas crianças.

Nesse cenário, Santos, Teixeira e Porto (2021) apontam que a falta de laços sociais e o aparente desinteresse por parte das crianças com TEA representam um desafio significativo para os professores, que, frequentemente, desconhecem as estratégias adequadas para atender a essas demandas, lacuna que reforça a importância de aprofundar o conhecimento pedagógico sobre o “como ensinar” essas crianças, respeitando suas especificidades e potencializando suas habilidades.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa se ancora em estudos contemporâneos sobre educação inclusiva e alfabetização de crianças com deficiência, dialogando com autores como Barreto (2021) e Lima (2020), que destacam a insuficiência da formação docente e a falta de materiais pedagógicos adaptados.

A abordagem teórica também considera os avanços das políticas públicas de inclusão no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), que reforça o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, com objetivo de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Também foram utilizados a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) e Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC-MT (Mato Grosso, 2018), para elencar as habilidades que compreendem os primeiros anos de alfabetização.

No que se refere às práticas de registro, as pesquisas de Gonzaga (2019) e Linhares (2020) indicam que são pouco realizadas, o que dificulta o acompanhamento e a análise sistemática de seu progresso. Assim, a questão norteadora deste estudo se desdobra em duas questões principais: Quais práticas pedagógicas são desenvolvidas no ambiente escolar no processo de alfabetização da criança com TEA e como é feito o registro e acompanhamento do seu aprendizado?

Para responder às questões da pesquisa, foram consultados autores que sustentam teoricamente as práticas desenvolvidas ao longo do estudo, como Barreto (2021), que defende a necessidade de iniciativas que promovam práticas pedagógicas mais inclusivas e recursos que permitam registrar e acompanhar o progresso de aprendizagem dessas crianças, e Dias (2023), que argumenta que, particularmente, o processo educacional de crianças e jovens com TEA necessita de iniciativas que promovam a criação e a preservação de ambientes inclusivos, receptivos e colaborativos.

Como objetivos específicos, este estudo propõe: refletir e conhecer os principais aspectos da alfabetização da criança com TEA; descrever os espaços de alfabetização das escolas investigadas; e propor instrumento pedagógico que contemple campos para o registro e acompanhamento das habilidades emocionais, sociais e cognitivas desenvolvidas – e em desenvolvimento – pela criança.

Para alcançar esses objetivos, foi realizada a observação do ambiente escolar e aplicado um questionário/entrevista com os professores de turmas que contemplam as crianças com TEA, atuantes nas salas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, e os coordenadores da escola participante.

Para a elaboração do instrumento de registro, foi realizada uma entrevista/questionário com os professores, com o objetivo de entender como eles realizam o registro do aprendizado das crianças com TEA e quais informações seriam importantes incluir no instrumento. A proposta é que o instrumento auxilie tanto o professor que acompanha a criança no ano vigente quanto aquele que o receberá no ano seguinte, possibilitando uma continuidade no acompanhamento do seu desenvolvimento.

Na composição do instrumento de registro (fruto desta pesquisa), procedeu-se a um levantamento das habilidades consideradas essenciais para alfabetização em língua portuguesa no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, que servem de base para avaliar o progresso da criança. Para isso, foram consultados os seguintes documentos: a BNCC (Brasil, 2017) e o DRC-MT Anos Iniciais (Mato Grosso, 2018), ambos amplamente recomendados pela Secretaria de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) para utilização nas escolas.

Em consonância com o objetivo de elaborar um recurso pedagógico que viabilize o registro e o monitoramento das habilidades desenvolvidas pelos estudantes com TEA, foi produzido, como Recurso Educacional, um instrumento para o registro do progresso desses estudantes, que visa preencher uma lacuna identificada na literatura, oferecendo uma ferramenta didática e prática para os professores, ampliando, assim, as possibilidades de inclusão educacional.

Considerando o caminho percorrido, este Trabalho Final de Curso (TFC) foi organizado da seguinte forma: nas seções 2 e 3, discorre-se sobre as nuances na alfabetização de crianças com TEA, abordando os conceitos fundamentais relacionados ao Transtorno, sua definição e características mais comuns, e o nível de suporte necessário para as pessoas com TEA, de acordo com a necessidade de apoio. Também é discutida a alfabetização inclusiva, e o Plano de Ensino Individualizado como estratégia de ensino que contribui para a alfabetização de crianças com TEA.

Nas seções 4 e 5, explanam-se os caminhos da pesquisa, particularmente a metodologia utilizada, fundamentada nos estudos sobre a temática e o problema,

apoiando-se na abordagem qualitativa de investigação apresentada por Minayo (2002). A produção de dados foi realizada por meio de análise bibliográfica, aplicação de entrevista/questionário e observação participante.

A escolha dos instrumentos considerou sua adequação aos objetivos da pesquisa qualitativa e sua capacidade de aprofundar a compreensão e interpretação dos fenômenos relacionados à alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Conforme Gil (2008), tais instrumentos possibilitam a obtenção de informações detalhadas sobre conhecimentos, crenças e práticas dos sujeitos da pesquisa, além de permitir a vivência e análise das dinâmicas do campo investigado. Na seção 6, apresentam-se os dados produzidos na pesquisa, que culminam na proposição de um instrumento pedagógico para uso na alfabetização de estudantes com TEA, fortalecendo a inclusão educacional e apoiando os professores na implementação de estratégias de acolhida e registro em sala de aula. O instrumento foi validado pelos professores que participaram da pesquisa. A seção também expõe o retorno fornecido pelos participantes.

Por fim, nas considerações finais, são apresentadas as contribuições do estudo para a prática docente, juntamente com algumas recomendações para futuras pesquisas.

2 ALFABETIZAÇÃO E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Este capítulo examina os principais desafios apresentadas por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante o processo de alfabetização, com base nas pesquisas de Roveda e Schimidt (2025) e Barreto (2021). Aborda as características do TEA, utilizando como referencial teórico a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V). Além disso, busca refletir sobre a importância do planejamento como uma estratégia pedagógica central na construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI), conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência – (Lei nº 13.146/2015). Destacam-se, ainda, as contribuições do PEI para a individualização do ensino, a superação de barreiras de aprendizagem e a efetivação dos direitos educacionais das crianças com TEA.

2.1 Alfabetização e o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma tarefa desafiadora que requer abordagens pedagógicas adaptadas às necessidades específicas dessas crianças.

Considerando que os níveis de suporte são diferenciados, é relevante investigar as especificidades de cada criança, a fim de realizar as adaptações curriculares, físicas, na organização da sala de aula e nos materiais utilizados, possibilitando a alfabetização de cada um.

As particularidades do TEA, como dificuldades na comunicação, comportamentos desafiadores e estereotipados, e fixação por determinados objetos, contribuem para as dificuldades evidenciadas durante o processo. Roveda e Schmidt (2025 *apud* Schmidt *et al.*, 2016) afirmam que pessoas com autismo podem ser muito diferentes entre si, por isso a necessidade de compreender as particularidades individuais. Não se trata apenas das características do transtorno, mas das possibilidades que cada pessoa com autismo tem para construir suas aprendizagens, aspecto que representa um grande desafio para os professores, uma vez que muitos docentes desconhecem as características dos seus alunos com TEA.

Nesse sentido, as estratégias pedagógicas diversificadas têm como objetivo incluir as crianças com TEA na sala de aula, levando em consideração suas características únicas e necessidades individuais, buscando seu pleno desenvolvimento.

2.2 Alfabetização e o Transtorno do Espectro Autista

No Brasil, existe uma luta continua para estabelecer como política de estado o direito de todos os cidadãos à educação. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/1996) são marcos históricos nesse processo, contudo, as lutas continuam. Em 2012, um avanço importante nessa direção foi a promulgação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Lei nº 12.764, de 26 de dezembro de 2012). Em 2015, a aprovação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), reconheceu o autismo como deficiência. Assim, a legislação aponta para a necessidade urgente de visibilidade e atendimento às pessoas com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, favorecendo a permanência das crianças com deficiência na sala comum, incluindo as crianças com TEA.

Conforme Dalmazo (2023), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, também conhecida como Lei Berenice Piana (em homenagem à mãe de um menino com TEA que batalhou junto a outros pais para que essa legislação fosse implementada), visa contribuir para o progresso das questões sociais no Brasil e assegurar os direitos das pessoas com TEA.

Apesar da complexidade do diagnóstico e das suas causas envolverem múltiplos fatores genéticos e ambientais, de modo que continuam sendo objeto de estudo científico, o TEA e suas características são amplamente divulgadas ao público em geral por meio das mobilizações de associações fundadas por responsáveis por pessoas com TEA e alguns profissionais que defendem a causa. Esses esforços, por sua vez, buscam apoio político nas esferas municipal, estadual e federal, a fim de implementar medidas inclusivas que permitam classificar o autismo como deficiência para todos os efeitos legais.

O reconhecimento dos direitos em lei e a alta demanda de crianças com TEA em salas comuns geram a necessidade de encontrar estratégias de ensino que

colaborarem com o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças durante o período em que permanecem na sala, especialmente nos anos que correspondentes à alfabetização, foco desta pesquisa.

No entanto, diante das especificidades que o transtorno apresenta para a vida da criança, buscamos responder a seguinte questão norteadora deste estudo: quais seriam as melhores estratégias para tornar seu aprendizado significativo?

As estratégias de ensino adaptadas para crianças com TEA são fundamentais para possibilitar que essas crianças possam desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de maneira inclusiva e acessível. A alfabetização, sendo necessária para a participação plena na sociedade, é contextualizada de forma a atender às necessidades específicas dessas crianças. Conforme Barreto (2021) destaca:

A alfabetização é um processo importante na vida de toda criança, principalmente do aluno autista, pois permite que ele interaja com o mundo, compreenda a sua realidade e tenha um papel de ação diante das todas as barreiras que lhe são impostas. O processo de alfabetização não é somente a união de letras, sem levar a reflexão o que escrito, é necessário que o professor contextualize a realidade do aluno a partir do que se está lendo (Barreto, 2021, p. 9).

Para a criança com TEA, a alfabetização representa um marco: é a oportunidade de se comunicar com o mundo ao seu redor. Por isso, é necessária a adaptação das estratégias de alfabetização para garantir um aprendizado significativo e inclusivo para essa criança.

Se a criança gosta de dinossauros, introduzir esse assunto nos textos de alfabetização motiva-o a aprender, incentivando a sua busca por autonomia. Konkel e Farias (2024, p. 7) afirmam que crianças com TEA apresentam a característica do hiperfoco, ou seja, um grande interesse por determinado assunto. Essa característica pode ser vantajosa para o professor, pois ele pode utilizar o interesse da criança como recurso importante para favorecer sua atenção e aprendizagem nas habilidades propostas.

Dada a diversidade de manifestações do TEA, é importante que as estratégias de ensino sejam flexíveis e personalizadas, atendendo às necessidades específicas de cada criança. Nesse sentido, o papel do professor em sala de aula é fundamental para o progresso dessas crianças, criando e melhorando as oportunidades de aprendizado no cotidiano escolar. Segundo Mantoan (2015), a presença de alunos

com TEA em salas de aula regulares, com apoio adequado, favorece o desenvolvimento social e acadêmico.

No processo de alfabetização Santos, Teixeira e Porto (2021) ressaltam que não existe um único método ou prática que possa alfabetizar o aluno TEA, devido à multiplicidade de sintomas que comprometem o desenvolvimento da criança. Essas crianças, assim como as demais crianças típicas, podem passar os anos iniciais da alfabetização sem apresentar dificuldades significativas, enquanto outros evidenciam dificuldades mais consistentes, em função das características do Transtorno. Nesse sentido, Monteiro e Freitas (2023) argumentam que o papel do professor é essencial na adaptação de métodos e estratégias para os alunos TEA. A heterogeneidade do espectro precisa ser enfatizada, uma vez que cada criança com TEA apresenta um perfil único de habilidades e dificuldades, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas individualizadas e adaptadas.

A comunidade científica propôs três fundamentos teóricos para explicar as particularidades enfrentadas por indivíduos com TEA na compreensão da leitura: a Teoria da Coerência Central; a Teoria da Disfunção Executiva; e a Teoria da Mente (Nguyen *et al.*, 2015), conforme apresentado a seguir, no Quadro 1:

Quadro 1 – Fundamentos Teóricos sobre particularidades dos indivíduos com TEA

Teoria da Coerência Central	Teoria da Disfunção Executiva	Teoria da Mente
Coerência Central é a habilidade de coligar detalhes em um só conceito ou ideia. Essa habilidade é considerada deficitária em pessoas com TEA, uma vez que tipicamente evidenciam um estilo de processamento de informações focado em minúcias, diferenciando a capacidade de compreensão global de	O segundo fundamento teórico, denominado Teoria da Disfunção Executiva, sugere que essa população apresenta dificuldades em organizar, planejar e monitorar comportamentos (Nguyen <i>et al.</i> , 2015). Esse <i>déficit</i> tipicamente impacta a compreensão leitora, uma vez que interfere nas habilidades metacognitivas como a	O terceiro modelo sugere que a pessoa com autismo apresenta dificuldades em compreender a perspectiva alheia. Essa atipicidade, conhecida como Teoria da Mente Deficitária, impossibilita o autista compreender que os seus pensamentos diferem dos pensamentos e intenções de outras pessoas.

fenômenos (Nguyen <i>et al.</i> , 2015). Com base nesse postulado, o indivíduo com TEA demonstraria prejuízos na compreensão da leitura por apresentar problemas em resumir, destacar os pontos mais relevantes de um texto, assim como compreender as suas ideias centrais. Em outras palavras, falham em desenvolver, de forma espontânea, habilidades metacognitivas de leitura, que auxiliam na compreensão textual.	capacidade de organizar informações (ex.: sequenciar os eventos em uma história), planejar (ex.: integrar informações de múltiplas fontes, incluindo conhecimento prévio) e monitorar a compreensão leitora (ex.: criar imagens mentais, discutir, sumarizar informações lidas).	
--	--	--

Fonte: Adaptado de Nguyen *et al.* (2015 *apud* Nunes, 2016, p. 6).

Os recortes das teorias apresentadas no Quadro 1 podem implicar diretamente no processo de alfabetização de crianças com TEA, uma vez que, segundo a “Teoria da Coerência Central”, as crianças com TEA apresentam dificuldade em compreender o contexto geral de um texto, focando em detalhes isolados, e de inferir significados e fazer conexões entre as informações, como aponta Nunes (2016). Na “Teoria da Disfunção Executiva”, os impedimentos estão relacionados à capacidade de planejar a leitura, organizar as informações, monitorar a própria compreensão e alternar entre diferentes estratégias de leitura, conforme descrito por Nunes (2016). Já de acordo com a “Teoria da Mente”, há limitações em compreender a intenção comunicativa do autor do texto, interpretar ironias e metáforas e entender diferentes perspectivas dentro de uma narrativa (Nunes, 2016).

Em decorrência dos fundamentos teóricos apresentados no Quadro 1, é necessário explorar métodos e estratégias inclusivas para alfabetização de crianças com TEA na sala comum. A adaptação curricular permite que o aluno com TEA usufrua do seu direito de aprender junto aos demais alunos matriculados, promovendo a inclusão educacional, como afirmam Schmidt e Pertile (2024). Outro importante fator

para o desenvolvimento durante o processo de ensino e aprendizagem, e particularmente, no processo de alfabetização, são os registros de aprendizagem realizados pelo professor, os quais permitem que o desenvolvimento do aluno seja monitorado de forma progressiva, respeitando suas especificidades, conforme apontado por Ferreira e Santos (2021). Para que o professor possa desenvolver estratégias de ensino inclusivas para crianças com TEA, é fundamental o conhecimento aprofundado sobre o transtorno, como discutido no subitem seguinte.

2.3 A definição e características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) para a educação

O termo “autismo” segundo Onema (2021), foi introduzido por Bleuler, um psiquiatra alemão contemporâneo de Freud, sendo aplicado para descrever sintomas relacionados à esquizofrenia. Em seus estudos, Bleuler usava o termo “pensamento autístico”. Já na década de 1940, durante a Segunda Guerra Mundial, Leo Kanner (1894-1981), psiquiatra austríaco naturalizado americano, passou a usar o termo “autismo” para descrever crianças que apresentavam dificuldades na interação afetiva e na linguagem, que, muitas vezes, se manifestavam de forma ecológica.

Dias (2023) menciona que, no ano de 1943, Leo Kanner divulgou um artigo acadêmico intitulado com a própria nomenclatura do transtorno que ele havia conceituado: “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” (Distúrbio Autista do Contato Afetivo). Nesse estudo, Dias (2023, p. 3-4) relata que

[...] ele descreveu comportamentos de um grupo de onze crianças (oito meninos e três meninas) que se caracterizavam essencialmente por negligenciar, ignorar ou recusar o contato com o ambiente. Kanner mencionou que estes comportamentos poderiam estar presente desde os primeiros meses de vida das crianças. Em breve, Kanner substituiria a denominação do transtorno por autismo infantil, o que em terminologia médica significava que o autismo estava presente na primeira infância. Sendo assim, os termos “autismo” e “autístico” não foram criados por Kanner, pois a palavra “autismo” já fazia parte do vocabulário psiquiátrico enquanto sintoma da esquizofrenia, quando Kanner anunciou ao mundo suas observações e estudos.

Com base nesse estudo, Kanner foi pioneiro na identificação das características centrais do transtorno, que, como descrito por Dias (2023), vão além

do simples distanciamento social, refletindo um quadro de dificuldades no desenvolvimento das habilidades comunicativas e sociais das crianças com autismo.

Na década de 1980, o autismo foi reconhecido como distúrbio do desenvolvimento, com critérios diagnósticos estabelecidos, o que permitiu diversos estudos sobre a temática. Posteriormente, entre 2013 e 2014, na última edição do Manual Diagnóstico e Estatísticos dos Transtornos Mentais (DSM-V), da Associação Americana de Psiquiatria (APA), o autismo foi definido como transtorno, desvinculando-se do termo distúrbio e transtorno global do desenvolvimento, como era tratado nas edições anteriores do DSM (*American Psychiatric Association*, 2014).

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (Apa, 2014, p. 31-32).

Sob essa perspectiva, Dias (2021) destaca que a noção do autismo, entendido enquanto espectro, possibilitou compreender que suas características podem se apresentar de maneiras diversas em cada indivíduo. Nesse sentido, é importante oferecer diferentes tipos de cuidados para entender, promover a autonomia e atender às especificidades das pessoas com TEA em seus contextos de vida, pois a heterogeneidade presente no espectro é grande, exigindo a individualização das práticas pedagógicas.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a forma como uma pessoa se comunica, interage e percebe o mundo ao seu redor. Caracteriza-se por dificuldades na comunicação social, interesses restritos e padrões de comportamento repetitivos. É denominado "espectro" por abranger uma ampla gama de sintomas e habilidades, variando de leves a graves. Geralmente, é diagnosticado na infância, embora os sinais possam ser observados já nos primeiros anos de vida (Apa, 2014).

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define que os estudantes com transtornos globais do

desenvolvimento apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, bem como um repertório restrito, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades. Fazem parte desse grupo os alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (Brasil, 2008).

Sob essa ótica, Silva (2019) ressalta que os alunos com autismo têm o direito de frequentar a escola comum, conforme estabelecido nas políticas educacionais brasileiras e internacionais. Na escola inclusiva, esses alunos ampliam seu repertório por meio da convivência com outras crianças, o que contribui para seu desenvolvimento na comunicação e organização.

Além disso, Gomes (2022) e Teodoro (2022) consideram, em suas pesquisas, que o TEA é um distúrbio do desenvolvimento neurológico que afeta a linguagem, interfere na interação social e resulta em comportamentos repetitivos. Normalmente detectado na infância, ainda não há consenso sobre as causas dessa condição. As características do TEA podem variar amplamente de um indivíduo para outro, mas geralmente incluem:

- **Comunicação e interação social**

Um dos principais desafios enfrentados pelas pessoas com TEA é a dificuldade na comunicação e na interação social. De acordo com DSM-V (2014, p. 50), os *déficits* nessa área podem incluir:

1. Déficit na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
2. Déficit nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficit na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficit para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

Os déficits na comunicação podem se manifestar de diversas maneiras. Alguns indivíduos com TEA podem apresentar ecolalia, caracterizado pela repetição de palavras ou frases ouvidas anteriormente, enquanto outros podem ter uma prosódia incomum, com tom, ritmo ou volume de voz atípicos. Segundo Santos (2023, p. 2),

“no universo dos sinais, apresenta-se a ecolalia, que se caracteriza como um distúrbio do desenvolvimento de linguagem, no qual persiste a repetição de eco na fala do outro [...]”.

Embora a ecolalia possa ser utilizada como um recurso de comunicação por crianças com severas dificuldades na linguagem, ela também pode dificultar a interação social e a compreensão textual durante atividades de leitura. A repetição de palavras ou frases do texto compromete a compreensão do contexto, além de limitar a interação com o professor e colegas de sala, tornando a relação mais distante e, por vezes, conflituosa

- **Padrões de comportamento e interesses restritos e repetitivos**

Esses comportamentos podem incluir o apego a rotinas específicas, movimentos repetitivos (como balançar ou bater as mãos), e interesses intensos em tópicos específicos. O DSM-5 (2014, p. 50) apresenta como exemplos de padrões restritos e repetitivos de comportamento:

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).
2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).
3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).

No ambiente escolar, os comportamentos repetitivos e o apego à rotina podem se tornar um obstáculo no processo de alfabetização. Qualquer atividade que fuja da rotina ou a fixação por determinado objeto ou movimento tende a diminuir a concentração da criança nas atividades propostas pelo professor. Caso não sejam devidamente monitorados, esses comportamentos podem comprometer o processo de aprendizagem. Por esse motivo, recomenda-se utilizar os interesses restritos como

motivadores para a leitura, selecionando textos e materiais relacionados aos temas de interesse da criança.

- **Habilidades cognitivas e adaptativas**

Uma das características mais evidentes do TEA é a sua diversidade. Indivíduos com TEA podem apresentar uma ampla gama de habilidades e desafios. Alguns podem ser verbalmente fluentes e altamente funcionais em certas áreas, enquanto outros podem ter habilidades de comunicação limitadas e necessitar de suporte significativo nas atividades diárias.

As habilidades cognitivas das pessoas com TEA podem variar amplamente, desde *déficits* intelectuais significativos até habilidades cognitivas superiores. Segundo Souza (2020), alguns indivíduos podem apresentar habilidades excepcionais em áreas específicas, como memória, cálculo matemático ou habilidades visuais-espaciais, enquanto outros podem ter dificuldades em habilidades cognitivas gerais. As habilidades adaptativas, que incluem a capacidade de realizar atividades diárias de forma independente, também podem ser afetadas. Crianças com TEA podem ter dificuldades em habilidades práticas, como vestir-se, alimentar-se ou cuidar de si mesmas, dependendo do grau de comprometimento.

Os *déficits* na reciprocidade socioemocional podem dificultar a interação com os colegas durante atividades de leitura compartilhada e trabalhos coletivos, exigindo um tempo maior para a organização das atividades a serem desenvolvidas.

2.4 Os níveis de suporte no diagnóstico do TEA

O diagnóstico do TEA com base em critérios clínicos estabelecidos nos manuais diagnósticos, como o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição) e a CID-11 (Classificação Internacional de Doenças, 11ª edição), organizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que ainda está em implementação. De acordo com o DSM-5, o diagnóstico de TEA requer a presença de *déficits* persistentes na comunicação social e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades que estejam presentes desde a primeira infância e limitem ou prejudiquem o funcionamento diário. O diagnóstico é complexo e é realizado por uma equipe multidisciplinar, como aponta Silva (2019, p. 51):

O diagnóstico de autismo é um diagnóstico clínico e por vezes diferencial, ou seja, baseado nos sintomas apresentados e naqueles que não estão presentes. Esse diagnóstico deve ser feito, preferencialmente, por equipes multidisciplinares, incluindo neuropediatra, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e pedagogo, entre outras contribuições profissionais importantes. Isso porque as diferentes abordagens profissionais contribuem para uma compreensão mais ampla e integral de cada criança, possibilitando que se vá além da atribuição de um diagnóstico superficial (BRASIL, 2014, p. 61). Destacamos que a articulação entre os profissionais da saúde que compõem as equipes multidisciplinares e os educadores das escolas comuns é imprescindível para que crianças e adolescentes com TEA tenham seus direitos à saúde e educação garantidos de forma integrada.

Destaca-se que a articulação entre os profissionais da saúde que compõem as equipes multidisciplinares e os educadores das escolas comuns é imprescindível para que crianças e adolescentes com TEA tenham seus direitos à saúde e à educação garantidos de forma integrada. Dada a necessidade de uma equipe multidisciplinar para o diagnóstico do TEA, é importante considerar que o transtorno apresenta múltiplas faces, uma vez que os sintomas podem variar de indivíduo para indivíduo e em diferentes fases de sua vida.

No DSM-5 (2014, p. 52), o nível de suporte às pessoas com TEA foi descrito conforme a necessidade de apoio, de acordo com o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Níveis de gravidade para o Transtorno do Espectro Autista (DSM-5)

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e

	anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: DSM-5 (2014, p. 52).

Considerando os níveis de suporte descritos pelo DSM-5 (2014), é importante que as práticas pedagógicas sejam individualizadas para atender às necessidades específicas de cada criança com TEA. Por exemplo, uma criança com nível 1 de suporte pode apresentar dificuldades em compreender instruções mais complexas durante as atividades de alfabetização, bem como para participar de atividades em grupo que envolvem leitura e escrita, como leitura compartilhada ou produção de textos coletivos. Também pode ter dificuldades para manter o foco e a atenção durante atividades mais longas. Dadas essas singularidades, há a necessidade de instruções claras, concisas e preferencialmente acompanhadas de recursos visuais, adaptação das atividades para reduzir a complexidade e o tempo de duração.

Já as crianças com nível de suporte 2 estão propícias a apresentar dificuldades significativas em todas as áreas da alfabetização, desde o reconhecimento das letras até a compreensão de textos. Necessitam de apoio constante para realizar as atividades de leitura e escrita, e os comportamentos podem interferir no aprendizado, como agitação, estereotípias ou resistência às atividades. Portanto, as adaptações são significativas no currículo e nos materiais de alfabetização, utilizando recursos

visuais e sensoriais para facilitar o aprendizado e suporte de um profissional especializado (Apa, 2014).

As crianças do nível 3 apresentam limitações severas em várias áreas da alfabetização, exigindo um currículo adaptado e focado em habilidades funcionais. O comportamento restringe a participação das atividades em sala de aula, e a comunicação pode ser ausente ou limitada. O suporte para crianças desse nível pode ser realizado por meio de adaptações curriculares individualizadas, com ênfase em habilidades de comunicação funcional e habilidades pré-acadêmicas.

Para definir o diagnóstico e o nível de suporte da criança/pessoa com TEA, geralmente, inclui-se uma avaliação abrangente do desenvolvimento, histórico médico, observações comportamentais e entrevistas com os pais ou cuidadores, apresentando vários desafios, incluindo a variabilidade nas manifestações do transtorno, a presença de outras comorbidades e a heterogeneidade que se manifesta de maneira diversa em cada indivíduo (Apa, 2014; Silva, 2019).

Tendo em vista os níveis de suporte relatados, é possível interpretar que, quanto menor a autonomia e maiores *déficits* na comunicação, na interação social e na capacidade cognitiva, maior será a intensidade de apoio necessária para a pessoa com TEA, o que reflete na maior severidade do transtorno. Da mesma forma, quanto maior a autonomia e menores os *déficits* nessas áreas, menor será a intensidade de apoio e a severidade do transtorno (Dalanesi, 2021).

O TEA não possui uma causa única, mas resulta de um conjunto de fatores que pode predispor uma criança a desenvolvê-lo, incluindo fatores ambientais, biológicos e genéticos. Esses dados são corroborados pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC, 2022).

Embora saibamos pouco sobre causas específicas, as evidências disponíveis sugerem que o seguinte pode colocar as crianças em maior risco de desenvolver TEA: ter um irmão com TEA; ter certas condições genéticas ou cromossômicas; como Síndrome de X frágil ou a esclerose tuberosa, experimentando complicações no nascimento; ou nascer de pais mais velhos (CDC, 2022, p. 2).

Apesar de o TEA ser amplamente estudado em inúmeras pesquisas, ainda existem muitas lacunas que precisam ser esclarecidas. Há muito a aprender sobre suas causas e como elas afetam as pessoas que vivem com esse transtorno.

3 O PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI) COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

O planejamento pedagógico é o guia do professor na sala de aula, constituindo a base de sua prática. Personalizar esse planejamento para a criança com TEA contribui para o processo de ensino e aprendizagem, como afirma Rozzetti (2022). De acordo com Vasconcellos (2017), citado por Dourado, Cruz e Aquino (2024), o Plano de Ensino Individualizado (PEI) configura-se como uma estratégia pedagógica que visa garantir o atendimento às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial na sala comum. Neste capítulo, é apresentado o PEI como uma importante ferramenta para a alfabetização de crianças com TEA, sendo um documento personalizado que orienta o ensino do aluno, garantindo que ele tenha acesso ao currículo de forma adaptada às suas habilidades e dificuldades.

3.1 A importância do Plano de Ensino Individualizado (PEI) no processo de alfabetização de crianças com TEA

O PEI, utilizado como estratégia de inclusão, assume um papel importante no avanço de uma educação inclusiva, especialmente no que diz respeito às crianças com deficiência. Como nos ensina Diniz (2007), a deficiência frequentemente é vista de forma limitada, e a inclusão deve ultrapassar as barreiras sociais e estruturais que excluem as crianças no processo educacional. Este conceito é essencial ao abordar o PEI como uma ferramenta inclusiva, que não apenas adapta o conteúdo, mas transforma o ambiente escolar. Considerando as especificidades do TEA, apresentadas nos itens 2.2, 2.3 e 2.4, a adaptação curricular com estratégias diferenciadas surge como a melhor opção para incluir essas crianças na rotina da sala de aula, priorizando seu desenvolvimento social e acadêmico. Conforme Vasconcellos (2017 *apud* Dourado; Cruz; Aquino, 2024, p. 3),

a inclusão é um processo que visa garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos na escola regular. Isso implica em promover a igualdade de oportunidades, considerando as diferenças individuais, para que todos possam participar ativamente da comunidade escolar. Para isso, é necessário desenvolver estratégias pedagógicas e práticas inclusivas que atendam às necessidades educacionais de cada estudante.

Assim, ao considerar as diferentes especificidades das crianças, o professor planeja suas ações com foco na diversidade da turma, elaborando estratégias que favoreçam a aprendizagem de cada criança de maneira individualizada.

Dada a necessidade de criar uma estratégia de ensino que atendesse às adaptações pedagógicas, surge o PEI, também conhecido como Plano Individualizado de Ensino. Embora não tenha um único criador, diversos pesquisadores na área da educação contribuíram para seu desenvolvimento e, ao longo do tempo, ele se consolidou como um instrumento pedagógico utilizado nas salas de aula, sendo reforçado e aprimorado recorrentemente (Silva, 2021).

A importância do planejamento adaptado está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN 9.394/1996), no art. 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (Brasil, 1996, p. 25).

A lei ressalta a necessidade de um planejamento que assegure o desenvolvimento da criança com necessidades educacionais específicas, por meio de um currículo que favoreça seu aprendizado. No entanto, o PEI, no Brasil, passou a ter mais visibilidade após a publicação de políticas públicas da educação inclusiva e de leis que asseguram o direito das pessoas com deficiência. Dentro dessa perspectiva, podemos citar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que, entre seus objetivos, propõe:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

A Política Nacional de Educação especial orienta os sistemas de ensino a garantirem que o aluno da educação especial tenha acesso ao ensino regular, com participação e aprendizagem garantida. No entanto, apenas o “estar em sala de aula” não é o suficiente; é necessária a adequação do planejamento do professor para atender às especificidades da criança com TEA, assegurando que sejam atingidas as habilidades previstas para o nível em que a criança está matriculada. Diniz (2007) aponta que a inclusão escolar deve ultrapassar o simples acesso físico à escola e se aprofundar nas adaptações necessárias ao currículo, considerando as limitações sociais e estruturais que as crianças com deficiência enfrentam. Isso reflete a necessidade de um PEI que não seja apenas formal, mas que se aproprie dessas adaptações para garantir a aprendizagem de forma acessível. Nesse sentido, é importante que o professor tenha conhecimento sobre TEA, para que consiga desenvolver seu trabalho docente de forma inclusiva.

A Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, embora não mencione especificadamente o PEI, também assegura o direito à educação inclusiva, garantindo um atendimento individualizado às necessidades específicas de cada aluno com TEA no ensino regular.

Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146/2015, reforça, em seus artigos 27 e 28, a relevância da adaptação curricular, prevendo os seguintes pontos:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, p. 8-9).

Esses dispositivos retratam a necessidade de que o planejamento educacional atenda às particularidades das crianças, independentemente de sua deficiência ou transtorno. Dentro do âmbito do PEI, o planejamento vai além de ser uma mera formalidade; trata-se de uma abordagem que direciona todas as iniciativas pedagógicas, assegurando que as particularidades de cada criança sejam identificadas, valorizadas e atendidas de forma apropriada.

No Estado de Mato Grosso, o PEI passou a ter mais notoriedade a partir da aprovação do Plano Estadual de Educação (PEE), por meio da Lei Ordinária nº 11.422, de 14 de junho de 2021, que reforça a necessidade de medidas para promover a inclusão e acessibilidade ao ensino. Além disso, a Resolução Normativa nº 010/2023/CEE-MT, em seu art.26, estabeleceu a obrigatoriedade do PEI nas escolas estaduais.

Art. 26 O Plano Educacional Individualizado (PEI) é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial.

§1º O PEI (Plano Educacional Individualizado) deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante público-alvo da educação especial, sendo o professor da classe comum o responsável e o coordenador pedagógico e o professor de sala de recursos multifuncional, colaboradores.

§2º O PEI (Plano Educacional Individualizado) deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final. (Mato Grosso, 2023, p. 8-9).

No município de Juara, o PEI segue os parâmetros do Estado de Mato Grosso. Nas portarias municipais nº. 035/2022/GS/SME/MT e nº. 054/2024/GS/SME/MT, o PEI é citado como complemento para uma educação inclusiva, sendo construído por todos os profissionais que atuam com a criança com TEA.

Para Pereira e Nunes (2018), o PEI é comparado a um mapa educacional, pois descreve, principalmente, o nível atual de desempenho do aluno e os objetivos educacionais de curto e de longo prazo, favorecendo formas alternativas e individuais

de ensino, que são adequadas às particularidades cognitivas, sensoriais, sociocomunicativas e comportamentais do aluno.

Em seus estudos sobre formas de planejamento para atender às necessidades dos alunos com TEA, Mozetti (2022) afirma que o PEI é um recurso pedagógico centrado nas necessidades dos alunos, direcionado ao processo de ensino e aprendizagem, proporcionando êxito nas ações do professor.

Autores como Mello e Hostins (2019) destacam que, embora o PEI não seja a única estratégia de adaptação, ele, quando realizado de forma colaborativa, proporciona o desenvolvimento dos alunos, especialmente dos alunos com TEA, pois respeita as particularidades de cada aluno e o modo que aprendem.

Conforme Lustosa e Figueredo (2021), o planejamento é peça importante para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na sala de aula, constituindo o ponto de partida para todas as elaborações pedagógicas e um elemento que retroalimenta as ações dos professores, aspecto relevante para o êxito do processo educativo.

O PEI na educação inclusiva tem a função de nortear o trabalho docente, configurando o ponto de partida para personalizar o ensino, realizando a adaptação do conteúdo de forma que a criança com TEA tenha as mesmas oportunidades de ensino dos alunos típicos. No processo de alfabetização, ele é uma excelente estratégia de ensino, pois, ao personalizar o ensino, pode-se priorizar as especificidades dos alunos com TEA, como as estereotipias e a fixação por determinados assuntos e objetos, conforme exemplificado por Tomlinson (2008 *apud* Mozetti, 2022). Para a autora,

é importante que os professores planejem suas aulas, levando em consideração três aspectos. Primeiro, o professor elabora uma atividade que esteja em sintonia com as possibilidades de respostas do aluno. O segundo fator refere-se ao interesse do aluno e ao seu envolvimento com o aprendizado, ou seja, conhecer os interesses e atuar em sua motivação. O terceiro ponto é a identificação do perfil de aprendizagem do aluno, ou seja, reconhecer a maneira individual com a qual o aprendizado do aluno é mais beneficiado (Tomlinson, 2008 *apud* Mozetti, 2022, p. 52.)

No planejamento individualizado, as necessidades cognitivas, sociais e comunicativas da criança com TEA são consideradas, garantindo que o processo educacional respeite suas especificidades. Ao integrar essas particularidades, o

aprendizado se torna mais significativo, aproximando a realidade da criança ao contexto da sala de aula comum.

Como mencionado no Quadro 2, as crianças com TEA podem apresentar diferentes dificuldades. Eles tendem a focar em detalhes específicos, o que compromete sua compreensão geral, e apresentam desafios na organização e no planejamento das informações, prejudicando sua capacidade de estruturar conteúdos. Além disso, possuem limitações em entender as ideias de outras pessoas, o que afeta suas interações sociais. Nesse sentido, o planejamento estruturado busca amenizar as dificuldades, priorizando as necessidades das crianças e construindo um caminho para seu aprendizado.

O PEI na alfabetização é construído de forma a ser alinhado com as necessidades das crianças, proporcionando o acesso ao conteúdo de maneira que ele possa compreender. Oliveira e Slavez (2023) argumentam que as escolas brasileiras enfrentam diversas dificuldades na promoção de uma educação inclusiva, especialmente no que diz respeito à alfabetização. Essas dificuldades se tornam ainda mais acentuadas quando se trata da alfabetização de crianças com autismo, uma vez que há um conhecimento limitado sobre o tema em geral.

Dentro dessa perspectiva, a elaboração de um planejamento eficaz exige que o professor conheça o TEA e as implicações que ele acarreta o desenvolvimento social e acadêmico da criança. A partir desse conhecimento, o professor terá subsídios necessários para construir um plano de ensino que atenda às particularidades envolvidas na alfabetização da criança com TEA.

O processo de alfabetização baseia-se na aquisição do sistema alfabético, ou seja, na construção de grafemas e fonemas que representa a fala. Diante dessas informações, não existe métodos ou estratégias milagrosas. Cunha (2015 *apud* Oliveira; Slavez, 2023) destaca que não é necessário recorrer a esquemas complexos ou mirabolantes para aplicar ideias pedagógicas, pois o cotidiano é feito de coisas simples. Quanto mais associarmos a prática escolar a conteúdos significativos, mais tornamos a experiência de aprendizado proveitosa.

O planejamento organizado de acordo com as especificidades de cada criança com TEA é uma estratégia assertiva para seu desenvolvimento. Segundo Resende e Campos (2024), quando alinhados a métodos, como Método Fônico, o *Treatment and Education of Autistic and Communication-Handicapped Children* (TEACCH) - Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à

Comunicação, e as estratégias da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), esse planejamento pode favorecer a alfabetização das crianças com TEA. Tais estratégias contribuem para compor o planejamento e assegurar o direito da criança com TEA ao ensino personalizado.

Nesse contexto, Paula *et al.* (2021) destacam que o método fônico é baseado na correspondência entre sons (fonemas) e letras (grafemas), ajudando as crianças a desenvolverem a consciência fonológica, fundamental para a alfabetização. Segundo Medeiros e Oliveira (2008)

O termo consciência fonológica foi definido como a percepção de que as palavras são construídas por diversos sons. Tal conceito diz respeito tanto à compreensão de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular esses segmentos (Medeiros e Oliveira, 2008, p. 1).

Para a utilização com crianças com TEA, o método fônico é adaptado e envolve o uso de suportes visuais e auditivos que reforçam a associação entre sons e letras, além de atividades práticas que tornam o processo de aprendizagem mais concreto.

Já o método TEACCH, conforme esclarece Onema (2021), é um sistema clínico-educacional fundamentado na análise do comportamento de crianças com autismo, observadas em diversas situações e sob variados estímulos, com o objetivo de identificar de forma prática quais comportamentos precisam ser abordados. Esse método possibilita ao educador desenvolver um conjunto de estratégias para avaliar a interação e a organização comportamental em diferentes contextos. Além disso, permite que o professor ajuste o ambiente de forma a promover, por meio de reforços positivos, a redução ou eliminação de comportamentos indesejados.

Souza (2024) descreve que a estratégia da ABA é uma abordagem comportamental ligada à psicologia, focada no estudo e entendimento do comportamento humano. A abordagem explora diferentes formas de dependência e como isso pode influenciar o comportamento. Com base nas intervenções comportamentais, a ABA pode apoiar o desenvolvimento de crianças com TEA, contribuindo para a construção de habilidades sociais, de comunicação e a sua própria autonomia. Essa metodologia consiste em modificar comportamentos inadequados, substituindo por outros mais funcionais. Os métodos e estratégias em conformidade com o PEI proporcionarão resultados significativos na alfabetização de crianças com TEA.

Conforme observado por Onema (2022), o PEI é uma maneira de reinventar o ambiente escolar, buscando e tornando possível mudanças na escola, para que a inclusão possa acontecer. Assim, o PEI promove o direito ao ensino e aprendizagem das crianças com TEA e outros alunos público-alvo da Educação Especial, buscando garantir igualdade na participação na sala de aula comum. Sua função, junto com as demais estratégias e métodos citados, é tornar a educação inclusiva e acessível.

3.2 Elementos essenciais do PEI para a alfabetização de crianças com TEA

Para as crianças com TEA, cujas características envolvem padrões atípicos de comunicação, interação social e comportamental, o PEI é uma estratégia fundamental para garantir a rotina, a organização da sala de aula e a adaptação curricular. A fim de ilustrar o PEI como ferramenta pedagógica, adota-se o modelo disponibilizado Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, instituição que atua como referência para os municípios do Estado, os quais frequentemente se alinham às suas diretrizes. A Figura 1 apresenta um recorte desse modelo de PEI:

Figura 1 – Plano de Ensino Individualizado (PEI) da rede estadual de Mato Grosso

EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)					
1 - IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE					
ESCOLA:					
ESTUDANTE:					
Data de Nascimento:		Ano de escolaridade/nível de ensino:		Deficiência ou condição:	
Nome dos pais ou responsáveis legal:					
2 – Calendário de execução do PEI					
Delimitação Temporal:		Início:	1ª Revisão: ____/____/____ 2ª Revisão: ____/____/____	Conclusão:	
3 – Informações sobre o/a estudante:					
4 – Identificação dos docentes					
PROFESSORES REGENTES:					
PROFESSOR AEE:					
PROFESSOR DE APOIO (QUANDO HOUVER):					
5 – Orientação colaborativa					
Família:			Orientações de outros profissionais:		
6 – Caracterização da aprendizagem					
Potencialidades:			Dificuldades:		
L. ÁREA DE LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS					
1 – Língua Portuguesa					
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades acadêmicas para a turma	Habilidades acadêmicas para o estudante	Metodologia/Recursos Didáticos	AValiação Habilidades desenvolvidas: (T) Totalmente (P) Parcialmente (I) Insuficiente
Habilidades Funcionais para o(a) estudante		Estratégias Funcionais		Habilidades desenvolvidas: (T) Totalmente (P) Parcialmente (I) Insuficiente	
Parecer (Relatório semestral, anual)					

Fonte: Seduc/MT (2025).

Como observada na Figura 1, o PEI é um instrumento construído de modo coletivo e colaborativo entre professor regente, professor da sala de recursos, professor de apoio (se houver), família e coordenação pedagógica da escola. Conforme mencionado por Redig *et al.* (2017 *apud* Silva, 2021),

o PEI é elaborado colaborativamente, por todos os profissionais que atendem o aluno com deficiência, os pais ou responsáveis e o próprio aluno (quando possível), ou seja, não é elaborado somente pelo professor do AEE ou professor titular, todos decidem juntos o que será definido no PEI (p. 39).

Com as informações de todos os envolvidos, o planejamento buscará atender às necessidades das crianças com TEA, respeitando suas particularidades. O planejamento do PEI, segundo Mozetti (2022), é elaborado após várias avaliações detalhadas das habilidades e dificuldades do aluno, possibilitando o planejamento, acompanhamento e o desenvolvimento contínuo do aluno.

A primeira parte do PEI aborda os dados pessoais da criança, a deficiência ou condição apresentada. A segunda especifica as datas previstas para início, revisão e a conclusão do PEI. Na terceira parte, são apresentadas informações referentes a criança a quem se destina o PEI. A quarta parte identifica os indivíduos responsáveis pela elaboração do planejamento, enquanto a quinta parte trata das informações sobre a família e as orientações de outros profissionais que acompanham a criança. A sexta parte menciona as potencialidades e dificuldades do aluno. A próxima parte evidencia as habilidades do ano vigente da turma e as habilidades necessárias para a criança público-alvo da Educação Especial. É nessa seção que o professor precisará fazer os ajustes necessários no conteúdo, nas metodologias e materiais didáticos adaptados para a criança com TEA.

No final do PEI, apresenta-se o campo de avaliação e parecer, no qual o professor relata, de forma sucinta, como a criança atendeu às expectativas de aprendizagem traçadas para ele no planejamento. Contudo, não há registro de acompanhamento de aprendizagem, como o Recurso Educacional proposto nesta pesquisa.

No Quadro 3, são apresentadas as habilidades em destaque de língua portuguesa, norteadas pela BNCC (Brasil, 2017) e o DRC-MT (Mato Grosso, 2018), consideradas focais segundo o Instituto Reúna (2021, 2022). Essas habilidades abrangem os anos de alfabetização do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, conforme mencionadas no Recurso Educacional desta pesquisa, incluindo possíveis adaptações que podem ser realizadas no PEI da criança com TEA. As possíveis adaptações sugeridas, surgem de experiências práticas na sala de aula da pesquisadora e de outros professores ao longo dos anos, ajustadas para atender às necessidades específicas dessas crianças.

Quadro 3 – Resumo de metodologias e materiais didáticos usados para adaptação no PEI

Habilidade/Objeto de Conhecimento	Metodologias	Materiais didáticos
EF12LP01 Decodificação/Fluência de leitura	Leitura compartilhada e guiada; Utilização de audiolivros; Estratégias de repetição e prática com apoio visual e auditivo;	Cartões de palavras com imagens; Livros com letras grandes e coloridas; Jogos de correspondência entre palavras e imagens;
EF12LP04 Compreensão em leitura	Leitura de histórias curtas com ilustrações; Leitura em pares;	Fichas de leitura com perguntas visuais e de múltipla escolha; Textos com imagens para contextualizar o conteúdo;
EF12LP17 Compreensão em leitura	Leitura interativa com perguntas sobre a história para estimular a compreensão; Uso de resumos visuais para organizar as informações (mapas mentais);	Livros interativos com abas e figuras em relevo; Cartazes com perguntas de compreensão e respostas com figuras;
EF15LP19 Contagem de histórias	Contação de histórias com apoio de fantoches, brinquedos e objetos interativos; Recontagem oral de histórias com base nas imagens ou objetos;	Fantoches de dedo, livros de figuras, recursos de audição (como histórias narradas); Audiolivros e vídeos de contação de história;
EF12LP06 Produção de texto oral	Produção oral de histórias coletivas (atividade em grupo); Uso de histórias em quadrinhos para estimular a narrativa;	Cartões com imagens para auxiliar na organização da fala; Vídeos educativos que incentivam a fala e a participação oral de acordo com o tema preferido da criança;
EF12LP05 Escrita compartilhada	Escrita coletiva com o apoio do professor e outras crianças; Ditado compartilhado, onde as crianças ajudam a construir o texto;	Quadro branco para escrever coletivamente; Cartões com vocabulário e imagens para apoiar a construção de frases;
EF12LP07 Forma de composição do texto.	Escrita colaborativa, com apoio constante de modelos e exemplos de textos; Divisão do texto em partes para facilitar a organização e a compreensão do processo de escrita;	Modelos de textos (cartões com frases simples); Fichas de atividade de decomposição de textos;
EF12LP19 Formas de composição de textos poéticos.	Leitura de poesias curtas e rítmicas para despertar o interesse e facilitar a memorização;	Livros de poesia com imagens ilustrativas;

	Criação de poemas simples com apoio visual (rimas e sons);	Cartões com palavras rimadas e imagens associadas;
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Esse é um exemplo de adaptação realizada com base nas habilidades desenvolvidas pelas turmas de 1º e 2º anos, aplicado para uma criança com TEA atendido pelo PEI. Tais exemplos podem ser incorporados no planejamento dos professores para crianças com TEA no processo de alfabetização. São metodologias e materiais acessíveis no dia a dia do professor, que contribuem expressivamente para o processo de alfabetização de crianças com TEA, pois dividem as habilidades em partes menores para que aconteça a adaptação curricular às necessidades específicas da criança.

As adaptações mencionadas estão associadas ao uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa, que, de acordo com Silva e Garcez (2019), tem o objetivo de ampliar as habilidades de comunicação, utilizando recursos como cartões, pranchas de comunicação, ou até vocalizadores em computadores, tudo organizado de acordo com as preferências do aluno.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) define tecnologia assistiva como o conjunto de recursos e serviços técnicos que visam promover a inclusão social e a autonomia das pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Nesse contexto, a tecnologia assistiva favorece o processo de inclusão de alunos com TEA, proporcionando os meios necessários para que eles possam acessar o currículo de forma adaptada e desenvolver habilidades de comunicação, mobilidade e interação social. Segundo Bersch (2017 *apud* Ratuchne *et al.*, 2024):

As categorias de TA englobam uma variedade de recursos, como materiais e produtos para auxiliar na vida diária, Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), acessórios de acessibilidade para computadores, projetos arquitetônicos voltados para a acessibilidade, sistemas de controle ambiental, órteses, próteses e dispositivos para adequação postural. Além disso, incluem auxílios de mobilidade, recursos para ampliação da função visual, dispositivos que convertem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil, auxílios para aprimorar a função auditiva e recursos que convertem conteúdos de áudios em imagens, texto e língua de sinais. Também abrangem equipamentos esportivos e de lazer, mobilidade em veículos e outros recursos essenciais (p. 5).

Com essas adaptações, aliadas à organização do ambiente da sala de aula, o planejamento docente se consolida como uma estratégia importante para a inclusão e a adaptação da criança com TEA no processo de alfabetização. O PEI, organizado de maneira inclusiva, busca o desenvolvimento da criança, centrando-se no seu progresso individual, de acordo com suas especificidades e respeitando o seu ritmo de aprendizado, contribuindo, assim, para o processo de alfabetização.

3.3 Possibilidades para o desenvolvimento do PEI na sala comum

A elaboração do PEI para crianças com TEA deve ser realizada de forma colaborativa, envolvendo todos os profissionais que trabalham diretamente com a criança. Contudo, isso nem sempre é implementado, devido a diferentes fatores. Entre os principais desafios para a elaboração e aplicação do PEI na sala comum, destacam-se a falta de formação docente, a escassez de recursos e a limitação de tempo para o desenvolvimento do plano.

Autores como Silva (2021) e Onema (2021) enfatizam a importância do PEI para alunos com TEA, destacando que a legislação vigente, por si só, não garante a implementação dele nas escolas. Para isso, é necessária a formação contínua dos professores, para que possam lidar com as especificidades dos alunos da Educação Especial.

Dalanesi e Junior (2024) verificaram em suas pesquisas que a formação dos professores é um fator importante para a melhoria da escolarização de estudantes com TEA, ressaltando a necessidade de formação continuada para preparar os docentes para lidar os desafios específicos da inclusão desses alunos na sala de aula.

Sewald, Portelinha e Rocha (2023) ressaltam que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, faz parte de um contexto histórico de movimentos políticos e sociais que influenciaram a sociedade brasileira. Essa formação também está diretamente ligada à organização do trabalho pedagógico, desenvolvido tanto em sala de aula quanto na escola como um todo. O trabalho dos professores é, portanto, caracterizado pela heterogeneidade, exigindo deles conhecimentos para atender à diversidade de alunos. A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular torna o ambiente escolar ainda mais diversificado, ampliando a demanda por habilidades e competências dos educadores.

Dentro desse contexto, a formação para os professores se torna essencial. Oliveira e Slavez (2023) destacam a carência nessa área, ressaltando que os docentes necessitam conhecer as características do TEA para elaborar um planejamento específico que atenda às necessidades desses alunos, promovendo seu desenvolvimento no processo de alfabetização. As autoras afirmam que, “quando o aprendente se interessa pelo que está fazendo e está motivado, é mais fácil manter o foco mesmo diante dos desafios da tarefa” (Oliveira; Slavez, 2023, p. 10).

Em suas pesquisas, Camargo *et al.* (2020) apontam a necessidade de formações mais focadas nas demandas do professor em sala de aula, especialmente em relação aos aspectos comportamentais e pedagógicos (como lidar e como ensinar). Essas formações visam proporcionar oportunidades favoráveis para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com TEA.

Ademais, Gonçalves (2020) destaca a importância de conhecer as características individuais de cada criança com TEA como ponto de partida para o planejamento de estratégias de aprendizagem e avaliação adequadas. A autora observa que “é a partir das necessidades pessoais, da sua realidade e vivência, que é possível proporcionar novas oportunidades de experiência e novos conhecimentos” (Gonçalves, 2020, p. 5).

Apesar da importância reconhecida da formação inicial e continuada para efetivação de práticas inclusivas, essas formações ainda ocorrem de maneira limitada e pouco efetiva. Em grande parte, trata-se de propostas genéricas, que não contemplam as realidades vividas pelos professores nas salas de aula. Nesse sentido, enfatiza-se que a construção de um espaço inclusivo não é responsabilidade exclusiva do professor, mas, sendo ele o profissional que está cotidianamente em contato com as crianças, as formações precisam ser mais alinhadas aos desafios diários encontrados no ambiente escolar.

Nesse cenário, Sewald, Portelinha e Rocha (2023) argumentam que a presença de alunos com deficiência no ensino regular exige que os docentes recebam formação adequada para desenvolver um trabalho pedagógico qualificado. Para tanto, é importante que conheçam os aspectos da deficiência dos educandos, a fim de elaborar um planejamento de aula personalizado e desenvolver as adaptações necessárias para que os estudantes com deficiência aprendam os conteúdos curriculares de acordo com seu nível de aprendizagem.

Além da formação inadequada na área da Educação Especial, especialmente no que tange ao TEA, há uma escassez de materiais adaptados para o uso em sala de aula. Maciel (2025) observa que, "dentre essas fragilidades, pode-se destacar a própria compreensão e concepção dos processos inclusivos, o processo formativo e a organização de materiais/recursos pedagógicos" (Maciel, 2025, p. 85).

A utilização de materiais concretos adaptados, embora relevante para o processo de ensino de alunos com TEA, pode gerar desafios adicionais no ambiente escolar. Quando inseridos na sala comum, esses materiais podem despertar o interesse dos demais alunos, tornando o ambiente mais ruidoso e agitado. Como as crianças podem se agitar com a novidade, isso pode desencadear um aumento na agitação, o que pode resultar em crises, especialmente para alunos com maior sensibilidade auditiva. Dessa forma, é essencial que o professor tenha a percepção de que, ao levar materiais adaptados para a sala de aula, ele deve estar preparado para lidar com essas reações e criar estratégias para minimizar os riscos de crises. Um planejamento prévio rigoroso é necessário para evitar que esses recursos atuem como gatilhos, comprometendo a comunicação e a aprendizagem. Nesse contexto, é de responsabilidade do professor a elaboração, confecção e aplicação desses materiais, considerando as particularidades de cada criança.

A criação de recursos adaptados depende diretamente do conhecimento sobre o transtorno ou deficiência. Sem essa base, os materiais podem ser mal utilizados ou ineficazes. Gomes, Castro e Costa (2024) apontam para o despreparo docente no que se refere ao planejamento inclusivo, atribuindo essa lacuna à ineficiência das formações iniciais e continuadas. A primeira mostra-se inoperante quando a teoria é dissociada da prática pedagógica, enquanto a segunda demanda, além de suporte teórico, a oferta de recursos didáticos compatíveis com a realidade da escola inclusiva.

Scmatti, Cantorani e Picinin (2025) identificam outros desafios, como o planejamento pedagógico multidisciplinar, a promoção da inclusão social, a formação inadequada sobre o TEA, a falta de recursos apropriados para a Educação Inclusiva, o apoio especializado e a infraestrutura acessível, argumentando que "esse contexto evidencia a falta de sincronização entre as dificuldades enfrentadas por indivíduos com TEA e o ambiente educacional" (Scmatti; Cantorani; Picinin, 2025, p.16).

Nesse sentido, observa-se a necessidade de materiais adequados e adaptados para as crianças com TEA, na sala de aula comum, e como a falta de formação inicial

e continuada afeta a elaboração e aplicação desses materiais. Em relação à falta de materiais adequados e adaptados, Silva e Camargo (2021) afirmam que o caminho para o progresso do estudante com deficiência é a individualização do ensino, o que requer o planejamento atento às especificidades do aluno, respeitando suas potencialidades e formas de aprender.

O professor, apesar de toda demanda de trabalho com preenchimento de várias planilhas de resultado e documentos exigidos pelas secretarias de educação, não dispõe do tempo necessário para elaboração do PEI que atenda às necessidades de seu aluno da Educação Especial. Além disso, muitas vezes, o docente se encontra sem condições laborais adequadas para realizar essas tarefas de forma eficiente. Para que essa estratégia funcione efetivamente na sala de aula, é necessário um planejamento cuidadoso, alinhado com as necessidades específicas de cada criança.

O PEI é uma estratégia flexível que atende às especificidades da criança com TEA no processo de alfabetização, sendo passível de reestruturação sempre que necessário. Como reforçam Scmatti, Cantorani e Picinin, (2025), a intencionalidade do PEI permite que os professores planejem intervenções de ensino específicas e individualizadas, com o objetivo de auxiliar os alunos a adquirir habilidades que possibilitem o acesso a maiores oportunidades de aprendizado. Além disso, registrar e monitorar o progresso ou as mudanças nas barreiras de aprendizagem é um fator importante para o planejamento.

No entanto, para que ele seja bem elaborado e aplicado em sala de aula, é necessário garantir a colaboração entre os profissionais que atendem a criança com TEA. Além disso, as formações iniciais e continuadas precisam estar estruturadas de acordo com as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula, uma vez que os docentes precisam ter o tempo necessário para construir e se apropriar dos saberes envolvidos no planejamento, adaptados às realidades das crianças.

O trabalho coletivo favorece a identificação de conteúdos e metodologias mais eficazes no processo de alfabetização da criança com TEA. Todavia, isso requer o engajamento e a motivação de todos os envolvidos no processo educativo. A atuação integrada entre professores, equipe gestora, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e famílias é imprescindível para a construção de um planejamento inclusivo, adaptado e personalizado. Quando bem articulada, essa atuação torna a escola um espaço no qual a criança com TEA se sinta acolhido, motivado e incluído, despertando seu interesse e permanência. Como ressaltam Silva

e Camargo (2021), esse processo exige uma organização coletiva, comprometida com a construção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Sabendo da importância de planejar, aplicar e acompanhar as crianças com TEA no processo de alfabetização, destaca-se, no próximo item, a importância dos registros de desenvolvimento das crianças. Tal análise aborda tanto os impactos pedagógicos desses registros quanto as formas como têm sido efetivados nas práticas escolares atuais.

3.4 A importância dos registros de desenvolvimento da criança TEA

Conforme Consegliere (2023), o ato de registrar remonta aos tempos mais remotos da humanidade, desde o período pré-histórico, quando os homens das cavernas inscreviam cenas do cotidiano nas paredes rochosas. Esses registros, hoje, constituem fontes relevantes para a interpretação e compreensão das formas de vida e organização das civilizações daquela época. No campo da educação, o princípio é semelhante: para compreendermos nossas crianças, é necessário registrar o que sabem, como aprendem, suas particularidades na busca pelo conhecimento.

Embora o hábito de registrar seja fundamental, há uma lacuna na literatura existente quando se trata do registro do processo de aprendizagem de crianças com TEA na alfabetização. Ao buscar pesquisas sobre essa temática em fontes como *Google Acadêmico*, periódicos da CAPES, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e em várias revistas de Educação Especial, os resultados encontrados estão majoritariamente vinculados a registros realizados na educação infantil. Já as formas de registro para crianças com TEA ainda são pouco exploradas. Por isso, há a necessidade de novas pesquisas que colaborem com os professores no processo de registro, especialmente no que diz respeito às especificidades das crianças com TEA na sala de aula comum, identificando áreas essenciais para entender a criança autista no processo de ensino e aprendizagem.

Os registros desempenham um papel importante no contexto educacional, sobretudo no planejamento de estratégias de adaptação para a criança com TEA. Hoffmann (1996, p. 65) nos lembra que “a escrita, representando a nossa fala, exige uma reorganização do pensamento, uma maior reflexão e conexão entre as ideias defendidas”, exigindo do educador um olhar atento às singularidades de cada aluno e promovendo a reavaliação constante das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva,

Munhóz (2005) destaca que os relatórios educacionais registram os principais avanços, dificuldades e conquistas dos estudantes, funcionando como instrumentos de análise e acompanhamento da trajetória escolar. Além disso, esses registros constituem documentos relevantes que subsidiam o trabalho de futuros professores, favorecendo a continuidade das ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral da criança.

Por meio de relatórios, registros e portfólios, é possível organizar e sistematizar informações relevantes que serão acessadas por futuros professores ao longo da trajetória acadêmica da criança com TEA. Esses materiais funcionam como suporte para a construção de estratégias pedagógicas e adaptações curriculares alinhadas às necessidades de cada criança.

Conforme Araújo, Costa e Silva (2017 *apud* Linhares *et al.*, 2020), os professores podem recorrer a diversos instrumentos, como os registros da aprendizagem, que fornecem informações sobre os percursos evolutivos ou dificuldades da criança em seu processo formativo. Esses registros podem incluir relatórios escritos, fichas avaliativas, vídeos, fotos, portfólios, entre outras formas.

Além de sua função pedagógica, o registro e o monitoramento sistemático dos avanços no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança com TEA são importantes para assegurar um atendimento verdadeiramente individualizado, permitindo que as intervenções educacionais sejam ajustadas às necessidades específicas de cada criança, promovendo sua participação efetiva e sua inclusão na sala de aula comum.

As formas de registrar o desenvolvimento das crianças são diversas e variam de acordo os objetivos do registro, como observado por Ferreira e Santos (2021):

As formas de se documentar variam de acordo, com o objeto, o destinatário e o objetivo a ser documentado. Fotografias do cotidiano, pequenos vídeos de brincadeiras e interações entre as crianças, produções de autoria dos pequenos, relatos de situações observadas, observações com uma pauta pré-definida, entre outros, são materiais potentes para uma futura documentação. Contudo, há de se ter rigor, pois a documentação pedagógica não é um compilado de registros. Para cumprir sua função ela precisa exercer o estatuto da reflexão na ação e da transformação da prática (Ferreira; Santos, 2021, p. 3).

Por meio dos registros referentes ao desenvolvimento das crianças com TEA, é possível articular adaptações para o seu processo de alfabetização. Llata e Silvestre

(2020) ressaltam que a prática de registrar adquire relevância quando se buscam certas informações que só podem ser percebidas por meio da interação e da observação direta das estratégias de aprendizado utilizadas pelos estudantes, fundamentando-se na compreensão das particularidades do conhecimento a ser enriquecido.

Na inclusão dos alunos com TEA, Silva e Garcez (2019) enfatizam que a inclusão começa quando há uma decisão de enfrentar os desafios pedagógicos de forma colaborativa, intencional e planejada. Elas destacam, com base em exemplos, que, para além das soluções simplistas que reforçam estereótipos e preconceitos, a escola precisa dedicar-se ao estudo e ao planejamento de ações e métodos que apresentem as informações sobre o estudante de uma forma interessante e significativa, sem desconectar o conteúdo do contexto dos demais alunos da turma.

Diante desse contexto, Favoretto e Lamônica (2014 *apud* Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020) afirmam que a inclusão de um aluno com TEA requer que o professor, antes de tudo, estabeleça um laço com seus alunos e compreenda a dinâmica entre eles. Com essa base, o professor conseguirá desenvolver abordagens pedagógicas que favoreçam o aprendizado coletivo. Ressaltam que tais abordagens precisam encorajar a participação e a interação entre os alunos, promovendo a colaboração e a integração dentro do ambiente escolar.

Dessa forma, é possível colaborar com o processo de aprendizagem da criança com TEA, inclui-lo na sala de aula comum, beneficiando todos as crianças e construindo instrumentos que favoreçam o acompanhamento do desenvolvimento pedagógico da criança.

Para Reis *et al.* (2018), os registros são um recurso metodológico importante, que ajuda o professor a conhecer o processo de desenvolvimento de aprendizagem das crianças, evidenciando seu progresso na apropriação do conhecimento. A utilização do registro possibilita a reflexão da prática pedagógica, dando novo significado a ela.

Atualmente, o PEI é uma das estratégias que o professor da sala de aula comum pode utilizar para adaptar o conteúdo às necessidades específicas das crianças da Educação Especial, particularmente em fase de alfabetização de crianças com TEA. O planejamento deve incluir estratégias e métodos que favoreçam a alfabetização das crianças, garantindo seu acesso ao ensino e à aprendizagem. No entanto, o PEI, por si só, não contempla os resultados alcançados ao longo do ano,

nem as especificidades que o TEA impõe à trajetória escolar da criança. Como aponta Diniz (2016), o modelo educacional muitas vezes não leva em consideração as reais condições de participação e inclusão das crianças com deficiência, priorizando adaptações pontuais em vez de transformar o ambiente escolar para que ele se torne verdadeiramente acessível e acolhedor. A educação, então, precisa superar a visão restrita e medicalizada da deficiência, abordando as barreiras sociais e estruturais que limitam o pleno desenvolvimento das crianças com TEA.

Conforme proposto por Gonzaga (2019), as adequações curriculares são importantes para atender às necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência, promovendo sua inclusão e progresso escolar. Tais adequações devem ser pensadas de forma dinâmica, levando em consideração as capacidades e diferenças das crianças, e os registros de aprendizagem precisam ser utilizados em consonância com esse planejamento.

A proposição do Recurso Educacional desta pesquisa busca, de maneira simples e acessível, tornar possível tal registro, abordando as especificidades que cada criança com TEA apresenta. O registro inclui informações sobre seu desempenho cognitivo, social e comportamental no processo de alfabetização, além de abranger as habilidades básicas de alfabetização que as crianças devem alcançar durante esse período. Dessa forma, o Recurso educacional torna-se uma fonte documental que pode ser consultada pelos professores dos anos subsequentes, permitindo o acompanhamento do percurso da criança e a verificação de seu estágio no aprendizado.

Gonzaga (2019), em sua pesquisa, ressalta que, embora a inclusão escolar de alunos com deficiência já esteja assegurada no que diz respeito ao acesso às escolas, os dados qualitativos sobre sua permanência e aprendizagem ainda suscitam preocupação.

A busca por formas mais efetivas de inclusão passa, necessariamente, pelo uso sistemático dos registros, pois, por meio deles, os professores podem refletir sua prática e adaptar conteúdos e habilidades que favoreçam um aprendizado significativo para a criança. Nesse sentido, o presente Instrumento de Registro de Aprendizagem, elaborado durante o percurso do mestrado, visa solucionar essa preocupação, oferecendo um instrumento no qual o desenvolvimento da criança seja relatado de forma integral.

4 CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA DO ESTUDO

A presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de conhecer as práticas pedagógicas no processo de alfabetização da criança com TEA e identificar como se dá o registro e o acompanhamento do seu aprendizado. O foco foi a reflexão e análise dos principais aspectos que envolvem a alfabetização dessas crianças, bem como a descrição dos espaços destinados a esse processo na escola investigada.

A relevância do estudo reside na constatação de que muitos professores ainda possuem conhecimentos específicos sobre práticas pedagógicas adequadas para atender criança com TEA, ressaltando a necessidade de estudos voltados a esse público. O estudo propõe, ainda, um instrumento pedagógico para registrar e acompanhar o desenvolvimento dessas crianças no processo de alfabetização, com o intuito de contribuir para o aprimoramento da educação inclusiva.

O estudo foi construído a partir da realidade dos participantes, com o objetivo de gerar contribuições diretas para a prática educacional. Como ressalta Minayo (2002), “a pesquisa, embora seja teórica, vincula pensamento e ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2002, p. 17). Essa perspectiva foi fundamental para a construção do estudo, pois a pesquisa se baseou nas experiências e desafios reais dos professores no contexto da alfabetização de crianças com TEA.

A pesquisa foi delineada como qualitativa, pois se baseia na análise e compreensão dos fenômenos humanos e sociais, mais do que na sua descrição numérica. A perspectiva qualitativa possibilita que cada fato observado seja analisado em sua singularidade, buscando significado nas práticas e percepções dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, Carvalho (2019 *apud* Gonsalves, 2003) destaca que “esse tipo de pesquisa permite tanto a compreensão quanto a interpretação do fenômeno, levando em consideração o significado atribuído pelos indivíduos às suas práticas. Isso exige do pesquisador uma abordagem hermenêutica”. Essa abordagem permitiu à pesquisa não apenas interpretar os dados coletados, mas também compreender as relações e interações que emergiram no contexto escolar investigado.

A pesquisa caracteriza-se ainda como aplicada, por visar à propor soluções práticas para problemas identificados, implementando estratégias que contribuam para eventuais avanços na aprendizagem. Gil (2008) afirma que o principal objetivo das pesquisas exploratórias é aprimorar, elucidar e alterar conceitos e ideias, com o

objetivo de formular problemas mais exatos ou hipóteses que possam ser investigadas em estudos subsequentes.

Nesse sentido, a pesquisa exploratória permitiu aprofundar a análise das dificuldades encontradas na alfabetização de crianças com TEA e propor um Recurso Educacional voltado ao registro e acompanhamento das habilidades dessas crianças.

A pesquisa também incluiu uma etapa bibliográfica para embasar teoricamente as decisões e estratégias adotadas. Fonseca (2002, p. 31-32) destaca que a pesquisa é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas em meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas da *web*. Todo trabalho científico começa com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já foi estudado sobre o assunto. Esse levantamento teórico possibilitou uma melhor compreensão do tema da pesquisa e ajudou a identificar lacunas que poderiam ser abordadas no estudo.

O campo da pesquisa foi a Escola Municipal Presidente Costa e Silva, localizada no bairro Parque Azoia, no município de Juara/MT. Essa instituição atende alunos da zona rural, que utilizam transporte escolar, além de alunos dos bairros próximos. Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (2021), a instituição conta com infraestrutura composta por 11 salas de aula, laboratório de informática, brinquedoteca, sala de leitura com acervo de mais de dois mil exemplares, quadra poliesportiva coberta e espaços adequados para atender alunos da educação especial. A Figura 2 apresenta a fachada da escola:

Figura 2 – Fachada da Escola Municipal Presidente Costa e Silva - Juara/MT



Fonte: PPP da escola (2021).

A escolha dessa escola se deu devido ao número significativo de crianças com deficiência, incluindo TEA, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os participantes da pesquisa foram professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e coordenadores pedagógicos da escola, que lidam diretamente com crianças com TEA. Divididos em dois turnos, matutino e vespertino, esses profissionais compartilharam suas experiências e desafios, fornecendo dados ricos para a análise. O Quadro 4 apresenta informações sobre os profissionais participantes da pesquisa:

Quadro 4 – Informações sobre os participantes da pesquisa

Participantes da Pesquisa			
Professora A	1º ano Pedagoga	Matutino	
Professora B	2º ano Pedagoga	Matutino	
Professora C	1º ano Pedagoga	Vespertino	
Professor D	2º ano Pedagogo	Vespertino	
Coordenador Pedagógico 01	Pedagogo	Matutino/Vespertino	
Coordenador Pedagógico 02	Pedagogo	Matutino/Vespertino	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Os instrumentos de coleta de dados incluíram um questionário/entrevista *online*, elaborado com perguntas abertas e fechadas, e a observação participante no ambiente escolar. Segundo Gil (2008), o questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões submetidas a pessoas com o objetivo de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores e comportamentos, presentes ou passados.

A entrevista/questionário foi composta por sete (7) perguntas para os professores do 1º ano, e sete (7) perguntas para os professores do 2º ano do Ensino Fundamental, contexto em que ambos os grupos compartilharam seus conhecimentos e experiências sobre a alfabetização e o Transtorno do Espectro Autista, descrevendo como registram o desenvolvimento da criança com TEA ao longo do ano. Os coordenadores da escola também responderam uma entrevista/questionário

elaborada por sete (7) perguntas, abordando temas relacionados ao conhecimento sobre alfabetização, TEA e as adaptações curriculares feitas para atender as crianças com necessidades educacionais, além de uma investigação de como o registro do processo de alfabetização das crianças com TEA é realizado.

A observação participante, por sua vez, foi realizada com o objetivo de vivenciar e registrar as práticas pedagógicas no contexto real. Segundo Gil (2008, p. 103):

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Durante a observação, foram registrados aspectos como interações entre professores e crianças, adaptações curriculares utilizadas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Esses registros permitiram uma análise detalhada e contextualizada das práticas inclusivas.

A análise dos dados seguiu as etapas propostas por Minayo (2010), que incluem “pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados/Inferência/Interpretação”. Na pré-análise, foi realizada uma leitura compreensiva do material coletado com o objetivo de identificar categorias e conceitos relevantes. Nesse processo, a primeira etapa, busca realizar uma leitura exaustiva do material selecionado, a fim de atingir um nível mais profundo de compreensão. Durante essa leitura, o objetivo era obter uma visão geral do material, identificar suas particularidades, elaborar pressupostos iniciais que orientariam a análise e interpretação, escolher formas de classificação inicial e determinar os conceitos teóricos que orientariam a análise.

Na etapa de exploração, os dados foram organizados e classificados conforme os núcleos de sentido emergentes, buscando identificar padrões e relações entre os elementos observados. Na etapa final, o tratamento dos resultados envolveu a elaboração de inferências e interpretações que dialogaram com os objetivos da pesquisa e as questões teóricas previamente levantadas.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer nº 7.076.601, e atendeu integralmente aos preceitos éticos exigidos. Os participantes

assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a confidencialidade e o anonimato das informações.

A proposta final da pesquisa resultou na elaboração de um Recurso Educacional voltado para o registro das habilidades de alfabetização desenvolvidas e em desenvolvimento por crianças com TEA. Espera-se que esse material contribua significativamente para a prática pedagógica, auxiliando os professores na identificação e acompanhamento das necessidades dessas crianças, fortalecendo também as práticas de inclusão na escola pesquisada.

5 ANÁLISE DE DADOS: DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

A alfabetização de crianças com TEA é um processo complexo que exige práticas pedagógicas adaptadas, formação continuada dos professores e estratégias personalizadas para atender às necessidades individuais dos estudantes. Este capítulo apresenta uma análise detalhada dos dados coletados junto aos coordenadores pedagógicos e professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, relacionando essas informações ao referencial teórico utilizado nesta pesquisa. A análise tem como objetivo compreender as percepções, práticas e desafios enfrentados pelos educadores, destacando lacunas existentes e propondo possíveis soluções, como o instrumento de registro de desenvolvimento de crianças com TEA.

5.1 Formação e estratégias para alfabetização

A formação dos professores e coordenadores é um fator importante para o sucesso das práticas pedagógicas voltadas para crianças com TEA. De acordo com Silva (2019), a inclusão escolar de alunos com necessidades específicas só é efetiva quando os educadores possuem conhecimento teórico e prático sobre as particularidades do transtorno. No entanto, os dados coletados revelam diferenças no nível de formação dos participantes e no uso de estratégias adaptadas. O Quadro 5 apresenta informações sobre o grupo, a formação e as estratégias utilizadas pelos professores pesquisados.

Quadro 5 – Formação e métodos

Grupo	Formação em Educação Especial	Estratégias utilizadas
Professores de 1º ano	Nenhum	Aplicação parcial do Método Fônico e estratégias intuitivas, como reforço visual e atividades lúdicas
Professores de 2º ano	01/02 professores Pós-graduação em Ed. Inclusiva	Alguns com formação em Educação Inclusiva, fazem uso de rotinas estruturadas,

		suporte visual e sensorial, aprendizagem cooperativa e atividades em grupo.
Coordenadores	01/02 coordenadores Pós-graduação em Neuropsicopedagogia Institucional.	Orientações sobre o uso do Plano Educacional Individualizado (PEI) e formação continuada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A formação dos educadores é um dos fatores centrais que influenciam o sucesso da inclusão escolar e da alfabetização de crianças com TEA. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) destaca a relevância da formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças individuais dos alunos.

Os dados coletados revelam variações no nível de formação dos participantes da pesquisa. De acordo com levantamento realizado, um (01) coordenador e uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental possuem formação específica na área da Educação Inclusiva. Alguns docentes participantes relataram sentir-se pouco preparados para lidar com as demandas específicas do TEA, conforme o relato¹.

Professor D 2º ano - Não tenho um método específico para trabalhar com essas crianças. Muitas vezes fico perdido sem saber o que fazer.

Professora C 1ºano - Nós estamos buscando conhecimento sobre o tema, mas ainda é bem superficial do que realmente precisa, precisamos que todos façam a sua parte.

Os dados coletados evidenciam a falta de formação dos professores em relação à Educação Inclusiva e ao Transtorno do Espectro Autista, o que representa um obstáculo para a elaboração de um planejamento adaptado às especificidades da criança com TEA. A formação inicial e continuada é fundamental para que o professor

¹ A apresentação dos relatos nesta pesquisa está configura em itálico, fonte 11, espaçamento entre linhas 1,5, e recuo de 3cm à esquerda para se diferenciar das demais citações recuadas ao longo do trabalho.

adquirir o conhecimento necessário para lidar com as necessidades educacionais identificadas em sala de aula.

Os demais professores e o coordenador pedagógico da escola participante desta pesquisa possuem cursos de formação continuada voltados para temáticas relacionadas à educação inclusiva. Entre esses, destaca-se o curso 'O Mundo do Theo', que teve como objetivo principal é sensibilizar professores, alunos e familiares para a importância de construir ambientes escolares e sociais mais saudáveis e inclusivos para crianças com TEA. O curso foi oferecido durante um bimestre do ano letivo de 2024, conforme relato dos professores.

Contudo formações esporádicas não resolvem as dificuldades encontradas pelo professor na sala de aula. Segundo Flávio, Oliveira e Valle (2024), a formação docente deve atender às especificidades de cada função na escola, promovendo uma formação voltada para o conhecimento científico e social, assegurando a teoria e a prática. A falta de preparo mencionado por alguns professores reflete a lacuna existente entre as demandas da inclusão e as condições reais de trabalho.

Os professores com maior formação específica relataram maior confiança na aplicação de estratégias diferenciadas, o que corrobora a importância da formação continuada mencionada por Dias *et al.* (2023).

À medida em que são realizadas formações específicas para o tema Transtorno do Espectro Autista, os professores vão incorporando às suas práticas o conhecimento acerca das características do transtorno e suas necessidades. Estas ações propiciam compreensão e orientação, tendo em vista as peculiaridades do espectro. Diante disso, entendemos a formação continuada de professores, que agregue temas específicos, como um dos indicadores qualitativos centrais na qualidade da inclusão dos estudantes com TEA (Dias *et al.*, 2023, p. 10).

A formação inicial e continuada dos professores constitui o alicerce para uma educação inclusiva, na qual crianças com TEA e outras crianças atípicas sejam incluídas no ambiente escolar. A formação dos professores é um tema relevante que deve ser discutido para que sejam encontradas alternativas viáveis para sua efetivação. É necessário que as formações atendam às necessidades dos professores.

Os coordenadores pedagógicos da escola atuam como uma ponte entre a Secretaria de Educação Municipal, a família e os professores, buscando integrá-los.

De acordo com os coordenadores, esse processo ocorre por meio das formações e diálogo com os profissionais envolvidos, conforme as falas a seguir:

Coordenador 01 - *Foi oferecido esse ano o projeto mundo do Theo e com as atividades, e aí orientação aos professores com os alunos com TEA. Com formações e acolhimento e com suas tdis e muito carinho e olhar para cada especificidade de cada criança.*

Coordenador 02 - *Este ano realizamos a formação "O mundo do Theo", na qual abordavam as formas de acolher crianças e famílias atípicas. Quando a criança já tem o laudo de TEA a SME encaminha auxiliar de sala para acompanhar o desenvolvimento dessa criança, buscamos ter um diálogo direto com as famílias visando conhecer as especificidades de cada criança. Quando a criança faz acompanhamento com um profissional especializado sempre realizamos troca de relatórios de desenvolvimento e sugestões de como lidar com as situações atípicas.*

Não é possível afirmar a constância das formações direcionadas à educação inclusiva/especial para os professores. No entanto, em 2024, o município de Juara aderiu ao Projeto “O mundo do Theo”, que, segundo a Secretaria de Educação Municipal, visa transformar vidas e promover uma educação mais inclusiva e consciente. A formação teve duração de 4 meses, com um curso EAD de 20h, e, após a formação, os coordenadores pedagógicos realizam o acompanhamento das ações na sala de aula. A Figura 3 apresenta o material “O mundo azul do Theo”.

Figura 3 – Material do professor: livro O mundo azul do Theo



Fonte: Secretaria de Educação de Juara-MT (2025).²

Ressalta-se que, conforme os estudos de Dalanesi e Junior (2025), a formação precisa ser contínua, pois, ao longo do tempo, as informações mudam, surgem novas ideias e métodos assertivos para trabalhar com os alunos com TEA. Os governos municipais e estaduais precisam proporcionar oportunidades para que os professores se especializem na temática, minimizando as barreiras encontradas na sala de aula.

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), é de responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e municípios, em regime de colaboração, promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Infelizmente, o que se tem vivenciado é que tais formações não atendem às necessidades reais da sala de aula, deixando o professor como responsável pela sua autoformação, sem o devido apoio dos entes federados.

Formações esporádicas não resolvem o problema da falta de conhecimento dos professores sobre o autismo, visto que, de um ano para outro, os profissionais mudam. Em várias salas de aula, eles são contratados temporariamente, transitando entre diferentes redes de ensino e não participando dessas formações que ocorrem uma vez ao ano.

² Disponível em: <https://www.juara.mt.gov.br/imprensa/noticia/autismo;-juara-investe-na-educacao-inclusiva-com-kits-pedagogicos-para-alunos-e-professores.-%E2%80%9Co-mundo-do-theo%E2%80%9D/6573>. Acesso em: 13 fev. 2025.

5.2 Abordagens de alfabetização utilizadas

As estratégias de alfabetização utilizadas apresentam variações entre os participantes, evidenciando a necessidade de maior padronização e formação. O Método Fônico, reconhecido como eficaz para o desenvolvimento da consciência fonológica, é aplicado por alguns professores, mas com limitações, conforme mencionado pelos participantes.

Professora A 1º Ano - *Sim, existem vários métodos eficazes para promover a alfabetização, o que mais utilizei com meu aluno é o som das letras, não apenas no nome delas. Este método ajuda as crianças a entenderem a relação entre letras e sons, facilitando a leitura e a escrita.*

Professora C 1º Ano - *Atualmente eu aplico o método baseado em evidências científicas que explica como a criança aprende, aqui no Brasil foi desenvolvido pela professora doutora Sandra Puliezi.*

Professora B 2º Ano - *Procuro manter o ambiente estruturado, utilizo muito suporte visual e sensorial, sempre trabalho dentro da rotina antecipando o que pretendemos trabalhar, busco um ambiente tranquilo sem produzir sons altos, uso a aprendizagem cooperativa deixando ele escolher seu grupo do dia.*

Professor D 2º Ano - *Não tenho método específico para trabalhar com essas crianças. Muitas vezes fico perdido sem saber o que fazer.*

As professoras A e C, embora não mencione de forma explícita a adoção de um método específico, demonstram, em suas práticas, a aplicação de estratégias alinhadas àquelas abordadas nesta pesquisa, com destaque para o método fônico e o método TEACCH. Sobre o método fônico, Paula *et al.* (2021) destacam sua eficácia no processo de alfabetização de alunos com TEA, especialmente quando são implementadas adaptações didáticas, como o uso de recursos visuais e auditivos que favorecem a compreensão e a retenção dos sons da fala.

Segundo Barreto (2021), o uso de estratégias estruturadas, como o método fônico, é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos

com TEA. Esse método é amplamente utilizado por muitos professores, pois, ao dividir a palavra em unidades menores, a criança parte do mais simples para o mais complexo, colaborando com o ritmo de aprendizado de cada um. Um exemplo de adaptação do método fônico para crianças com TEA é o uso de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), com cartões visuais para associar sons a imagens, além da exploração de Hiperfoco, inserindo temas de interesse da criança, como animais ou veículos, no conteúdo das palavras trabalhadas.

O método TEACCH é evidenciado na fala da professora B, quando ela menciona a organização e a rotina do ambiente escolar. Nesse contexto, Souza (2024) destaca que o TEACCH se sobressai por sua abordagem estruturada, fundamentada na organização, na rotina e em tarefas sistematizadas. A metodologia valoriza a criação de um ambiente educacional visualmente estruturado, em que os materiais são dispostos de forma a facilitar a compreensão e o desenvolvimento de habilidades de comunicação e autonomia.

Já nas palavras do Professor D, observam-se as dificuldades enfrentadas por ele no processo de alfabetização das crianças com TEA na sala de aula. Sua angústia e preocupação ficam evidentes em relação à maneira de trabalhar com esses alunos. Em relato à pesquisadora, o professor, que está em processo de aposentadoria, expressa a dificuldade de atender dois alunos com diferentes níveis de suporte para o TEA, mencionando sentir-se “perdido” por não conseguir atender aos diferentes níveis de adaptação exigidos por cada aluno. Nesse contexto, reafirma-se a necessidade do planejamento individualizado, para que o professor tenha o tempo necessário para conhecer e elaborar alternativas que viabilizem o processo de alfabetização das crianças com TEA.

Contudo, é necessário que essas estratégias pedagógicas sejam devidamente adaptadas às características específicas do transtorno, como a dificuldade em generalizar informações ou lidar com mudanças na rotina. Quando essas adaptações são desconsideradas, as medidas que deveriam favorecer a aprendizagem podem, ao contrário, desencadear situações de estresse ou crises nas crianças com TEA. Nesse contexto, é importante que tais adaptações estejam sistematicamente previstas no PEI; no entanto, nenhum dos professores participantes da pesquisa mencionou a elaboração formal do documento. As adaptações são realizadas na prática, mas não planejadas e organizadas no PEI, o que compromete a continuidade e a efetividade do acompanhamento pedagógico.

Na fala dos coordenadores, eles demonstram conhecimento sobre a existência do PEI, considerando-o umas das estratégias para alfabetização. Porém, de acordo com o relatório de campo da pesquisadora e em conversa com os professores, o PEI ainda não é uma realidade das escolas municipais. Mesmo com o conhecimento sobre sua existência, ele não é implementado de forma adequada, o que enfatiza a necessidade de formação, conhecimento e tempo para sua elaboração, conscientizando-o os profissionais que atende as crianças com TEA e outros alunos público-alvo da Ed. Especial sobre a importância de sua elaboração.

5.3 Desafios na alfabetização

Segundo Dalanesi e Junior (2025), os desafios enfrentados pelos professores são diversos, desde a gestão de comportamentos desafiadores até a falta de recursos pedagógicos adaptados. Os coordenadores enfatizam a relevância das estratégias coletivas, enquanto os professores apontam obstáculos práticos na sala de aula, como turmas numerosas e a ausência de suporte especializado. O Quadro 6 apresenta os desafios compartilhados pelos professores pesquisados.

Quadro 6 – Desafios na alfabetização

Desafios relatados	Coordenadores	Professores
Gestão do comportamento	Enfatizam a necessidade de articulação com famílias e serviços externos.	Relatam dificuldades em manejar crises e comportamentos repetitivos durante as atividades escolares.
Adaptação Curricular	Promovem o uso do PEI, mas reconhecem a falta de acompanhamento e de capacitação prática para os professores.	Apontam que as adaptações são feitas de forma intuitiva, sem suporte técnico ou materiais pedagógicos específicos.
Falta de Suporte Técnico e Familiar	Destacam que a colaboração entre escola, família e terapeutas é essencial, mas muitas vezes insuficiente.	Relatam que as famílias nem sempre aceitam o diagnóstico ou conseguem oferecer o suporte necessário, dificultando a

		continuidade das estratégias.
--	--	-------------------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Conforme exposto no Quadro 6, superar os desafios da inclusão requer o envolvimento coletivo. De acordo com Mantoan (2015), a inclusão não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas implica a criação de condições que permitam seu aprendizado e desenvolvimento integral. Tais desafios evidenciam a importância das práticas colaborativas e intersetoriais para assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva.

De acordo com o Quadro 6, as dificuldades em trabalhar com crianças com TEA na sala de aula incluem tanto o diagnóstico formal quanto as adaptações necessárias para o processo de aprendizagem, conforme mencionado pelas falas dos professores.

Professora A 1º Ano - Muitos são os desafios ao trabalhar com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Adaptar o currículo e as atividades para atender às necessidades específicas de cada aluno acredito ser o mais difícil.

Professora B 2º Ano - Acredito que a falta de conhecimento bem como a dificuldade de comunicação. Como eles não conseguem se expressar da forma que sabemos. Gera conflito pq muitas vezes os pais não levam a atendimento especializado e nem ao menos aceitam a condição. Então a capacitação, o apoio da gestão e interação com a família são primordiais.

Professora C 1º Ano - No primeiro momento o diagnóstico e o respaldo da família e demais segmentos da saúde que deveriam trabalhar juntos para que a criança autista além de estar na escola possa se desenvolver em seu aprendizado. Temos muitos casos omissos. Já vemos muitos avanços, mas temos casos mais graves que a criança autista é trazida para a escola, mas ela se quer está adaptada para estar e o profissional que a acompanha que deveria ter especialização sequer sabe o que fazer.... Se todos os segmentos fizerem a sua parte não teria nenhum problema para propor dentro do planejamento atividades para elas se desenvolverem. Claro que

temos casos mais graves que a escola conseguiria somente propor que a criança tivesse autonomia em cuidar de si e conviver em sociedade.

Professor D 2º Ano - *Os desafios são muitos. As crianças com (TEA), sua aprendizagem requer maior atenção, modo de aprender e de ensinar. Diferentes dos demais alunos, sala de aula com 25 alunos ou mais, dois alunos com TEA, fica difícil.*

A partir das informações fornecidas pelos professores, é possível identificar algumas dificuldades enfrentadas na sala de aula, como a adaptação curricular, a ausência ou incompletude do laudo médico, a falta de conhecimento sobre o TEA, a dificuldade de comunicação com a família e com outros profissionais envolvidos no atendimento das crianças com TEA, e os comportamentos observados na sala de aula, como a ausência de comunicação verbal. De acordo com o relatório de campo da pesquisadora, muitos professores frequentemente se sentem isolados nessa jornada, sem formação adequada e sem um trabalho coletivo estruturado. A preocupação com a possibilidade de não contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento das crianças com TEA é uma questão significativa para os docentes.

Com base nas informações do Quadro 6, observa-se que, embora os coordenadores mencionem o PEI como estratégia de adaptação escolar, os professores relatam realizar adaptações de maneira intuitiva, sem planejamento prévio. A escassez na formação dos professores e as limitações na adaptação do material didático contribuem para exclusão da criança na sala de aula, tornando seu processo de alfabetização mais lento e criando empecilhos para seu pleno desenvolvimento.

De acordo com o relatório de campo da pesquisadora, foi possível observar, em diversos espaços de aprendizagem da escola, o empenho dos professores em buscar incluir e adaptar o ensino para as crianças com TEA. Contudo, esse processo de aprendizagem não depende exclusivamente dos professores, sendo necessário o comprometimento de todos os envolvidos na vida da criança. Esse posicionamento dos professores é evidenciado pelas falas dos entrevistados, que destacam as ações realizadas para promover a inclusão das crianças com TEA, ao mesmo tempo que ressaltam a necessidade de outros fatores para que o processo de aprendizagem se consolide.

Professora A 1º Ano - Para melhorar a inclusão os educadores podem adotar várias estratégias eficazes: Personalizar o currículo para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA. Manter uma rotina clara e previsível na sala de aula. Crianças com TEA geralmente se beneficiam de um ambiente estruturado, com horários e atividades bem definidos. Incluir atividades que promovam a interação social e a comunicação, como jogos em grupo e projetos colaborativos. Envolver toda a comunidade escolar, promovendo um ambiente acolhedor e respeitoso para todos os alunos.

Professora B 2º Ano - Primeiro lugar nos capacitarmos, respeitar a individualidade, atividades grupais, conhecer o aluno pra saber como e onde intervir, promover projetos/campanhas sobre diversidade, trabalhar sempre em conjunto com as famílias incluindo toda comunidade, ter empatia e fazer tudo com muito amor.

Professora C 1º Ano - Nós estamos buscando conhecimento sobre o tema, mas ainda é bem superficial do que realmente precisa, precisamos que todos façam a sua parte. Família ter condições levar para as terapias necessárias para cada caso, pois cada criança autista é única. O estado e Municípios garantir o direito a saúde de modo geral e a escola deverá garantir a eficácia do ensino e aprendizagem desta forma só assim o professor embasado cientificamente poderá propor atividades específicas para cada criança e desta forma ela irá se desenvolver. Tenho uma criança autista que já é alfabetizada ele está conosco aqui em nossa instituição desde a pré-escola, mesmo com pouco conhecimento os profissionais que fizeram parte de sua vida escolar criaram uma rotina que garantiu o seu direito de estar e fazer parte do ambiente escolar em conjunto com a família e está dando resultados positivos. Ainda na pré-escola foi trabalhado a pré-alfabetização de forma equivalente com os estudos baseando em evidências de forma lúdica e tivemos êxito.

Professor D 2º Ano - Precisamos ter uma boa formação específica de como trabalhar com essas crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Nesse cenário, há a urgência de se implementar estratégias adequadas para alfabetização de crianças com TEA na sala comum. Como pontua Dias (2023, p. 13) sobre o currículo: “é preciso assegurar que tudo que se caracterize enquanto barreira, não somente pedagógica, mas atitudinais, de comunicação e informação e arquitetônicas sejam eliminadas”.

Ainda, conforme Dias (2021), a articulação entre escola, família e os programas de saúde constitui um eixo central para garantir uma educação inclusiva de qualidade. No entanto, os relatos dos professores evidenciam que essa integração ainda é limitada, especialmente no acompanhamento de crianças sem diagnóstico formal. A família, por falta de informação ou condição financeira, não busca o atendimento regular para as crianças com TEA.

A realidade da cidade de Juara/MT, onde foi realizada pesquisa, é limitada: não há neurologistas atuando regularmente, nem na rede pública nem na rede privada. O atendimento por esse profissional ocorre de forma esporádica e limitada. No âmbito do SUS, os psicólogos e terapeutas não conseguem atender a todos as crianças com TEA de forma regular, devida à grande demanda. Muitos pais, por questões financeiras ou outras motivações, interrompem o acompanhamento, o que impacta negativamente no desenvolvimento integral da criança.

Dias (2023) sustenta que os cuidados oferecidos por diferentes profissionais são essenciais para fomentar a construção da autonomia das pessoas com TEA e apoiar suas famílias no processo de inserção social. Compreender as complexidades das necessidades dessas pessoas e de seus familiares é um esforço de responsabilidade compartilhada por todos os setores da sociedade.

5.4 Registros de desenvolvimento

O registro sistemático do desenvolvimento dos alunos é importante para monitorar avanços e ajustar estratégias pedagógicas, funcionando como recurso de memória e reflexão sobre a prática docente, conforme Silva e Sá (2021). No entanto, os dados coletados nesta pesquisa revelam que essa prática ainda é limitada e pouco padronizada, frequentemente realizada de forma informal ou. O Quadro 7 apresenta informações sobre esse registro.

Quadro 7 – Registro de desenvolvimento

Aspectos do Registro	Coordenadores	Professores
Instrumentos disponíveis	Relatórios gerais ou orientações baseadas no PEI.	Uso de diários de classe, relatório descritivos ou avaliações informais.
Frequência	Irregular e dependente de demandas específicas.	Realizam registros bimestrais ou quando há solicitações específicas de gestores ou familiares.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Os registros realizados pelos professores da escola investigada acontecem bimestralmente, por meio de relatório. Esses relatórios são elaborados para todas as crianças da sala, sem a utilização de um instrumento ou documento específico que identifique as crianças com TEA ou qualquer outra deficiência. Os relatórios são descritivos e sucintos, contendo informações sobre as habilidades abordadas e o comportamento dos alunos. No entanto, não apresentam as especificidades da criança com TEA, nem o nível de desenvolvimento dessas crianças, uma vez que os relatórios não são direcionados especificamente às crianças com TEA da Educação Especial. Assim, observa-se não existe um padrão claro para a elaboração desses registros, o que é evidenciado pelas falas dos professores.

Professora A 1º Ano - Utilizar avaliações contínuas (formativas) para monitorar o progresso diário e avaliações periódicas (somativas) para medir o desenvolvimento ao longo do tempo: Registrar observações detalhadas sobre o comportamento, habilidades sociais, comunicação e desempenho acadêmico dos alunos.

Professora B 2º Ano - Fazemos um relatório descritivo, colocando pontos como: comportamento, as respostas do aluno diante das intervenções feitas, como foi a reação da família, o contato visual e verbal, o uso da linguagem social, entre outros.

Professora C 1º Ano - Temos o PI (Plano de Desenvolvimento Individual), mas este ano eu particularmente não fiz esse acompanhamento, pois o meu aluno não tem intervenções diferentes da turma.

Professor D 2º Ano - Laudo médico: documento que pode ser utilizado como registro administrativo comprobatório para a declaração da deficiência ou do transtorno do espectro autista.

Segundo Ferreira e Santos (2021), o registro de desenvolvimento não se limita a um instrumento administrativo, mas uma ferramenta reflexiva que permita ao professor ajustar suas práticas com base nas necessidades individuais de cada aluno.

Os registros desempenham um papel fundamental na continuidade do ensino, especialmente no caso de crianças com TEA, que frequentemente enfrentam transições desafiadoras entre séries ou professores. Esse instrumento permite que os professores acessem informações relevantes sobre as preferências dos alunos e sobre como eles aprendem, conforme Pinheiro (2022). Essa perspectiva é corroborada por Munhóz (2005), que enfatiza a importância de registros históricos para garantir a continuidade no acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

É importante que as informações específicas sobre o processo de alfabetização e as particularidades da criança com TEA estejam claras e de fácil acesso ao professor regente da turma, para que ele possa planejar as ações pedagógicas de forma mais inclusiva para a criança, visto que são os detalhes que impactam o resultado do trabalho do professor. Assim, compreender as barreiras, o hiperfoco, as estereotipias, o comportamento na sala de aula e o nível de desenvolvimento da criança são informações que precisam constar no seu registro de desenvolvimento, permitindo que o professor dê continuidade ao trabalho já realizado com a criança.

5.5 A contribuição do Plano de Ensino Individualizado (PEI) para alfabetização

O PEI é uma importante estratégia de adaptação pedagógica, permitindo que professores e profissionais planejem ações para incluir a criança com na sala de aula. Conforme ressalta Moreira (2020), o PEI caracteriza-se como uma das principais possibilidades metodológicas para o atendimento ao aluno com TEA.

Com o PEI, os professores podem planejar, dentro do processo de alfabetização, as estratégias que guiarão a criança, possibilitando seu desenvolvimento nesse processo. Moreira (2020) destaca que a inclusão dos alunos TEA requer um desenvolvimento de ações adaptativas baseadas em suas

necessidades, e o uso de recursos que favoreçam um desenvolvimento efetivo em sala de aula.

No PEI, após a definição das habilidades da sala, o professor planeja e organiza estratégias e materiais adaptados para alfabetizar seu aluno, considerando as particularidades da criança com TEA, como as estereotípias, o hiperfoco, a ecolalia ou alguns comportamentos desafiadores. Esse planejamento é a base para o trabalho do professor utiliza para definir como alfabetizar a criança com TEA, visando garantir seu sucesso na aquisição da leitura e da escrita.

De acordo com Silva e Camargo (2021), o PEI é uma modalidade de individualização do ensino, permitindo que as necessidades de aprendizagem do estudante com deficiência sejam atendidas ao planejar os métodos e estratégias de ensino a serem utilizados. Portanto, na alfabetização por meio do PEI, o professor assegura à criança com TEA o direito de um planejamento pensado para atender às suas especificidades, colaborando com seu aprendizado. Por meio desse planejamento, o docente poderá elaborar métodos e estratégias diferenciadas que tornam o aprendizado individualizado e significativo para a criança. Na elaboração do PEI, o professor poderá considerar os interesses e as potencialidades da criança, favorecendo o seu aprendizado.

Por meio da personalização do ensino, as barreiras que possam existir no processo de alfabetização de crianças com TEA são minimizadas, pois o plano de ensino tem a função de adaptar o ensino para incluir como destaca Moreira (2020, p. 59): “promover a inclusão implica em valorizar a diferença e a singularidade”.

Com o PEI, o professor pode levar em conta as particularidades da criança com TEA, direcionando o processo de alfabetização, conforme suas preferências e particularidades, tendo em vista que o planejamento permite a criação de atividades direcionadas que, além de potencializarem a aprendizagem, contribuem para a prevenção de comportamentos que possam comprometer o desenvolvimento escolar. Como aponta Moreira (2020), as metodologias voltadas a alunos com TEA devem ser elaboradas a partir de seus interesses e das habilidades nas quais enfrentam maiores desafios, visando reduzir comportamentos socialmente considerados inadequados ou que dificultem a interação social e a aprendizagem.

As ações de adaptação curricular dentro do planejamento de ensino incluem mais do que materiais adaptados. Trata-se de um novo olhar para a busca da educação inclusiva, respeitando as diferenças e integrando-as em sala de aula.

6 DELINEANDO O RECURSO EDUCACIONAL – INSTRUMENTO DE REGISTRO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TEA

Este estudo propõe a criação de um “Instrumento de Registro de Aprendizagem”, focado no registro e acompanhamento das habilidades emocionais, sociais e cognitivas desenvolvidas e em desenvolvimento pela criança com TEA nos anos iniciais da alfabetização. Esse instrumento está alinhado com proposta inicial da pesquisa, cujo objetivo geral é conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar no processo de alfabetização da criança com TEA e identificar como é feito o registro e acompanhamento do seu aprendizado.

O instrumento pretende suprir a lacuna identificada na pesquisa: a ausência de registros sistemáticos e específicos para esse público, fornecendo aos professores ferramenta que organiza de forma clara e acessível os aspectos cognitivos, sociais e emocionais das crianças, facilitando tanto a alfabetização quanto a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades individuais.

Sua construção fundamenta-se na análise realizada pela pesquisadora e nas experiências compartilhadas por professores, coordenadores e demais agentes da escola, que é evidenciado nas falas dos participantes da pesquisa.

Professora A 1º Ano - *Informações sobre os interesses e preferências do aluno, que podem ser usados para motivar e engajar durante as aulas. Resultados de avaliações diagnósticas que indicam o nível atual de habilidades acadêmicas, sociais e de comunicação.*

Professora B 2º Ano - *As comorbidades; aspectos psicomotores, comportamentais e acadêmicos; indicação de melhorar ou de onde dar continuidade visando evolução da criança.*

Professora C 1º Ano - *Isso é algo muito bom pra se pensar, primeiramente qual é o nível ou grau tem acesso ao lado médico. Se a criança fala ou não, quais as terapias que a criança faz se faz uso de medicamentos, se ele já está adaptado a uma rotina. Conhecer a família.*

Professor D 2º Ano - *São registrados: as avaliações do decorrer do ano letivo e no diário, que é feito um relatório bimestral.*

Está estruturado em categorias que consideram as particularidades da criança com TEA, o instrumento possibilita uma visão integral do percurso de aprendizagem, registrando de maneira objetiva os avanços e desafios no processo educativo.

O “Instrumento de Registro de Aprendizagem” surgiu também da escassez de materiais que abordassem o registro de aprendizagem de crianças com TEA, assim como das lacunas observadas na literatura existente e nas informações obtidas de professores e coordenadores sobre as práticas atuais de registro no ambiente escolar. A ferramenta foi idealizada para apoiar os professores da sala comum no acompanhamento do progresso acadêmico e das interações sociais e emocionais dessas crianças, possibilitando o mapeamento de seu desenvolvimento e a construção de estratégias pedagógicas mais efetivas e individualizadas.

Segundo Ferreira (2021), um registro pedagógico bem elaborado pode transformar a prática educacional, incentivando a reflexão e a melhoria contínua. Este recurso também servirá como suporte para que os professores planejem intervenções personalizadas e garantam a continuidade do acompanhamento ao longo dos anos. Vale ressaltar que esse recurso não se trata de uma fórmula rígida a ser seguida, mas de uma ferramenta flexível, criada com o objetivo de incentivar o diálogo crítico sobre as práticas pedagógicas.

Como destacam Rizzatti *et al.* (2020, p. 14), “[...] não se trata de uma reprodução tecnicista, e sim a materialização de uma análise crítica sobre diferentes contextos profissionais relacionados ao Ensino, pautada na reflexão e utilização de referenciais teóricos e metodológicos”.

Assim, este instrumento visa ampliar as possibilidades de registros pedagógicos, oferecendo suporte significativo aos docentes, ao mesmo tempo em que proporciona um ponto de reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas no ensino inclusivo.

O Recurso Educacional é composto por seções que identificam as crianças com TEA, personalizando o registro de aprendizagem no processo de alfabetização. A primeira seção inclui os dados da unidade escolar da criança e os dados pessoais (nome completo, idade, ano/ciclo de estudo, data de nascimento e nome do professor).

A segunda seção abrange o diagnóstico da criança, registros sobre seu comportamento e informações sobre a presença de ecolalia, hiperfoco ou estereotípias. Nesse campo, também serão anotados avanços nas habilidades de alfabetização, comunicação e interações sociais. Adicionalmente, a seção de comunicação permite que os professores e pais relatem informações relevantes sobre a criança com TEA, incluindo suas necessidades específicas e estratégias para seu

aprendizado. Na seção “Orientações e Recursos”, os professores poderão registrar estratégias que se mostraram acessíveis e recursos que favorecem o aprendizado da criança, os quais estarão disponíveis para outros professores no futuro.

A próxima seção do Instrumento de Registro refere-se às habilidades focais para alfabetização das crianças nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, divididas no eixo da leitura, oralidade, produção de textos e Análise Linguística/Semiótica, todas acompanhadas do conhecimento esperado, classificadas conforme o nível de desenvolvimento (Iniciante, em desenvolvimento, consolidado).

A última seção do instrumento é dedicada ao “Registro de desenvolvimento”, composta por data, critério (pré-estabelecido de acordo com as habilidades de alfabetização), e observação com exemplos específicos. Por meio dos exemplos, os professores poderão adaptar, analisar e registrar o nível de desenvolvimento da sua criança com TEA, realizando o registro de forma diária, semanal ou bimestral, conforme a necessidade.

Com a função de contribuir para o conhecimento sobre o TEA, o “Instrumento de Registro de aprendizagem” também promove a disseminação de informações sobre as especificidades do TEA, colaborando com a formação de professores e a construção de uma prática pedagógica mais sensível e eficaz.

A ferramenta está disponível em formato eletrônico, acessível por QR Code (Figura 4), o que facilita seu uso nas escolas públicas que atendem crianças com TEA. Embora tenha sido idealizado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pode ser útil para outras instituições e pesquisadores interessados em aprimorar suas práticas inclusivas.

Figura 4 – QR Code – Instrumento de Registro de Aprendizagem



Fonte: Código gerado via Canva pela pesquisadora (2025).

A importância do registro contínuo e sistemático do desenvolvimento das crianças com TEA no processo de alfabetização é um tema central para os

educadores que atuam na sala comum. Durante a pesquisa, foi identificado que esse processo de registro carece de uma abordagem mais estruturada e adaptada às necessidades individuais das crianças. Essa lacuna motivou o desenvolvimento deste recurso educacional, que busca fornecer uma solução prática para essa questão.

Apesar de a literatura sobre o registro de aprendizagem de crianças com TEA no contexto da alfabetização ser escassa, a necessidade desse acompanhamento individualizado é clara, como demonstrado pela busca constante por materiais que pudessem atender a essa demanda. O “Instrumento de Registro de Aprendizagem” propõe ser uma ferramenta acessível que, além de registrar o progresso acadêmico, também contempla as dimensões social e emocional das crianças com TEA.

A documentação pedagógica, conforme analisa Ferreira (2021), vai além do simples registro: ela se torna um instrumento transformador, que não só revela e analisa práticas educativas, mas também as modifica, convidando os educadores a uma reflexão constante sobre suas experiências.

Ao estabelecer uma inter-relação entre teoria e prática, esse instrumento contribui para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, além de promover o reconhecimento da criança com TEA como um sujeito ativo no processo de aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre a alfabetização de crianças com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental evidenciou as complexidades e os desafios que os professores enfrentam ao lidarem com esse transtorno no contexto da sala de aula comum. Durante a fase de pesquisa bibliográfica, foi identificado que há uma escassez de pesquisas sobre a alfabetização de crianças com TEA e poucos relatos sobre como é feito o registro do desenvolvimento dessas crianças durante sua escolarização, o que evidencia a necessidade da produção de mais estudos sobre esse tema.

Ao longo deste estudo, observou-se que, apesar da inclusão de crianças com TEA ser uma política educacional difundida nos ambientes escolares, os professores ainda enfrentam dificuldades com estratégias pedagógicas adaptadas que atendam eficazmente às especificidades de cada criança.

A alfabetização é uma etapa importante para o pleno desenvolvimento da criança TEA. Embora os desafios para essas crianças sejam maiores nesse processo, o uso do PEI como estratégia de adaptação curricular pode minimizar as barreiras enfrentadas.

Embora o PEI seja divulgado nas escolas municipais de Juara/MT, ele é pouco utilizado, conforme observações nas falas dos participantes da pesquisa. Os professores necessitam de mais orientações sobre como realizar o planejamento para as crianças com TEA e tempo para a realização dele. Para isso, é essencial a formação inicial e continuada sobre o Transtorno do Espectro Autista, para que as necessidades identificadas na sala de aula sejam devidamente adaptadas no momento do planejamento. Os desafios são particularmente intensificados pela falta de instrumentos de registro adequados, o que compromete o acompanhamento preciso do progresso de aprendizagem das crianças, especialmente em áreas como leitura, escrita, comunicação e interação social.

O objetivo central deste trabalho foi conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula para a alfabetização de crianças com TEA, identificando como os educadores registram e acompanham o progresso dessas crianças no processo de aprendizagem. Por meio da observação das práticas pedagógicas nos ambientes da escola, entrevistas com professores e análise de suas

estratégias de ensino, identificou-se a necessidade de um instrumento prático que permita um registro contínuo e individualizado do desenvolvimento dessas crianças.

Propôs-se um recurso educacional na forma de um instrumento de registro de aprendizagem, que visa suprir as lacunas encontradas, facilitando o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e comportamental das crianças com TEA.

O instrumento desenvolvido tem como objetivo fornecer uma ferramenta prática e objetiva para os professores da sala comum, permitindo que eles registrem, de maneira clara e sistemática, o desenvolvimento das habilidades de alfabetização de crianças com TEA. Além disso, o registro de aspectos comportamentais e emocionais é essencial, visto que o TEA não afeta apenas o aspecto cognitivo da criança, mas também suas interações sociais e seu comportamento. Dessa forma, o recurso educacional possibilita uma visão ampla da criança, que contempla tanto suas dificuldades quanto seus avanços, permitindo que os professores adaptem suas estratégias pedagógicas conforme as necessidades específicas de cada criança.

A proposta deste instrumento de registro alinha-se com às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, atendendo às diretrizes para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foca em habilidades linguísticas essenciais, como leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Além disso, o instrumento inclui campos para registrar as especificidades da criança com TEA, como seus interesses, formas de comunicação e comportamentos repetitivos. A coleta desses dados proporcionará ao professor uma visão mais precisa e detalhada da criança, o que é fundamental para personalizar o ensino e proporcionar um atendimento verdadeiramente inclusivo.

A pesquisa também ressaltou a importância da formação contínua dos professores no que diz respeito ao Transtorno do Espectro Autista. Muitos educadores, apesar de seu empenho em incluir crianças com TEA, enfrentam dificuldades devido à falta de conhecimento específico sobre o transtorno e à ausência de formações adequadas, o que compromete a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas.

A formação continuada é fundamental para que os professores possam compreender melhor as necessidades das crianças com TEA e, conseqüentemente, utilizar metodologias de ensino mais adequadas e acessíveis.

Outro ponto importante revelado pela pesquisa é a necessidade de uma abordagem colaborativa entre os professores da sala comum, os especialistas em educação especial e as famílias. A comunicação constante entre esses três pilares é fundamental para garantir que as crianças com TEA recebam o suporte necessário tanto no ambiente escolar quanto em casa. Nesse sentido, o instrumento de registro proposto também facilita a troca de informações entre a escola e a família, permitindo que ambos os lados acompanhem o desenvolvimento da criança de forma mais coordenada.

A proposta do instrumento de registro representa um avanço significativo, mas também destaca a necessidade de aprimoramento contínuo com o levantamento de dados ao longo dos anos. Após a validação do recurso educacional pelos professores que participaram da pesquisa, ele foi ajustado conforme a necessidade, ampliando seu impacto positivo na educação inclusiva. O instrumento não só visa registrar dados, mas também apoiar a reflexão constante dos professores sobre suas práticas pedagógicas, estimulando uma abordagem cada vez mais personalizada e inclusiva no ensino de crianças com TEA.

A pesquisa conclui que, para que a alfabetização de crianças com TEA seja bem-sucedida, é necessário um esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educativo: os professores, os coordenadores pedagógicos, os especialistas e, principalmente, as famílias. O instrumento de registro proposto neste estudo se apresenta como uma ferramenta importante para facilitar esse processo, oferecendo aos educadores uma base sólida para a construção de uma educação inclusiva de qualidade, que respeite as singularidades de cada criança com TEA e promova seu desenvolvimento integral.

Ressalta-se que esta pesquisa não só contribui para a compreensão dos desafios enfrentados pelas crianças com TEA no processo de alfabetização, mas também oferece uma solução prática e aplicável que pode ser utilizada em salas de aula de todo o município. A implementação do instrumento de registro permitirá que os professores estejam mais bem preparados para a vivência de educação inclusiva e personalizada, apontando estratégias para que todas as crianças, independentemente de suas dificuldades, tenham acesso a uma educação de qualidade e a um futuro de oportunidades.

Espera-se que este estudo não só amplie a compreensão sobre as melhores práticas de ensino para crianças com TEA, mas inspire futuras investigações que

aprofundem ainda mais a integração de metodologias inclusivas no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-V. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento, et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARRETO, M. F. Alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **Revista Amor Mundi**, v. 2, n. 4, p. 45–56, 2021. DOI: 10.46550/amormundi.v2i4.98. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/98>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. **Resolução Normativa nº 010/2023/CEE-MT**. Estabelece normas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá, 2023. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/64606402/Resolu%C3%A7%C3%A3o+Normativa_010+-2023+CEE-MT+-+EDUCA%C3%87%C3%83O+ESPECIAL.pdf. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 19 dez. 2024.

CAMARGO, S. P. H. *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, e214220. DOI: 10.1590/0102-4698214220. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CARVALHO, L. O. R. *et al.* **Metodologia científica**: teoria e aplicação na educação a distância. Petrolina-PE, 2019. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/noticias/univasf-publica-livro-digital-sobre-metodologia-cientifica-voltada-para-educacao-a-distancia/livro-de-metodologia-cientifica.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Transtorno do Espectro Autista**. 2022. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CONSEGLIERE, R. **História**. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino S.A., 2024. Disponível em: www.somoseducacao.com.br. Acesso em: 9 jul. 2025.

DALANESI, V. T. V. **AlfabetizaTEA**: recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização, com ênfase nos educandos com TEA. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/8af7d28a-580b-4848-a85c-c195fb9e3fdc/full>. Acesso em: 21 abr. 2025.

DALANESI, V. T. V.; LOPES JUNIOR, J. Formação docente: desafios frente à escolarização dos estudantes com TEA. **Revista Educação Especial**, v. 38, n. 1, p. e30/1–21, 2025. DOI: 10.5902/1984686X90276. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/90276>. Acesso em: 16 jun. 2025.

DALMAZO, R. **Clínica-escola do Transtorno do Espectro Autista (CETEA)**: um estudo de caso no município de Cascavel (PR). 2023. 139 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/PR, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6655>. Acesso em: 19 dez. 2024.

DINIZ, D. 2007. **O que é deficiência?** São Paulo: Editora Brasiliense.

DIAS, C. M. S. L. **Indicadores qualitativos na escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação inclusiva**. 2021. 208 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

DIAS, C. M. S. L. Percursos da escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) e as trilhas da educação inclusiva. **Revista Even. Pedagóg.**, v. 14, n. 2, p. 392–407, jun./jul. 2023. DOI: 10.30681/2236-3165. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps>. Acesso em: 12 abr. 2024.

DIAS, C. M. S. L.; HARDOIM, E. L.; ARRUDA, R. Espaços formativos e de integração de saberes no contexto da educação inclusiva: contribuições para a escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Exitus**, v. 13, n. 1, p. e023051, 2023. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2174. Disponível

em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2174>. Acesso em: 11 jan. 2025.

DOURADO, S. O.; CRUZ, E. J. S.; AQUINO, J. M. Educação especial: inclusão e desafios na construção de um ambiente educacional equitativo. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 3, p. e3660, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N3-121. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/3660>. Acesso em: 30 maio 2025.

FERREIRA, R. K. A.; SANTOS, E. S. Breves considerações sobre a documentação pedagógica. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. e15010917782, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i9.17782. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17782>. Acesso em: 16 ago. 2024.

FERREIRA, J. B.; OLIVEIRA, C. M.; ALMEIDA, M. N. Contributos da formação continuada dos professores no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Educação & Ensino**, v. 8, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/751>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza, 2002. UEC. Apostila. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

FLÁVIO, A. S.; OLIVEIRA, I. M.; VALLE, M. P. Formação continuada de professores: visão docente acerca da formação oferecida pela rede municipal de ensino de um município do interior do estado do Espírito Santo. **Revista Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n. 22, dez. 2024. DOI: 10.47456/krkr.v1i22.36687. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/36687>. Acesso em: 17 jul. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, P. B. **O adolescente com transtorno do espectro autista (TEA): a utilização de um aplicativo móvel e suas contribuições para o processo pedagógico**. Sinop, 2022. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – PROFEI, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, UNEMAT/MT, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1QQVuvdNzEmXue8Vgb361w7wLV0d_mb8V/view. Acesso em: 13 jul. 2024.

GOMES, R. V.; CASTRO, M. E. L.; COSTA, A. L. O. Práticas inclusivas no ciclo de alfabetização: desafios e possibilidades. **Revista Campo da História**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 375–396, 2024. DOI: 10.55906/rcdhv9n1-022. Disponível em: <https://ojs.campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/210>. Acesso em: 16 jun. 2025.

GONÇALVES, A. S. P. A aprendizagem do autista (TEA) e a intervenção neuropsicopedagógica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, ed. 6, v. 6, p. 32-40, jun. 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível

em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aprendizagem-do-autista>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GONZAGA, M. V. **Análise da situação de inclusão de alunos com Transtorno do espectro Autista a partir de registro escolar diário**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32933>. Acesso em: 8 jun. 2025.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KONKEL, S.; FARIAS, E. R. S. A alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino comum. **Revista Ensino e Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 1, p. 170-180, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.1.9111>. Disponível em: <https://unespar.edu.br>. Acesso em: 19 ago. 2024.

LLATA, D. S. G.; SILVESTRE, M. A. Estudo sobre potencialidades dos registros avaliativos discutidos em colaboração para o aprimoramento das práticas pedagógicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 17, n. 47, p. 118–146, 2019. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/4574>. Acesso em: 19 jun. 2025.

LIMA, A. X. de. **Desafios da inclusão: alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA)**. São Paulo, 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Santo Amaro, UNISA/SP, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8443821. Acesso em: 1 maio 2024.

LINHARES, F. R.; FRANÇA, L. B.; COSTA, M. C. Análises dos registros de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1259–1273, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.31724. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31724>. Acesso em: 16 ago. 2024.

MEDEIROS, T. G.; OLIVEIRA, E. R. C. A influência da consciência fonológica em crianças alfabetizadas pelos métodos fônico e silábico. **Revista CEFAC**, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/RmXnG3MbXZ9nLzTYXXgB3Ys/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2025.

MINAYO, M. C. S. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MONTEIRO, C. M.; FREITAS, A. P. de. Concepções que fundamentam os sentidos atribuídos por educadores à inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e36/1–30, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71892. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71892>. Acesso em: 3 jul. 2025.

MOREIRA, L. A. **Plano de desenvolvimento educacional individualizado**: as contribuições para o desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista na rede pública municipal de ensino em Aparecida de Goiânia. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/83896380-f37d-4f0f-9562-975907dca99/full>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MOZETTI, F. C. S. **A educação inclusiva para crianças com transtorno do espectro autista (TEA) em escolas públicas municipais**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Campus de Franca – SP, Franca, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/98d68b7e-dc09-4e57-bd81-3f6e17a4dd37>. Acesso em: 6 jun. 2025.

NGUYEN, N. *et al.* Reading comprehension and autism in the primary general education classroom. **The Reading Teacher**, v. 69, n. 1, p. 71-76, 2015.

NUNES, D. R. P.; WALTER, E. C. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 619–632, out. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400011>. Acesso em: 16 dez. 2024.

OLIVEIRA, C. R.; SLAVEZ, M. H. C. O Contexto Escolar do Aluno Autista no Ensino Fundamental I. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 3–17, 2023. DOI: 10.56069/2676-0428.2023.302. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/302>. Acesso em: 7 jun. 2025.

ONEMA, L. C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental I**: possibilidades e práticas para aprendizagem da linguagem oral e escrita. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/d095f276-c934-4f05-aaa1-1b6569437a0e>. Acesso em: 12 abr. 2025.

PAULA, I. A. O.; SILVA, M. D.; SIQUEIRA, P. da P.; SILVA, F. M. Aquisição de leitura em crianças com TEA e o método fônico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 4, p. 02, 2021. DOI: 10.48097/2674-8673.2021n4p02. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.48097/2674-8673.2021n4p02>. Acesso em: 2 dez. 2024.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo.

Revista Educação Especial, [S. l.], v. 31, n. 63, p. 939–960, 2018. DOI: 10.5902/1984686X33048. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33048>. Acesso em: 2 jun. 2025.

PINHEIRO, V. T. B. **Planejamento colaborativo, documentação pedagógica e processos de aprendizagens**: caminhos pela visibilização dos alunos da educação especial. 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Paraná, União da Vitória, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unespar.edu.br/items/9fba3dec-427a-428e-a6f1-b7b8aab94c4f>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUARA. Portaria nº 035/2022/GS/SME/MT. Dispõe sobre critérios para inscrição e atribuição do professor de Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos. **Jornal Oficial AMM-MT**, Mato Grosso, 6 abr. 2022. Disponível em: <https://amm.diariomunicipal.org/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUARA. Portaria nº 054/2024/GS/SME/MT. Dispõe sobre critérios de funcionamento da Sala de Recursos implantada nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino. **Jornal Oficial AMM-MT**, Mato Grosso, 30 out. 2024. Disponível em: <https://amm.diariomunicipal.org/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Costa e Silva**. Juara: SME, 2021.

RATUCHNE, P. A. O.; MUNHOZ, M. L. L. M.; BARBY, A. A. O. M.; SILVA, R. T. M.; SCARIOTT, G. C. S. Estudo de revisão sobre a Tecnologia Assistiva no ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 1, p. 116-130, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.1.9107>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9107>. Acesso em: 14 jun. 2025.

REIS, E. *et al.* Registros pedagógicos nos anos iniciais e sua importância para a prática docente. **Anais V CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48885>. Acesso em: 19 jun. 2025.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 14 jan. 2025.

ROVEDA, A. A. O.; SCHMIDT, C. Avaliação de alunos com autismo na Educação Inclusiva: Estado da arte. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e3/1–16, 2025. DOI: 10.5902/1984686X89678. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/89678>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SANTOS, S. M.; TEIXEIRA, Z. D.; PORTO, M. D. Alfabetização e letramento: um olhar para o processo de aprendizagem de crianças com o transtorno do espectro autista (TEA). **Linguística e Educação**, v. 17, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/42788>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SANTOS, R. D.; CARVALHO, M. I. C.; FILHA, F. S. S. C.; FILHO, I. M. M. F. O que é a ecolalia para o autismo segundo a literatura? **Nursing Edição Brasileira**, [S. l.], v. 26, n. 305, p. 9993–9999, 2023. DOI: 10.36489/nursing.2023v26i305p9993-9999. Disponível em: <https://revistanursing.com.br/index.php/revistanursing/article/view/3147>. Acesso em: 13 jul. 2024.

SEWALD, S.; PORTELINHA, Â. M. S.; ROCHA, M. M. A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios para educação dos alunos com TEA. Quaestio - **Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 25, p. e023002, 2023. DOI: 10.22483/2177-5796.2023v25id4124. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4124>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SCHMIDT, J. E.; PERTILE, E. B. Estudantes com transtorno do espectro autista: contribuições da teoria histórico-cultural para o trabalho educativo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-28, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8674180. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674180>. Acesso em: 3 ago. 2024.

SILVA, C. L.; GARCEZ, L. **Educação Inclusiva**. Londrina: Educacional S.A., 2019.

SILVA, G. L. **A percepção de professores sobre os desafios e possibilidades de implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Pelotas/RS, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11455458. Acesso em: 12 jun. 2025.

SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H. P. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e49/1–23, 2021. DOI: 10.5902/1984686X66509. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66509>. Acesso em: 16 jun. 2025.

SILVA, H. A. P. **A comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e a mediação na sala de aula regular**: a ação das professoras parceiras de comunicação com os seus alunos com autismo. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mossoró/RN, 2023.

SOUZA, I. T. D. **O Método TEACCH para o desenvolvimento de alunos com transtorno do espectro autista**. João Pessoa, 2024. 34 f. Trabalho de conclusão

de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, UFPB/CE, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/32756>. Acesso em: 26 dez. 2024.

SOUZA, M. S. Autista e alfabetização. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 317–326, 2020. DOI: 10.30681/rep.v11i2.10300. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10300>. Acesso em: 12 abr. 2024.

TEODORO, P. A. **A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**: foco na criança com transtorno do espectro autista (TEA). Sinop, 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – PROFEI, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, UNEMAT/MT, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1NMBGEUz6GvwOiGhFNda1_fR1pHS9LOt0/view. Acesso em: 13 jul. 2024.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: Sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE – 1 TERMO/REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Venho lhe convidar para participar de uma pesquisa, de forma voluntária. Se não quiser participar, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067, ou também falar para seu responsável realizar essa comunicação.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Responsáveis que farão a apresentação do TCLE e obterá o consentimento do participante

Rejâne Núbia Gossler Lima Moraes – rejane.nubia@unemat.br

Acadêmica do Programa de mestrado PROFEI/Unemat

Prof. Dr. Lucio Jose Dutra Lord – lucio.lord@unemat.br

Docente do Programa de Mestrado PROFEI/Unemat

Contato do (a) pesquisador (a) principal: Quaisquer esclarecimentos aos voluntários, bem como informações sobre os resultados obtidos, poderão ser feitos ao responsável pela pesquisa Rejâne Núbia Gossler Lima Moraes (f: 066 996259078).

BREVE DESCRIÇÃO DO PROJETO E INFORMAÇÕES AOS INDIVÍDUOS/VOLUNTÁRIOS

A presente pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar durante o processo de alfabetização de crianças TEA, como são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores para alfabetizá-los, e como realizam os registros para mapear o progresso de aprendizagem adquiridos pelas crianças.

Todas as questões envolvidas foram pensadas para minimizar os riscos e danos em relação a dimensão linguística, moral, emocional, intelectual, social, cultural ou espiritual, evitando possíveis transtornos e/ou constrangimentos ao participante. Desse modo, as questões foram direcionadas exclusivamente para avaliação da potencialidade do uso do material didático a ser desenvolvido para o ensino e aprendizagem e, mesmo que o participante se sinta desconfortável com os questionamentos, a pesquisa será automaticamente interrompida, sem nenhuma

penalidade, buscando dessa forma o bem-estar do indivíduo, pois queremos acima de tudo mantê-lo confortável para participar.

Em relação aos riscos que envolvem os profissionais da educação, é importante destacar que, embora o foco deste estudo seja a análise das práticas docentes em sala de aula, questões que possam causar constrangimento ou exposição serão cuidadosamente evitadas. A análise se concentrará na usabilidade e aplicação dos materiais didáticos a serem desenvolvidos pela pesquisadora, sem interferir diretamente na didática do professor de forma a preservar sua integridade profissional

O principal benefício ao voluntário podemos dizer que será a divulgação e respectiva disponibilização do produto educacional (instrumento para registro de habilidades de alfabetização desenvolvidas e em desenvolvimento de crianças TEA no processo de alfabetização) desenvolvido para que estes possam auxiliar futuramente os profissionais de educação no ensino e aprendizagem de todas as crianças, em especial as crianças com TEA. Destaca-se que o material desenvolvido será disponibilizado de forma gratuita, para que seja atendido o maior número de crianças.

O voluntário da pesquisa deve se sentir à vontade para recusar-se a participar da pesquisa. As entrevistas/questionários respondidos, e os dados da observação em sala de aula serão armazenados de forma aleatória, garantido sigilo e anonimato, os dados serão armazenados por um período de 03 anos, após esse período todos os dados serão destruídos. A participação nessa pesquisa não irá gerar nenhuma despesa para os participantes voluntários. Lembrando que todas as questões foram elaboradas de maneira visando o mínimo de constrangimento possível aos participantes, e para eventuais dúvidas os participantes poderão consultar uma cópia do TCLE que será entregue a cada voluntario da pesquisa.

Quaisquer esclarecimentos aos voluntários, bem como informações sobre os resultados obtidos, poderão ser feitos ao responsável pela pesquisa Rejâne Núbia Gossler Lima Moraes (f: 066 996259078).

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Local e Data: _____

Nome:

Endereço:

Registro do participante (rubrica, assinatura):

Responsável pela Pesquisa: Rejâne Núbia Gossler Lima Moraes

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA SALA COMUM

Idade:

Série/Ano que leciona atualmente:

Tempo de experiência como docente:

Formação profissional:

Formação específica na área da Educação Especial:

1. Qual a sua percepção sobre alfabetização?
2. Na sua opinião, o processo de alfabetização para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é equivalente ao dos demais alunos?
3. Você emprega algum método específico para promover a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista?
4. Quais são os principais desafios que os educadores enfrentam ao trabalhar com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar?
5. Como os educadores podem melhorar a inclusão e contribuir para alfabetização desses estudantes no ambiente escolar?
6. Como se dá o registro do desenvolvimento dos alunos com TEA?
7. Quais informações você sente a necessidade de saber sobre o desenvolvimento do seu aluno com TEA no início do ano para o planejamento das aulas?
8. O que você poderia registrar como sendo essencial saber sobre o desenvolvimento de determinado aluno com TEA para ajudar os professores dos anos seguintes?

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Idade:

Cargo que exerce atualmente:

Tempo de experiência como docente:

Formação profissional:

Formação específica na área da Educação Especial:

1. Como você compreende o conceito de Educação Inclusiva? De que maneira enxerga seu papel nesse contexto?
2. Qual é o seu nível de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
3. Como é realizado o acolhimento e a adaptação das crianças com TEA na escola?
4. Como a equipe pedagógica (direção, coordenação, docentes etc.) conduz o trabalho de alfabetização dos alunos autistas? Existe alguma formação ou orientação específica oferecida aos docentes?
5. Como é realizada a adaptação curricular para alunos com TEA?
6. Quantos alunos autistas estão matriculados atualmente na escola? Por que os pais desses alunos procuram esta escola para matricularem seus filhos?
7. Existe algum documento onde é feito o registro do desenvolvimento dos alunos com TEA na sala comum?

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA SALA COMUM

1. De que forma a escola compreende o aluno que possui Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
2. Como ocorre a interação entre as crianças com TEA, seus colegas e o professor na sala de aula?
3. Como o professor promove a interação e o processo de aprendizagem do aluno?
4. Como o aluno com TEA reage às atividades de leitura e escrita?
5. Como as intervenções pedagógicas são realizadas no processo de alfabetização?
6. Como os professores fazem o registro do desenvolvimento do aluno com TEA?

APÊNDICE 5 – RECURSO EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PROFEI

REJÂNE NÚBIA GOSSLER LIMA MORAIS

INSTRUMENTO DE REGISTRO DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS COM TEA

Recurso Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como parte integrante da dissertação.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio José Dutra Lord.

Linha de Pesquisa: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Juara

2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	03
 1. RECURSO EDUCACIONAL – INSTRUMENTO PARA REGISTRO DE APRENDIZAGEM.....	 04
1.1 Vamos conhecer um pouquinho sobre o Transtorno do Espectro Autista?.....	06
1.2 Elaboração do Recurso Educacional – Sistematizando Informações.....	07
 2 VALIDAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL.....	 12
2.1 Objetivos e destinatários.....	13
2.2 Clareza e comunicação.....	14
2.3 Abrangência e relevância.....	16
2.4 Efetividade e utilidade.....	17
2.5 Formato e usabilidade.....	19
2.6 Campo de sugestão de melhoria.....	20
 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 21
 REFERÊNCIAS.....	 22
 ANEXO.....	 24
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DA VALIDAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL.....	24
ANEXO 2 – INSTRUMENTO DE REGISTRO DE APRENDIZAGEM DE ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TEA.....	26

APRESENTAÇÃO

Ao abordar o conceito de registro de aprendizagem, é importante relembrar o que caracteriza o registro, como mencionam Silva e Sá (2021)

Ao falar em registro é possível percebermos os diferentes conceitos e tipologias que o caracteriza para dar sentido ao que se pretende informar, e em suas características estão as marcas proporcionadas, consubstanciando sua finalidade e construindo memórias. As marcas deixadas pelo registro sempre contribuíram para com a sociedade, assim, não é difícil percebermos a sua importância no decorrer da história até os dias atuais; tudo o que foi deixado teve seu propósito, construiu memórias, ocasionou reflexões, predispôs reorganizações, revisões, aprimoramentos, enfim, trouxe benefícios, descobertas e indicou caminhos (Silva; Sá, 2021, p. 4).

Os registros de aprendizagem são instrumentos relevantes para garantir uma educação individualizada e de qualidade para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses instrumentos possibilitam o acompanhamento do desenvolvimento desses estudantes, a identificação de suas necessidades específicas e a personalização das estratégias de ensino. No entanto, a falta de práticas padronizadas e de registros sistemáticos para essas crianças representa um desafio significativo para o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Pinheiro (2022), tais instrumentos são importantes para acompanhar o progresso do estudante e compreender como ele atende aos objetivos educacionais. Eles permitem aos professores monitorar os avanços no aprendizado das crianças e identificar possíveis fragilidades ao longo do percurso educacional. Além disso, proporcionam informações valiosas sobre a eficácia das estratégias de ensino, permitindo ajustes que atendam melhor às necessidades individuais das crianças com TEA, bem como oferecem dados sobre as especificidades de cada criança.

Os professores, durante sua jornada na alfabetização, enfrentam desafios na busca por exercer seu trabalho com eficiência. Entre esses desafios, destacam-se a falta de conhecimento sobre o TEA e a dificuldade de encontrar instrumentos de registro adequados para trabalhar com crianças com Transtorno do Espectro Autista.

A pesquisa realizada buscou contribuir para a solução desses problemas, oferecendo um instrumento prático para que os professores registrassem as habilidades de alfabetização das crianças com TEA e acompanhassem seu progresso ao longo do tempo. Além disso, o instrumento permite averiguar informações

importantes referentes ao desenvolvimento comportamental, emocional e social, considerando as especificidades de cada criança com TEA.

Portanto, este recurso educacional beneficiará professores da sala comum e crianças com TEA, pois possibilitará aos docentes acessar informações claras e objetivas sobre a aprendizagem da criança, além de elencar características singulares, como seus interesses específicos, sua maneira de se comunicar, suas habilidades e seu nível de suporte. Esse instrumento proporciona a criança um ensino personalizado, atendendo às particularidades presentes em cada caso. Assim, o professor pode utilizar o instrumento conforme proposto ou adaptá-lo, conforme necessário, para atender aos objetivos de aprendizagem que deseja trabalhar.

Trata-se de um produto inovador, pois tem como objetivo registrar a aprendizagem de crianças com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo o próprio processo de registro um foco central da pesquisa.

1 RECURSO EDUCACIONAL – INSTRUMENTO PARA REGISTRO DE APRENDIZAGEM

Este instrumento de registro de aprendizagem é resultado da pesquisa de mestrado intitulada “A Alfabetização de Crianças com TEA: Estratégias de Ensino e Instrumento de Acompanhamento”, originada das reflexões e problematizações identificadas pela mestranda no contexto escolar, além de ser desenvolvido com base em fundamentos científicos e rigor metodológico. Foi elaborado durante o curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), na disciplina Metodologia da Pesquisa II, tendo como recurso educacional o resultado do processo de pesquisa.

O referido instrumento de registro de aprendizagem visa colaborar com o professor da sala comum, permitindo-lhe relatar de maneira sucinta o desenvolvimento da criança no processo de alfabetização. Também possibilita o levantamento de informações importantes sobre o comportamento, interesses e atividades estereotipadas da criança. Esse instrumento pode ser utilizado ainda como fonte de pesquisa pelos professores dos anos subsequentes, com o objetivo de obter informações relevantes sobre o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

O recurso educacional, segundo Pinheiros e Aires (2023):

[...] é a materialização da própria pesquisa do mestrando, devolvida à realidade de origem do pesquisador, fruto de suas experiências, problematizações e inquietações do meio educacional ao qual pertence. O processo de desenvolvimento do produto deve estar vinculado ao processo de desenvolvimento da pesquisa, sendo um resultado do outro (Pinheiro; Aires, 2023, p. 2).

Nesse sentido, o recurso educacional caminhou junto com a dissertação, buscando soluções de acordo com os dados coletados ao longo da jornada. Ele é passível de transformação, podendo se adequar a vários públicos, atendendo às suas necessidades. Cabe ao mestrando buscar soluções inovadoras para contribuir na resolução dos problemas identificados durante a pesquisa, possibilitando a utilização de metodologias e estratégias que favoreçam a criação de soluções que aprimorem o ensino na Educação Básica, com impacto direto no campo da Educação Inclusiva.

Para elaboração desse instrumento de registro, foram consideradas as seguintes etapas:

- Produção de dados na escola com os participantes da pesquisa;
- Construção de itens no campo emocional, social e cognitivo de acordo com as especificidades da criança com TEA;
- Escolha de habilidades essenciais que contemple crianças de 1º e 2º ano do ensino fundamental no componente curricular de língua portuguesa alinhado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso Anos Iniciais (DRC-MT) (Mato Grosso, 2018);
- E a seleção de habilidades focais segundo o Instituto Reúna (2021 e 2022).

A construção deste modelo de registro de aprendizagem para crianças com Transtorno do Espectro Autista busca contribuir com a prática docente na sala de aula comum, cabendo ao professor definir como será utilizado: bimestralmente, semestralmente ou no final do ano letivo.

Conforme Vygotsky (1991), na Teoria Socioconstrutivista, o professor é um mediador do conhecimento, facilitando a aprendizagem colaborativa. O professor precisa registrar a evolução da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de cada aluno. Esse registro permite que o professor monitore o progresso da criança e identifique quando e como intervir, oferecendo o suporte necessário para que a criança avance para níveis mais altos de compreensão.

Assim, o ato de documentar as interações sociais e os progressos individuais, por meio de diários de classe, observações e anotações sobre o comportamento colaborativo das crianças, constitui instrumentos inclusivos na adaptação das estratégias de ensino e das devolutivas necessárias.

Já na Teoria da Metacognição de Flavell (1979), os professores podem incentivar os alunos a refletirem sobre seus próprios processos de aprendizagem. Para isso, os docentes precisam registrar e monitorar as estratégias metacognitivas dos alunos, utilizando diários reflexivos, fichas de autoavaliação e planos de estudo individuais para acompanhar como os alunos estão pensando sobre o próprio aprendizado. Esse registro permite ao professor identificar quando uma criança precisa de orientação para melhorar suas estratégias de estudo.

Dessa forma, percebe-se que os registros de aprendizagem são considerados necessários no processo de aprendizagem há muito tempo, e essa importância permanece atualmente.

1.1 Vamos conhecer um pouquinho sobre o Transtorno do Espectro Autista?

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V), publicado em 2013 pela Associação Americana de Psiquiatria (APA). Segundo o DSM-V,

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período de desenvolvimento. Os distúrbios geralmente se manifestam no início do desenvolvimento, muitas vezes antes da criança entrar na escola, e são caracterizados por déficits de desenvolvimento ou diferenças nos processos cerebrais que produzem prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou ocupacional (Apa, 2013, p.131).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de desenvolvimento neurológico que afeta a forma como a pessoa se comunica, interage e percebe o mundo ao seu redor. As principais características do TEA incluem desafios na comunicação social e comportamentos repetitivos ou restritos. É denominado “espectro” porque suas manifestações variam amplamente entre os indivíduos, tanto em termos de gravidade quanto de sintomas.

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (2014), essas são as principais características:

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia [...]:

1. Déficit na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
2. Déficit nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficit para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (Apa, 2014, p. 94)

A partir desse contexto, é possível afirmar a necessidade de um instrumento que colabore com o professor da sala comum, devido à diversidade que pode ser encontrada em cada criança com TEA.

1.2 Elaboração do Recurso Educacional: sistematizando Informações

Para iniciar, o que é importante registrar sobre o aprendizado da criança com TEA? Primeiramente, é necessário considerar as especificidades que o transtorno traz para a vida diária e escolar da criança. Conforme o DSM-V (2014), devem ser destacados déficits persistentes na comunicação social, déficits na reciprocidade socioemocional, déficits em comportamentos comunicativos não verbais, déficits no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Portanto, o instrumento de registro do processo de aprendizagem é estruturado com categorias obrigatórias, visando uma melhor compreensão dos professores que estão diretamente envolvidos no processo de alfabetização das crianças com TEA.

O instrumento é organizado em campos específicos, cada um com uma função clara, como ilustrado no Quadro 1 abaixo. Esses campos foram projetados para tornar o processo de registro mais intuitivo e eficiente.

Quadro 1 – Explicação dos campos presentes no Instrumento

Seções	Explicação
Dados Pessoais	Nesse campo, serão preenchidos os dados da criança, incluindo ano e período que estuda, nome da escola e professor regente;
Registros Diários	Espaço destinado às observações sobre os comportamentos da criança e aos avanços nas habilidades de alfabetização.
Seções de Comunicação	Campo onde professores e família podem compartilhar informações importantes sobre o progresso da criança, e comunicar necessidades específicas ou estratégias que têm funcionado bem.
Orientações e Recursos	Orientações práticas para os professores sobre estratégias de ensino inclusivas. Além de recursos úteis para apoiar o

	desenvolvimento de crianças com TEA no processo de alfabetização.
Habilidades de Língua Portuguesa	Nesses campos, foram elencadas habilidades essenciais para alfabetização, com critérios de nível do desenvolvimento da criança.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Para o registro das habilidades de Língua Portuguesa que envolvem o processo de alfabetização, foram selecionadas habilidades focais que contemplam o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, consideradas estruturantes para o processo de alfabetização.

Diante do exposto, o Instituto Reúna (2023) destaca que as aprendizagens focais (AF) correspondem às habilidades que devem ser priorizadas para garantir o avanço dos estudantes, sendo relacionadas às práticas de leitura e produção de textos orais, escritos e/ou multimodais. Nos anos iniciais, especialmente no 1º e 2º anos, essas habilidades ainda estão ligadas ao processo de alfabetização, à compreensão do sistema de escrita convencional e à ampliação das práticas de letramento.

Nessa perspectiva, é possível elencar habilidades focais dentro dos quatro eixos da Língua Portuguesa: leitura, oralidade, escrita e análise linguística. Esses eixos são essenciais para a elaboração de um instrumento de registro de aprendizagem eficaz para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois proporcionam ao professor a avaliação do desenvolvimento de competências em diversas dimensões da comunicação.

Ao registrar a aprendizagem de uma criança com TEA, o professor deve considerar a individualidade e as necessidades específicas de cada criança, observando como ele se expressa oralmente, compreende textos lidos, comunica-se por meio da escrita e aplica conhecimentos linguísticos. Dessa forma, é possível identificar não apenas os desafios encontrados, mas também os avanços, possibilitando um acompanhamento personalizado que respeite o ritmo de cada criança e favoreça seu desenvolvimento integral.

Considerando as informações supracitadas, para a construção do registro de aprendizagem foram selecionadas as seguintes habilidades:

Quadro 2 – Habilidades de leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica

EIXO	CÓDIGO ALFANUMÉRICO	HABILIDADE
LEITURA	EF12LP01	Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
	EF12LP04	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
ORALIDADE	EF12LP17	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	EF15LP19	Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
PRODUÇÃO DE TEXTOS	EF12LP06	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação

		comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
	EF12LP05	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA	EF12LP07	Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliteraões, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.
	EF12LP19	Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Assim, o instrumento de registro pode se adequar às especificidades de cada criança com TEA, corroborando as informações essenciais para sua vida escolar e possibilitando uma análise mais completa do seu aprendizado. Ele elenca informações importantes para os professores sobre o nível de aprendizado da criança, suas preferências e como ele aprende, permitindo que os professores dos anos seguintes deem continuidade ao trabalho já realizado com a criança.

O presente Instrumento de Registro de Aprendizagem auxilia o professor da sala comum, pois apresenta critérios (a habilidade com o código alfanumérico) para crianças que estão em processo de alfabetização no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com possibilidade de registro de desenvolvimento nas categorias: iniciante, em desenvolvimento e consolidado, já com indicações de nível de

conhecimento para cada estágio. No campo “Registro de Desenvolvimento”, o professor dispõe da data do registro, dos critérios voltados para habilidades de alfabetização e de exemplos específicos de observação para cada habilidade, que podem ser adaptados para cada criança com TEA, com a finalidade de personalizar e mapear seu desenvolvimento no processo de alfabetização.

2 VALIDAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

O processo de validação do Recurso Educacional – “Instrumento de Registro de Aprendizagem para Crianças com TEA” – foi realizado pelo mesmo grupo de professores participantes na fase inicial da pesquisa. Essa análise incluiu a avaliação do recurso disponibilizado digitalmente, bem como a aplicação de um questionário com respostas fechadas.

Como a pesquisa abrange diferentes etapas de ensino, o recurso pode ser utilizado em várias fases escolares. Optou-se por validar o material com o mesmo grupo de participantes da pesquisa. Esse grupo, composto por indivíduos que representam o público-alvo do recurso educacional, foi fundamental para verificar se o conteúdo e a abordagem atendiam às necessidades e ao propósito para os quais o recurso foi criado. Nesse sentido, Moreira *et al.* (2018) destacam que, muito mais do que inovador, um PE precisa ser subversivo, elaborado para um contexto específico, mas passível de adaptação e reinterpretação.

O recurso deve possuir um caráter interdisciplinar, estabelecendo uma ponte entre as ciências humanas, sociais e da natureza, além de ser licenciado sob a perspectiva do *Creative Commons*, gratuito e aberto para novas inclusões.

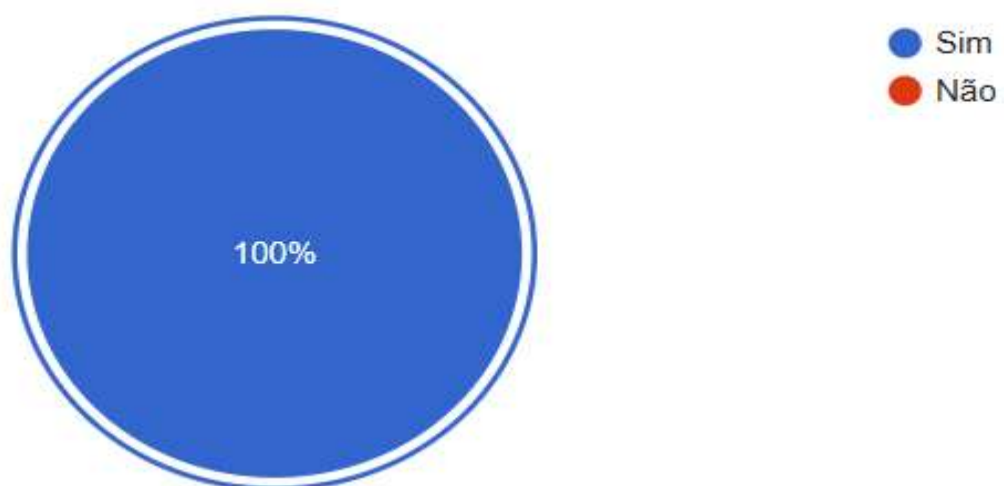
Nesse sentido, elaboramos e aplicamos ao grupo focal um questionário via *Forms*, considerando cinco requisitos predefinidos: Objetivos e Destinatários, Clareza e Comunicação, Abrangência e Relevância, Efetividade e Utilidade, Formato e Usabilidade, além do campo de sugestões de melhoria.

Após a definição do grupo participante da pesquisa, foi realizado o primeiro contato com os possíveis participantes da pesquisa, utilizando tanto o telefone quanto o aplicativo WhatsApp. Durante esse contato, foram fornecidas informações detalhadas sobre os objetivos, o processo e o desenvolvimento da pesquisa, garantindo que todos os envolvidos estivessem plenamente informados sobre o que seria abordado e como o estudo seria conduzido. Além disso, foram esclarecidas eventuais dúvidas e explicada a importância da participação de cada indivíduo para o sucesso da pesquisa, reforçando os aspectos éticos e as garantias de confidencialidade.

Os participantes responderam ao questionário via *Forms*, após terem acesso, por meio de um link, ao protótipo do recurso em questão, para contribuições posteriores que serão analisadas em seguida. Todos os participantes contatados

aceitaram participar da pesquisa de forma espontânea, conforme observado no Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 - Você concorda em participar da validação do Recurso descrito acima?

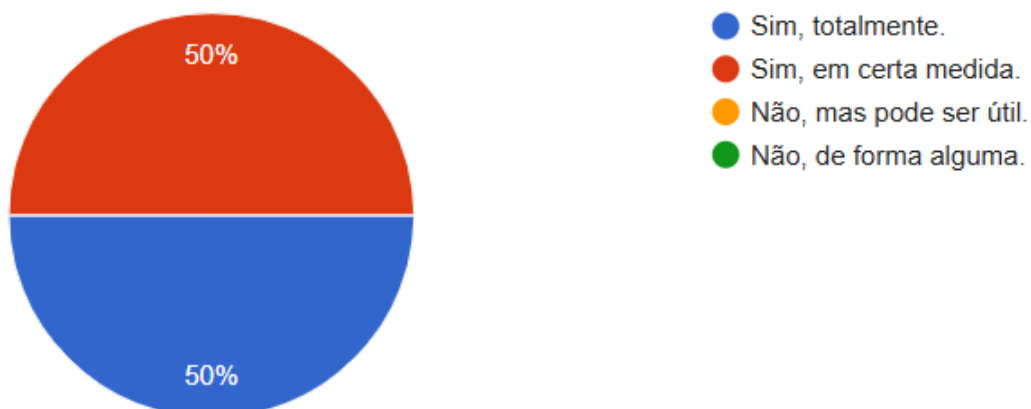


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

2.1 Objetivos e destinatários

Para que o Recurso Educacional tenha aplicabilidade, os objetivos devem estar claros para seus replicadores. Quando os participantes foram questionados sobre os objetivos e destinatários do recurso, obtivemos as seguintes respostas.

Gráfico 2 - Você acredita que o instrumento facilita o processo de personalização do ensino para as crianças com TEA?



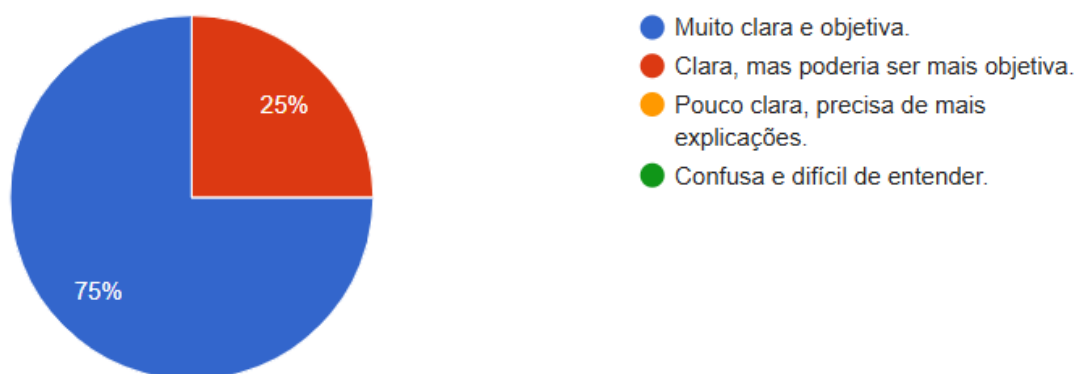
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Para esse item, esclarecemos aos participantes da pesquisa e aos demais professores que poderão utilizar este instrumento que, à medida que se tem conhecimento das características do TEA em cada criança, é possível personalizar o ensino. Assim, o presente recurso educacional foi estruturado para proporcionar condições para que o professor registre as especificidades de cada criança, permitindo que o processo de alfabetização e desenvolvimento da criança aconteça de forma mais fluida.

2.2 Clareza e comunicação

Ao serem questionados sobre a clareza e a objetividade do “Instrumento de registro”, com base nas informações contidas nele, cerca de 75% dos professores afirmaram que o instrumento é organizado de forma clara e objetiva, como observado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Como você avalia a clareza e a objetividade das informações no instrumento de registro de aprendizagem?



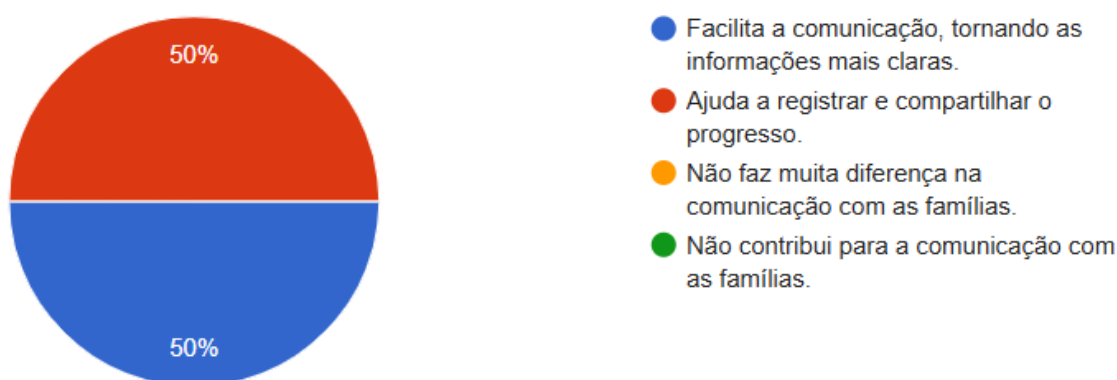
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Acredita-se que o instrumento atende aos requisitos de apresentar as informações adequadas de maneira organizada, o que otimiza o trabalho do professor. Conforme os dados, o recurso educacional cumpre a função para a qual foi pensado, utilizando uma linguagem simples e clara.

Quando questionados sobre se o instrumento pode contribuir para a comunicação com as famílias das crianças com TEA, 50% dos professores acreditam que ele facilita a comunicação, tornando as informações claras, enquanto 50%

consideram que o instrumento é útil para registrar e compartilhar o progresso, conforme os dados apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Como você acredita que o instrumento pode contribuir para a comunicação com as famílias das crianças?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

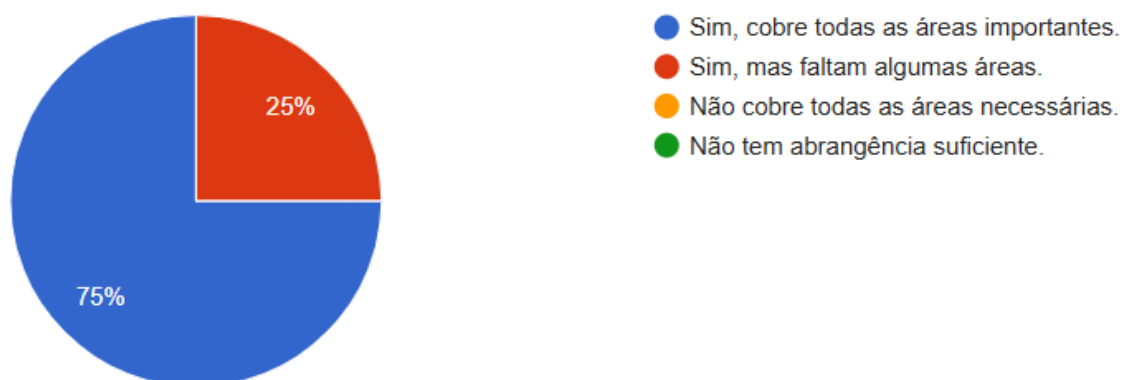
O instrumento será útil se houver uma comunicação constante entre a família e a escola, pois ambas as instituições são essenciais para o desenvolvimento da criança. As informações contidas no instrumento podem ser oriundas tanto da escola quanto da família, mas é fundamental que a comunicação entre elas seja estreita, para que possam agir como facilitadoras na vida da criança.

A responsabilidade da família vai além das reuniões na escola. Ela deve garantir os direitos da criança, buscando atendimento médico, terapias e, quando necessário, o apoio de um Técnico em Desenvolvimento Infantil (TDI). A colaboração ativa da família contribui para que a criança seja, de fato, incluída no ambiente escolar. A troca contínua de informações entre a escola e a família é um fator importante para garantir o progresso contínuo da criança com TEA.

2.3 Abrangência e relevância

Quando questionados se o “Instrumento de Registro” cobre as áreas consideradas importantes para o acompanhamento das crianças com TEA, a maioria dos professores respondeu positivamente, como observado no Gráfico 5.

Gráfico 5 - O instrumento cobre todas as áreas que você considera importantes para o acompanhamento de crianças com TEA?

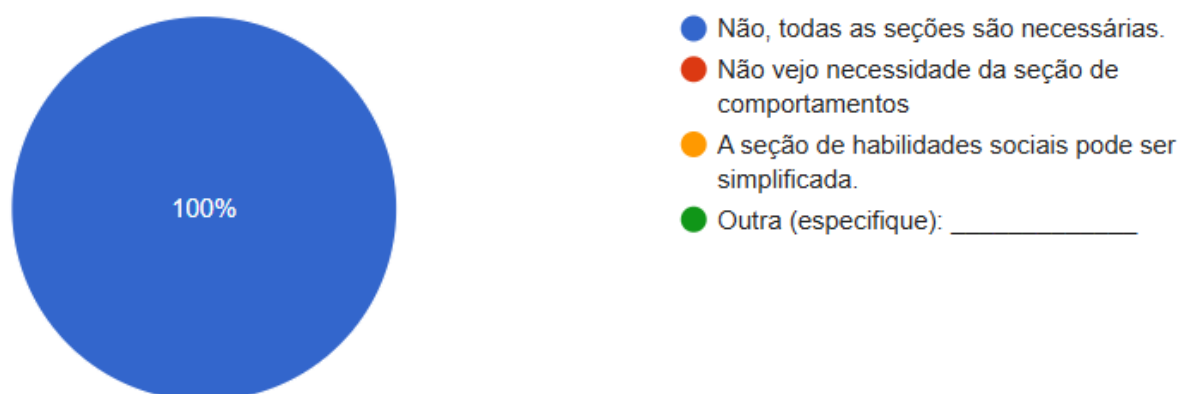


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Conhecer as especificidades que o Transtorno do Espectro Autista traz para a vida de cada criança é fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento da criança. Sem essas informações, acredita-se que o trabalho do professor pode se tornar ineficaz, pois, à medida que se conhecem as particularidades da criança, torna-se possível traçar o melhor caminho para o ensino.

Quando questionamos sobre as seções e os campos do instrumento, apresentados no Gráfico 6, 100% dos participantes da pesquisa afirmaram que todas as seções são necessárias. Dessa forma, entende-se que o instrumento está bem estruturado, contemplando as informações que os professores consideram necessárias para trabalhar com crianças com TEA.

Gráfico 6 - Há alguma seção ou campo do instrumento que você acha desnecessário ou que poderia ser removido?

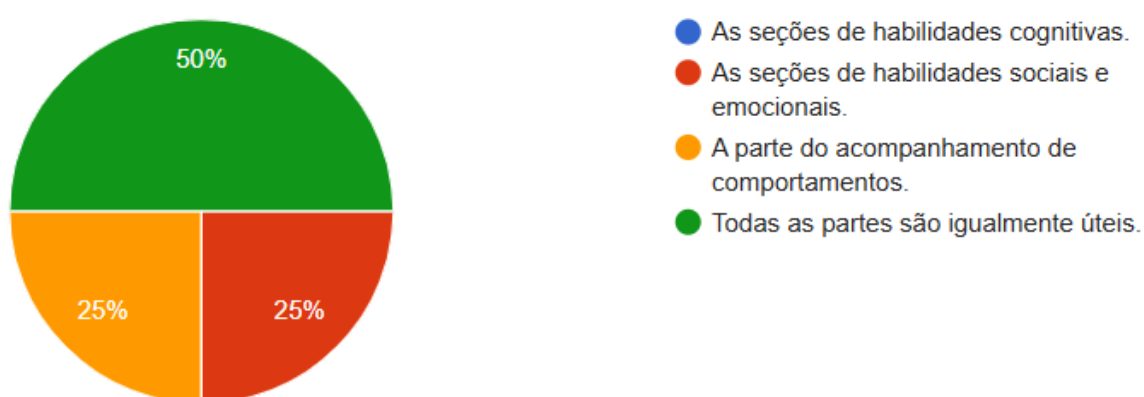


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

2.4 Efetividade e utilidade

Para avaliar a efetividade e utilidade do instrumento, foram elaboradas três (3) perguntas, nas quais os participantes puderam expor sua opinião referente a esse aspecto. Questionamos sobre importância das seções do instrumento e obtivemos a respostas apresentadas no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Quais partes do instrumento você considera mais úteis?



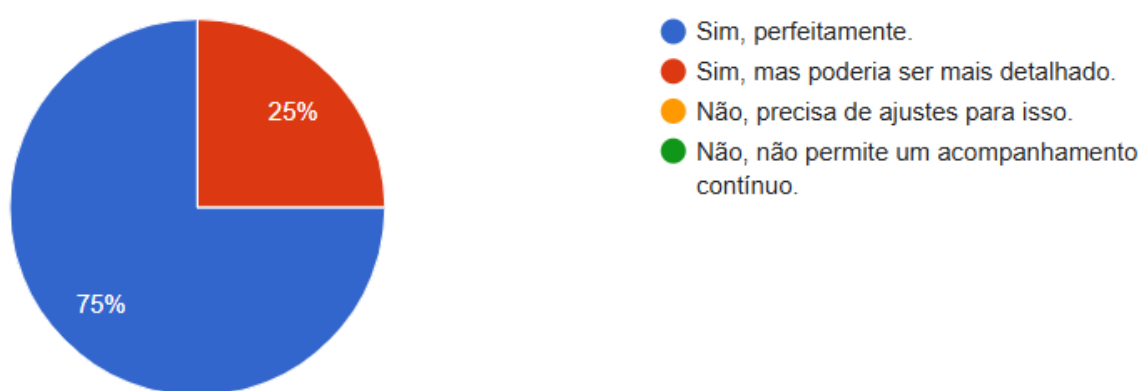
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A análise dos dados mostra que a maioria dos participantes, cerca de 50%, considera que todas as partes do instrumento são igualmente úteis, pois cada uma

delas tem sua relevância para a construção do instrumento, atendendo às especificidades das crianças com TEA.

Quando questionados sobre a possibilidade de o instrumento permitir o acompanhamento contínuo da criança durante o ano letivo, 75% dos participantes responderam que “perfeitamente”, como pode ser observado no Gráfico 8. Dessa forma, o instrumento atende à finalidade para a qual foi elaborado, que é realizar o acompanhamento da criança com TEA ao longo do ano letivo.

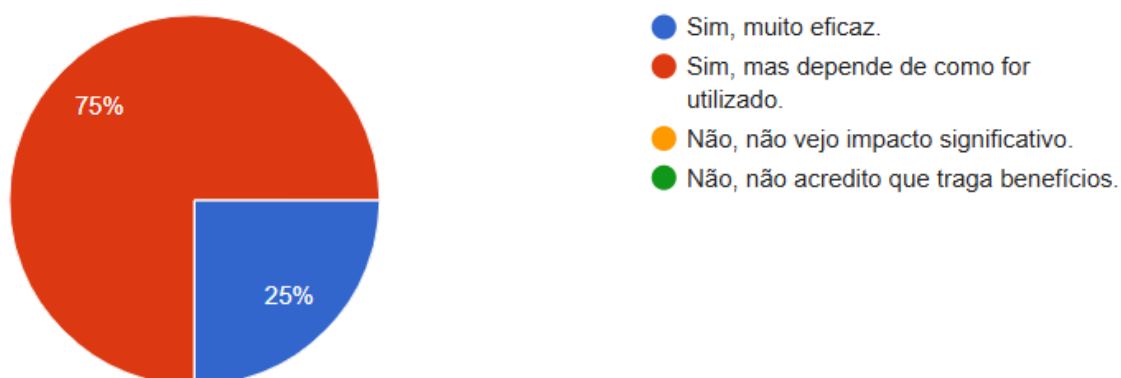
Gráfico 8 - O instrumento permite um acompanhamento contínuo da criança ao longo do ano letivo?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Ao serem questionados se o instrumento pode melhorar o desenvolvimento educacional da crianças com TEA, 75% dos professores responderam afirmativamente, condicionando o sucesso ao uso adequado do instrumento, como pode ser visto no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Você acha que o uso desse instrumento pode melhorar o desenvolvimento educacional da crianças com TEA?



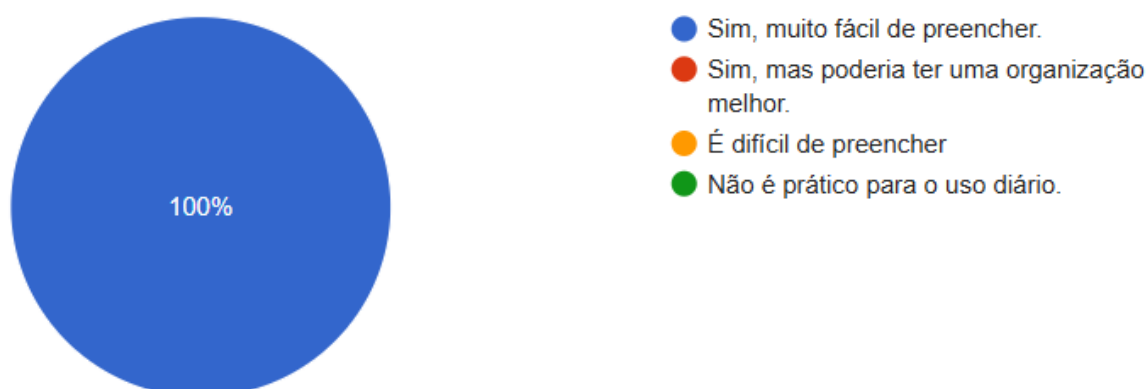
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

De fato, a intencionalidade com a qual o professor utilizará o instrumento deve estar clara, pois ele foi desenvolvido para o acompanhamento da criança com TEA no processo de alfabetização, além de fornecer informações essenciais para a construção de um currículo que respeite a diversidade das crianças. Dessa forma, é fundamental que o professor da sala de aula conheça o Transtorno do Espectro Autista, suas especificidades e como ele impacta o desenvolvimento da sua criança.

2.5 Formato e usabilidade

Considerando as inúmeras atribuições que o professor tem dentro e fora da sala de aula, o instrumento foi projetado para ser de fácil preenchimento e intuitivo, organizado em seções que contribuem para o acompanhamento do desenvolvimento da criança com TEA. Com base nessas informações, questionamos os participantes sobre a organização e o preenchimento das informações, e 100% dos participantes afirmaram que o instrumento é “muito fácil de preencher”, conforme ilustrado no Gráfico 10.

Gráfico 10 - O que você acha da disposição e do formato do instrumento? Está fácil de preencher e acessar as informações?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

2.6 Campo de sugestão de melhoria

Com o objetivo de aprimorar o instrumento de avaliação, questionamos os participantes da pesquisa sobre possíveis ajustes ou melhorias para torná-lo mais eficaz em sua prática pedagógica. Os participantes destacaram que, embora mudanças significativas não fossem necessárias, ajustes para facilitar a compreensão de quem irá aplicá-lo seriam úteis. Com base nessas informações, procuramos, durante a validação do recurso educacional, esclarecer a usabilidade de cada seção do instrumento, tornando-o mais compreensível e atendendo aos objetivos para os quais foi elaborado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de um instrumento de registro de aprendizagem que atenda às especificidades da criança com TEA, abrangendo todas as dimensões dos saberes, é complexo, porém viável. O “Instrumento de Registro de Aprendizagem” tem como objetivo colaborar com o professor da sala comum na construção de uma educação inclusiva, atendendo aos objetivos das crianças, público-alvo desta pesquisa, garantindo que suas necessidades educacionais, sociais e emocionais sejam atendidas de maneira adequada, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Com esse instrumento, os professores podem personalizar o ensino e acompanhar, de forma sistemática, as estratégias mais assertivas. Ele disponibiliza uma ferramenta prática e detalhada para registrar as habilidades, dificuldades e progressos das crianças com TEA, proporcionando um atendimento individualizado.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, com base nas informações coletadas, foram realizadas adequações nesse instrumento com o intuito de apoiar o acompanhamento do processo de alfabetização das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo é garantir que as necessidades específicas dessas crianças sejam devidamente atendidas e registradas, facilitando a colaboração entre os educadores presentes e futuros, que poderão acompanhar e continuar esse trabalho pedagógico com maior clareza e compreensão.

Ao proporcionar uma abordagem personalizada para o acompanhamento das crianças com TEA, o recurso facilita a inclusão no processo educacional, além de contribuir para uma educação mais justa e adaptada às suas necessidades específicas. O instrumento se destaca como uma ferramenta inovadora, que pode ser facilmente adaptada a diferentes contextos e necessidades educacionais, atendendo aos princípios da educação inclusiva e respeitando as diversidades presentes nas salas de aula.

Portanto, a validação do “Instrumento de Registro de Aprendizagem para Crianças com TEA” reafirma sua importância como uma ferramenta pedagógica valiosa que, quando utilizada corretamente, pode transformar o processo de ensino-aprendizagem, beneficiando diretamente o desenvolvimento acadêmico e social das crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento, [et al.]. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DA ROSA, C. W.; CORRÊA, N. N. G.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Metacognição e seus 50 anos: uma breve história da evolução do conceito. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 703–721, 2020. DOI: 10.15536/reducarmais.4.2020.2063. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2063>. Acesso em: 19 out. 2024.
- FERREIRA, A. P.; SILVA, A. B. T. Repensando a prática docente: o lúdico presente na oficina de conscientização do conhecimento / Rethinking teaching practice: the playful present at the knowledge awareness workshop. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 8, p. 76688–76696, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n8-067. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/33854>. Acesso em: 19 out. 2024.
- FONSECA, J. R. da; TEIXEIRA, L. R.; CARMONA, D. A. O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 2, p. e34333, 2021. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.34333. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/34333>. Acesso em: 19 out. 2024.
- FLAVELL, J. H. Metacognição e monitoramento cognitivo: uma nova área de investigação cognitivo-desenvolvimental. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906–911, 1979. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.34.10.906>. Acesso em: 19 out. 2024.
- INSTITUTO REÚNA; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Mapas de foco da BNCC**: língua portuguesa - ensino fundamental. São Paulo: Instituto Reúna; Fundação Itaú Social, 2023. Disponível em: <https://o.institutoreuna.org.br/projeto/mapas-de-foco-bncc/>. Acesso em: 20 out. 2024.
- MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: Ensino Fundamental anos iniciais. Cuiabá: SEDUC, 2018.
- MOREIRA, M. C. A.; RÔÇAS, G.; PEREIRA, M. V.; ANJOS, M. B. Produtos educacionais de um curso de mestrado profissional em ensino de ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 344-

363, 2018. DOI: <https://doi.org/10.3895/rbect.v11n3.5697>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5697>. Acesso em: 24 mar. 2025.

PINHEIRO, F. F. P. S.; AIRES, J. P. Orientações para elaboração de produtos educacionais no mestrado profissional em ensino: exemplificando os tipos de produtos. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 16, n. 8, p. 12151–12168, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.8-184. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1667>. Acesso em: 18 out. 2024.

SILVA, C. A. P.; SÁ, I. R. **O registro como instrumento de reflexão da prática docente no ciclo de alfabetização**. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2757>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2757/version/2913>. Acesso em: 28 abr. 2025.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

1. Como você avalia a clareza e a objetividade das informações no instrumento de registro de aprendizagem?
☐) Muito clara e objetiva.
☐) Clara, mas poderia ser mais objetiva.
☐) Pouco clara, precisa de mais explicações.
☐) Confusa e difícil de entender.

2. O instrumento cobre todas as áreas que você considera importantes para o acompanhamento de crianças com TEA
☐) Sim, cobre todas as áreas importantes.
☐) Sim, mas faltam algumas áreas.
☐) Não cobre todas as áreas necessárias.
☐) Não tem abrangência suficiente.

3. Você acredita que o instrumento facilita o processo de personalização do ensino para as crianças com TEA?
☐) Sim, totalmente.
☐) Sim, em certa medida.
☐) Não, mas pode ser útil.
☐) Não, de forma alguma.

4. Quais partes do instrumento você considera mais úteis?
☐) As seções de habilidades cognitivas.
☐) As seções de habilidades sociais e emocionais.
☐) A parte do acompanhamento de comportamentos.
☐) Todas as partes são igualmente úteis.

5. Há alguma seção ou campo do instrumento que você acha desnecessário ou que poderia ser removido?
☐) Não, todas as seções são necessárias.
☐) Não vejo necessidade da seção de comportamentos.
☐) A seção de habilidades sociais pode ser simplificada.
Outra (especifique): _____

6. O instrumento permite um acompanhamento contínuo da criança ao longo do ano letivo?
☐) Sim, perfeitamente.
☐) Sim, mas poderia ser mais detalhado.
☐) Não, precisa de ajustes para isso.
☐) Não, não permite um acompanhamento contínuo.

7. O que você acha da disposição e do formato do instrumento? Está fácil de preencher e acessar as informações?

- () Sim, muito fácil de preencher.
- () Sim, mas poderia ter uma organização melhor.
- () É difícil de preencher
- () Não é prático para o uso diário.

8. Como você acredita que o instrumento pode contribuir para a comunicação com as famílias das crianças?

- () Facilita a comunicação, tornando as informações mais claras.
- () Ajuda a registrar e compartilhar o progresso.
- () Não faz muita diferença na comunicação com as famílias.
- () Não contribui para a comunicação com as famílias.

9. Você acha que o uso desse instrumento pode melhorar o desenvolvimento educacional das crianças com TEA?

- () Sim, muito eficaz.
- () Sim, mas depende de como for utilizado.
- () Não, não vejo impacto significativo.
- () Não, não acredito que traga benefícios.

10. Quais ajustes ou melhorias você sugeriria para que o instrumento se tornasse mais eficaz na sua prática pedagógica?

ANEXO 2 – INSTRUMENTO DE REGISTRO DE APRENDIZAGEM DE ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TEA

Unidade Escolar:

Nome do aluno (a):

Data de Nascimento:

Idade:

Ano/ciclo:

Período:

Professor:

Diagnóstico:	
Registros Diários (Espaços diários para: Registrar observações detalhadas sobre o comportamento da criança. Anotar avanços nas habilidades de alfabetização. Documentar melhorias em habilidades de comunicação e interações sociais.)	
Seções de Comunicação (Área para que professores e pais: Anotem observações e compartilhem informações importantes sobre o progresso da criança. Comuniquem necessidades específicas ou estratégias que estão funcionando bem.)	
Orientações e Recursos Inclusão de: Orientações práticas para educadores sobre estratégias de ensino eficazes. Recursos úteis para apoiar o desenvolvimento de crianças com TEA na alfabetização.	

EIXO LEITURA	CRITÉRIO	INICIANTE	EM DESENVOLVIMENTO	CONSOLIDADO
	EF12LP01 Decodificação/Fluência de leitura	() Reconhece algumas letras do alfabeto de forma isolada.	() Reconhece a maioria das letras e associa algumas aos seus sons correspondentes.	() Reconhece todas as letras e associa corretamente os sons correspondentes.
	EF12LP04 Compreensão em leitura	() Mostra interesse em livros e textos simples.	() Faz perguntas sobre as histórias e identifica personagens principais.	() Responde a perguntas sobre o enredo, personagens e eventos principais.
EIXO ORALIDADE	CRITÉRIO	INICIANTE	EM DESENVOLVIMENTO	CONSOLIDADO
	EF12LP17 Compreensão em leitura	() Participa de atividades de leitura compartilhada com suporte constante.	() Participa de atividades de leitura com interação moderada.	() Participa de atividades de leitura com interação moderada.
	EF15LP19 Contagem de histórias	() Participa de atividades de leitura compartilhada com suporte constante.	() Participa de atividades de leitura com interação moderada.	() Participa de atividades de leitura com interação moderada.
EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS	CRITÉRIO	INICIANTE	EM DESENVOLVIMENTO	CONSOLIDADO
	EF12LP06 Produção de texto oral	() Usa palavras desconectadas e frases simples.	() Constrói frases com alguma coesão, mas com necessidade de suporte.	() Escreve textos coerentes com início, meio e fim.
	EF12LP05 Escrita compartilhada	() Escreve letras isoladas ou algumas palavras simples com apoio.	() Escreve palavras simples de forma independente e começa a formar frases.	() Escreve frases completas e pequenas histórias com clareza.
EIXO ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEM IÓTICA	CRITÉRIO	INICIANTE	EM DESENVOLVIMENTO	CONSOLIDADO
	EF12LP07 Forma de composição do texto.	() A criança consegue identificar palavras-chave, mas tem dificuldade em organizar as ideias de forma sequencial. () Demonstra interesse em rabiscar ou iniciar	() A criança já consegue organizar ideias de forma mais clara, com apoio, mas apresenta dificuldades em finalizar frases. () Consegue escrever frases simples com alguma coerência, ainda com apoio visual.	() A criança escreve textos curtos de maneira organizada e consegue expressar ideias com início, meio e fim, com pouca intervenção. () Consegue criar textos simples de forma independente, utilizando palavras adequadas e coerentes.

		traços de escrita, mas ainda sem formar frases coesas. poéticas, como rimas e repetições.		
	EF12LP19 Formas de composição de textos poéticos.	() A criança participa ativamente de atividades relacionadas a textos poéticos, demonstrando interesse por rimas e ritmos, mas não consegue ainda escrever ou criar seus próprios versos. () Apresenta dificuldade em distinguir diferentes formas poéticas, como rimas e repetições.	() A criança já começa a identificar padrões rítmicos e poéticos em textos com o apoio de mediadores e consegue completar versos simples. () Participa na criação coletiva de poesias ou rimas, com estímulos visuais ou verbais.	() A criança consegue escrever versos simples e curtos de forma independente, explorando repetições e rimas de maneira organizada. () Consegue identificar diferentes formas poéticas em textos e até criar suas próprias rimas ou padrões com orientação mínima.

Registro do Desenvolvimento

DATA	CRITÉRIO	OBSERVAÇÃO E EXEMPLO ESPECÍFICO
/ /	Reconhecimento de Letras e Sons	(Exemplo: "A criança reconheceu todas as letras do seu nome e associou corretamente aos sons.")
/ /	Compreensão de Textos Simples	Exemplo: "A criança respondeu corretamente às perguntas sobre a história lida, identificando os personagens.")
/ /	Formação de Palavras	(Exemplo: "A criança escreveu palavras simples como 'casa' e 'gato' sem apoio.")
/ /	Coerência e Coesão	(Exemplo: "A criança escreveu uma pequena história com início, meio e fim.")
/ /	Interação com Textos e Leitura Compartilhada	A criança escreveu uma pequena história com início, meio e fim."
/ /	Interação com Textos e Leitura Compartilhada	(Exemplo: "A criança participou da leitura compartilhada, fazendo perguntas e interagindo com colegas.")
/ /	Expressão de Ideias e Sentimentos	(Exemplo: "A criança expressou seus sentimentos sobre a história lida de forma clara e independente.")

ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

Pesquisador: REJANE NUBIA GOSSLER LIMA MORAIS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82152824.3.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.076.601

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA da UNEMAT, a presente pesquisa tem como tema a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais, justificando pela necessidade de estudos voltados para os desafios de alfabetizar na sala comum, sendo esta composta por um grande número de alunos, e o desconhecimento dos professores quanto a práticas a serem desenvolvidas com os alunos público alvo da pesquisa. Tem como objetivo geral identificar e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala no processo de alfabetização, e como os professores fazem o registro e acompanhamento do aluno com TEA. No caminho da pesquisa através dos objetivos específicos além de observar a prática docente em sala comum, propor elementos que contribuam com a atuação do professor junto ao aluno com TEA, e assim construir um material pedagógico onde o professor da sala comum possa fazer o registro e o acompanhamento do desenvolvimento do seu aluno fazendo um reconhecimento das habilidades já estudadas. Para tanto a metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa de natureza aplicada com objetivos exploratórios e procedimentos de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, e os instrumentos elencados para coleta de dados será a observação em sala comum e entrevista/questionário no formato online para professores das salas observadas e coordenadores da escola a ser pesquisada. Esperamos a partir da pesquisa contribuir com os professores da sala de aula comum com práticas

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1056

Bairro: Cívica III

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)68120-0113

Fax: (65)60980-7459

E-mail: cep@unemat.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 7.076.601

pedagógicas de alfabetização que favoreçam a alfabetização dos alunos com TEA, e que através do instrumento pedagógico a ser produzido, os professores possam respaldar sua prática junto ao aluno, e registrar seu desenvolvimento ao longo do ano.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar e analisar durante o processo de alfabetização de alunos TEA, como são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores para alfabetizá-los, e como realizam os registros para mapear o progresso de aprendizagem adquiridos pelos alunos.

Objetivo Secundário:

1. Revisar a literatura sobre o Transtorno do Espectro Autista; 2. Observar em sala as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na adaptação do conteúdo para os alunos com TEA; 3. Apresentar elementos que contribuam para a atuação do professor com alunos com TEA; 4. Elaborar um instrumento de apoio pedagógico que auxilie os professores no reconhecimento e registro das habilidades desenvolvidas e em desenvolvimento no processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada III

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)98120-0113

Fax: (65)99989-7459

E-mail: cesp@unemat.br

**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT**



Continuação do Parecer: 7.076/021

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2394429.pdf	29/08/2024 14:50:18		Aceito
Outros	15TermodeCompromissodasInstituicoes envolvidas_modificado.pdf	29/08/2024 14:48:30	REJANE NUBIA GOSSLER LIMA MORAIS	Aceito
Outros	carta_respostaCEP.doc	29/08/2024 14:43:45	REJANE NUBIA GOSSLER LIMA MORAIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa final Rejane_modificado.docx	29/08/2024 14:40:01	REJANE NUBIA GOSSLER LIMA MORAIS	Aceito
Outros	declaracaoderesponsabilidade dopesquisadoremoncordancia_modificado.pdf	29/08/2024 14:38:51	REJANE NUBIA GOSSLER LIMA MORAIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	9TERMOREGISTRODECONSETIMENTOLIVREESCLARECIDO_modificado.doc	29/08/2024 14:36:31	REJANE NUBIA GOSSLER LIMA MORAIS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoRejaneassinado.pdf	05/08/2024 19:42:07	REJANE NUBIA GOSSLER LIMA MORAIS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoRejane.pdf	05/08/2024 19:41:44	REJANE NUBIA GOSSLER LIMA MORAIS	Aceito
Outros	8declaracaodopesquisador_assinado.pdf	04/08/2024 11:12:42	REJANE NUBIA GOSSLER LIMA MORAIS	Aceito
Outros	Termo_para_uso_voz_e_imagem_as	04/08/2024	REJANE NUBIA	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1005

Bairro: Cavalhada III

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)68120-0113

Fax: (65)99989-7459

E-mail: cep@unemat.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 7.076.001

Outros	sinado.pdf	10:40:21	GOSSLER LIMA MORAIS	Aceito
Outros	CurriculoLattesLucio.pdf	04/08/2024 10:35:18	REJANE NUBIA GOSSLER LIMA MORAIS	Aceito
Outros	curriculolattesrejane.pdf	04/08/2024 10:34:08	REJANE NUBIA GOSSLER LIMA MORAIS	Aceito
Outros	11Instrumentodecoletadedados_assinado.pdf	04/08/2024 10:31:50	REJANE NUBIA GOSSLER LIMA MORAIS	Aceito
Outros	4declaracaodo_pesquisadomesponsavel dequeacoletadedadosnaofolhadiada_assinado.pdf	04/08/2024 10:28:38	REJANE NUBIA GOSSLER LIMA MORAIS	Aceito
Outros	10florejane_assinado.pdf	04/08/2024 10:26:13	REJANE NUBIA GOSSLER LIMA MORAIS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	5declaracaoassinadapelopesquisadomesponsavelobservantodasafasesdapesquisa_assinado.pdf	04/08/2024 10:09:52	REJANE NUBIA GOSSLER LIMA MORAIS	Aceito
Orçamento	13orcamento_assinado.pdf	03/08/2024 16:08:30	REJANE NUBIA GOSSLER LIMA MORAIS	Aceito
Cronograma	11cronograma_assinado.pdf	03/08/2024 16:04:30	REJANE NUBIA GOSSLER LIMA MORAIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CACERES, 13 de Setembro de 2024

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1005

Bairro: Cavaliada III

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (85)98120-0113

Fax: (85)99089-7459

E-mail: cep@unemat.br