REVISTA Lumen ISSN: 2447-8717

Narrativas, alfabetização e transtorno do espectro autista: estratégias pedagógicas para uma sala de aula inclusiva

Daniela Dias de Carvalho[1]
Valéria Batista Edo[2]

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

https://doi.org/10.32459/2447-8717e392

Recebido: 20-09-2026 | **Aprovado:** 07-10-2026 | **Publicado:** 31-10-2026

Resumo: A escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas classes comuns exige condições efetivas de participação e aprendizagem, especialmente na alfabetização. Este artigo discute possibilidades pedagógicas para a alfabetização desses estudantes, articulando educação inclusiva, fundamentos da alfabetização e estratégias de acessibilidade curricular. Originado de uma oficina apresentada no XXVII Encontro de Pós-Graduação do Centro Universitário Assunção, o estudo caracteriza-se como qualitativo, teórico-reflexivo, fundamentado em revisão bibliográfica e narrativas de práticas pedagógicas. Apoia-se nas contribuições de Mantoan, Soares, Morais, Nunes e Walter, além de documentos normativos da educação inclusiva. Defende-se uma alfabetização que articule a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética às práticas sociais de leitura e escrita, mediante ensino sistemático e explícito. Recursos visuais, materiais manipuláveis, organização da rotina e atividades de consciência fonológica podem reduzir barreiras à aprendizagem. A adaptação curricular é compreendida como estratégia de acessibilidade pedagógica, não como redução de expectativas. Conclui-se que práticas alfabetizadoras inclusivas requerem planejamento intencional, acompanhamento pedagógico e estratégias adequadas às necessidades dos estudantes.

Palavras-chave: Alfabetização; Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Adaptação Curricular; Acessibilidade Pedagógica.

Abstract: The schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream classrooms requires effective conditions for participation and learning, particularly in literacy development. This article discusses pedagogical approaches to literacy development for these students, integrating inclusive education, literacy foundations, and curricular accessibility strategies. Originating from a workshop presented at the 27th Graduate Studies Meeting of Centro Universitário Assunção, this qualitative, theoretical-reflective study is based on a literature review and narratives of pedagogical practices. It draws on contributions from Mantoan, Soares, Morais, Nunes, and Walter, alongside normative documents on inclusive education. The article advocates a conception of literacy that connects the acquisition of the Alphabetic Writing System with social practices of reading and writing through systematic and explicit instruction. Visual resources, manipulable materials, structured routines, and phonological awareness activities may reduce learning barriers. Curriculum adaptation is understood as a pedagogical accessibility strategy rather than a reduction of educational expectations. The study concludes that inclusive literacy practices require intentional planning, pedagogical monitoring, and strategies adapted to students' needs.

Keywords: Literacy Development; Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education; Curriculum Adaptation; Pedagogical Accessibility.

[1] Coordenadora dos Cursos de Aperfeiçoamento em Análise do Comportamento Aplicado (ABA) e do Curso de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Docente no Curso de Pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização e Letramento em contexto educacional. Pós-graduada em Autismo, Neuropsicologia, Gestão e Coordenação, Educação Especial e Inclusiva e ABA. Pedagoga com 25 anos de atuação na Educação Especial e Inclusiva.

[2] Pró-Reitora de Graduação, Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Alfabetização e Letramento em contexto educacional e Professora de pós-graduação e graduação no Centro Universitário Assunção. Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP.

1 Introdução

A presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas classes comuns da educação básica tem produzido importantes desafios para a organização do trabalho pedagógico, especialmente quando se considera o direito de todos os estudantes à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento. Nesse contexto, a educação inclusiva não pode ser compreendida apenas como ampliação do acesso à escola, mas como um compromisso com a construção de condições efetivas para que diferentes estudantes participem das experiências escolares e tenham acesso aos conhecimentos socialmente produzidos.

A perspectiva inclusiva desloca, portanto, o olhar exclusivamente centrado nas características individuais do estudante para uma análise das relações entre sujeito, currículo, práticas pedagógicas e contexto escolar. A legislação brasileira estabelece bases importantes para essa compreensão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – determina, em seu art. 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos público da Educação Especial currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, estabelece como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para a construção de respostas às suas necessidades educacionais. A política também compreende a educação inclusiva como uma mudança na organização da escola e das práticas pedagógicas (Brasil, 2008).

A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Essa definição possui importantes implicações educacionais, pois vincula o atendimento ao estudante com TEA ao conjunto de direitos assegurados às pessoas com deficiência.

Essa perspectiva encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, que assegura o direito à educação em sistema educacional inclusivo e estabelece a responsabilidade do poder público pela garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, mediante a oferta de recursos de acessibilidade e a eliminação de barreiras (Brasil, 2015).

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O decreto contempla expressamente os estudantes com TEA e estabelece, entre suas diretrizes, a oferta de tecnologias assistivas e adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, além da adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas. O documento também estabelece que o Atendimento Educacional Especializado deve ser compreendido como atividade pedagógica complementar à escolarização das pessoas com deficiência e dos estudantes com TEA.

Pensar a inclusão a partir desses princípios implica reconhecer que as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem não podem ser atribuídas exclusivamente ao estudante. As barreiras podem estar presentes nos materiais, na organização do espaço, na comunicação das propostas, no tempo destinado às atividades, nos instrumentos de avaliação ou nas próprias formas de ensinar. Nesse sentido, Mantoan (2008) destaca a necessidade de repensar a escola e suas práticas para que as diferenças não sejam transformadas em justificativas para a exclusão ou para a criação de trajetórias escolares paralelas.

No caso dos estudantes com TEA, essa discussão assume particular importância em razão da heterogeneidade que caracteriza o espectro. O DSM-5 descreve o transtorno a partir de características relacionadas à comunicação e à interação social e de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2013). Entretanto, essas características não permitem determinar, isoladamente, como cada estudante aprende, quais conhecimentos já possui ou quais recursos favorecerão sua participação.

O diagnóstico, portanto, pode contribuir para a compreensão de determinadas características do desenvolvimento, mas não substitui a observação pedagógica, a avaliação da aprendizagem e a análise das barreiras presentes no contexto escolar. Dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem apresentar conhecimentos, formas de comunicação, interesses, modos de participação e necessidades educacionais bastante diferentes. Essa heterogeneidade exige que o planejamento pedagógico não seja organizado a partir de uma expectativa única sobre o estudante com TEA, mas considere suas formas de participação, seus conhecimentos já construídos e as condições concretas em que ocorre a aprendizagem.

É nesse cenário que a adaptação curricular assume importância. Adaptar não significa retirar do estudante o direito de aprender ou reduzir antecipadamente os objetivos de ensino. Significa criar condições para que determinado conhecimento possa ser acessado por diferentes caminhos.

Entre os diferentes conhecimentos escolares, a alfabetização ocupa lugar central. A apropriação da língua escrita amplia as possibilidades de participação social e de acesso a outros campos do conhecimento. Alfabetizar, entretanto, não significa apenas ensinar letras, sílabas ou correspondências entre grafemas e fonemas. Envolve a apropriação progressiva do Sistema de Escrita Alfabética e a participação em situações sociais de leitura e escrita.

As contribuições de Soares e Morais ajudam a compreender que alfabetização e letramento são dimensões articuladas, mas não equivalentes. A criança precisa compreender o funcionamento do sistema de escrita e, simultaneamente, participar de práticas significativas de leitura e produção escrita. Estudos recentes que retomam a obra de Magda Soares reforçam a importância de um ensino planejado e sistemático da escrita alfabética, sem separar esse ensino das práticas de linguagem (Morais; Silva, 2025).

Para estudantes com TEA, o desafio consiste em garantir que esse conhecimento seja efetivamente acessível, sem transformar as diferenças individuais em justificativa para reduzir as oportunidades de aprendizagem. Isso exige considerar as formas de comunicação do estudante, seus conhecimentos prévios, suas possibilidades de interação, as características das atividades propostas e as barreiras produzidas pela própria organização do ensino.

É nesse ponto que a discussão sobre adaptação curricular e acessibilidade pedagógica se torna fundamental. Mais do que modificar atividades de maneira isolada, torna-se necessário pensar o planejamento a partir de diferentes possibilidades de representação dos conteúdos, de participação e de expressão da aprendizagem. O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) contribui para essa reflexão ao propor formas de organização do ensino que considerem, desde o planejamento, a diversidade presente nas salas de aula (Zerbato; Mendes, 2021; Costa-Renders, 2025).

As reflexões desenvolvidas neste artigo têm origem na oficina/palestra apresentada no **XXVII Encontro de Pós-Graduação do Centro Universitário Assunção**, realizado sob o tema central **"Narrativas que educam: Linguagens, Culturas e Saberes na Pós-Graduação"**. A experiência de discussão e diálogo proporcionada pelo evento constituiu o ponto de partida para a sistematização das questões aqui apresentadas. Para esta versão, as reflexões inicialmente desenvolvidas na apresentação foram ampliadas e articuladas à fundamentação teórica, às discussões sobre alfabetização e educação inclusiva e às narrativas de práticas pedagógicas, buscando aprofundar a análise das possibilidades de organização do trabalho docente com estudantes com TEA, além de destacar a adaptação curricular, os recursos visuais, o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, a consciência fonológica, as estratégias fônicas e, especialmente, a utilização de materiais concretos e manipuláveis.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir possibilidades pedagógicas para a alfabetização de estudantes com TEA em contextos inclusivos, articulando três dimensões: a concepção de educação inclusiva, os fundamentos da alfabetização e a organização de práticas pedagógicas acessíveis.

A questão que orienta a discussão é: como organizar práticas de alfabetização que reconheçam as especificidades dos estudantes com TEA sem reduzir suas possibilidades de aprendizagem e participação nas práticas sociais de leitura e escrita com o uso de materiais adaptados e recursos concretos e manipuláveis?

2 Percurso metodológico

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, construído a partir de revisão bibliográfica sobre educação inclusiva, Transtorno do Espectro Autista, alfabetização, Sistema de Escrita Alfabética, consciência fonológica, adaptação curricular e acessibilidade pedagógica.

A discussão teórica articula autores do campo da educação inclusiva e da alfabetização, entre eles Mantoan, Soares e Morais, a estudos específicos sobre processos de leitura e aprendizagem de estudantes com TEA, como Nunes e Walter. Também são considerados documentos normativos que sustentam o direito à educação inclusiva, especialmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

O estudo também dialoga com situações vivenciadas no contexto educacional, apresentadas na forma de narrativas pedagógicas. Essas narrativas são utilizadas como elementos de reflexão sobre a prática e não como dados de uma pesquisa experimental. Seu propósito é aproximar a discussão teórica das situações concretas encontradas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, as experiências apresentadas não pretendem demonstrar que determinado material ou estratégia produz necessariamente determinado resultado. Os efeitos de uma intervenção pedagógica precisam ser compreendidos em relação ao estudante, ao objetivo de aprendizagem, às condições em que a atividade foi desenvolvida e ao acompanhamento realizado pelo professor.

Essa opção permite compreender as estratégias pedagógicas como possibilidades de intervenção que precisam ser planejadas, observadas e modificadas de acordo com as respostas do estudante no processo de aprendizagem.

3 Educação inclusiva, TEA e barreiras à aprendizagem

A educação inclusiva pressupõe uma mudança na forma de compreender a relação entre diferença e escolarização. Em vez de organizar a escola a partir da ideia de um estudante considerado padrão, a perspectiva inclusiva parte do reconhecimento de que as salas de aula são constituídas por diferentes modos de aprender, comunicar, participar e produzir conhecimentos.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) representa um marco importante nesse processo ao afirmar o direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial à escolarização nas classes comuns. A política orienta os sistemas de ensino para garantir acesso, participação e aprendizagem, articulando a educação especial ao ensino regular.

A Lei Brasileira de Inclusão amplia essa compreensão ao estabelecer que a educação deve assegurar não apenas o acesso, mas também condições para a permanência, a participação e a aprendizagem. Dessa maneira, não basta garantir a matrícula do estudante. É necessário analisar se as condições oferecidas pela escola possibilitam sua efetiva participação no currículo e nas experiências educativas.

Mantoan (2008) chama atenção para essa dimensão da inclusão. Para a autora, a escola inclusiva precisa rever formas tradicionais de organização que produzem separações entre aqueles que aprendem e aqueles que supostamente não conseguem acompanhar o currículo comum. A diferença, nessa perspectiva, não deve ser tomada como justificativa para diminuir as expectativas sobre o estudante.

Essa discussão é especialmente importante quando se trata do TEA. A definição clínica do transtorno não permite estabelecer um padrão único de aprendizagem. O espectro envolve diferentes manifestações e diferentes necessidades de suporte. Por isso, uma prática pedagógica fundamentada não deve partir da pergunta "o que o autista consegue aprender?", mas da análise do que determinado estudante já sabe, do que precisa aprender e de quais condições podem favorecer esse processo.

Nunes e Walter (2016), ao analisarem pesquisas sobre leitura de estudantes com autismo, destacam dificuldades que podem aparecer em diferentes componentes do processo de leitura, especialmente em aspectos relacionados à compreensão e à integração de informações. Os autores também chamam atenção para a possibilidade de adaptação das estratégias de ensino utilizadas com estudantes com desenvolvimento típico.

Essa constatação é importante porque desloca a discussão da ideia de incapacidade para a necessidade de construção de condições pedagógicas adequadas. Uma dificuldade

apresentada pelo estudante em determinada situação não deve ser automaticamente interpretada como impossibilidade de aprendizagem.

Em sala de aula, barreiras podem surgir quando uma atividade depende exclusivamente de instruções verbais extensas, quando o estudante precisa realizar várias etapas simultaneamente sem apoio de organização, quando o material apresenta excesso de estímulos ou quando existe apenas uma forma de demonstrar o conhecimento aprendido.

Recursos visuais, organização da rotina, instruções objetivas e divisão de tarefas em etapas menores podem contribuir para reduzir algumas dessas barreiras. Entretanto, esses recursos não constituem uma "metodologia para o autismo". São possibilidades pedagógicas que precisam ser analisadas em relação à situação concreta.

Essa distinção é importante para evitar uma nova forma de homogeneização. Se a inclusão pretende superar a ideia de um estudante padrão, não faria sentido substituí-la pela ideia de que todos os estudantes com TEA precisam das mesmas estratégias.

4 Alfabetização: sistema de escrita alfabética e letramento

A alfabetização constitui um processo complexo de apropriação da língua escrita. A criança precisa compreender como funciona o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), mas também precisa compreender os usos sociais da leitura e da escrita.

Morais (2012) destaca que a apropriação do SEA envolve a compreensão de suas propriedades e das relações entre a fala e a escrita. Não se trata, portanto, de memorizar letras e palavras de maneira isolada. O estudante precisa construir conhecimentos sobre o funcionamento do sistema.

Essa perspectiva pode ser articulada à compreensão de alfabetização desenvolvida por Soares, para quem alfabetização e letramento constituem dimensões distintas e articuladas da aprendizagem da língua escrita. O estudante precisa aprender a ler e escrever, mas também precisa participar de situações nas quais a leitura e a escrita tenham função e significado.

Essa articulação é especialmente relevante quando se pensa na alfabetização de estudantes com TEA. A utilização de materiais concretos, letras móveis, cartões ou imagens pode facilitar o acesso a determinado conhecimento, mas esses recursos não devem substituir a experiência com a língua escrita em suas diferentes funções.

Uma atividade de montagem de palavras, por exemplo, pode contribuir para a reflexão sobre a composição de uma palavra. Entretanto, é importante que o professor

avance para situações em que aquela palavra seja lida, compreendida, utilizada em uma frase, relacionada a uma imagem, inserida em um texto ou mobilizada em uma situação de comunicação.

O recurso pedagógico, nesse sentido, é um meio para favorecer a aprendizagem, e não o objetivo da aprendizagem.

A mesma preocupação vale para atividades de associação entre imagens e palavras. A associação pode ser útil para ampliar o reconhecimento de vocabulário, mas o ensino precisa avançar para que o estudante compreenda que a escrita representa linguisticamente aquilo que se fala e que os textos possuem diferentes funções sociais.

A alfabetização inclusiva não deve significar uma alfabetização simplificada. O que precisa ser modificado, quando necessário, são as condições de acesso ao objeto de conhecimento.

5 Consciência fonológica, ensino explícito e relações grafema-fonema

A consciência fonológica corresponde à capacidade de refletir sobre diferentes unidades sonoras da fala, como palavras, sílabas, rimas e fonemas. Seu desenvolvimento pode contribuir para a compreensão do princípio alfabético e para a aprendizagem das relações entre fala e escrita.

O ensino das relações grafema-fonema constitui uma dimensão importante da alfabetização. Entretanto, é necessário evitar uma oposição simplificada entre ensino explícito e outras formas de aprendizagem. O ensino sistemático das relações entre letras e sons precisa estar inserido em uma concepção mais ampla de alfabetização.

A produção de Morais e Silva (2025), ao retomar a obra de Magda Soares, reforça justamente essa questão: o ensino da escrita alfabética necessita ser planejado e sistemático, mas não pode ser confundido com uma redução da alfabetização à decodificação.

No caso dos estudantes com TEA, determinadas relações podem precisar ser apresentadas de maneira mais explícita e organizada. O professor pode trabalhar determinado grafema, explorar seu som, identificar palavras que contenham essa relação e, posteriormente, ampliar a proposta para a formação e leitura de palavras.

Esse processo pode envolver diferentes formas de apresentação: letras móveis, cartões, imagens, jogos de associação, atividades de segmentação oral e manipulação de unidades sonoras.

A utilização de diferentes canais de apresentação pode favorecer o acesso ao conteúdo, especialmente quando uma determinada forma de apresentação se mostra pouco funcional para o estudante. Entretanto, é importante não confundir variedade de recursos com aprendizagem. A utilização de muitos materiais não garante, por si só, a construção do conhecimento.

O professor precisa saber qual conhecimento está sendo trabalhado e como o estudante poderá demonstrá-lo.

Também é necessário evitar a ideia de que o método fônico constitui uma metodologia específica para estudantes com autismo. O ensino explícito das correspondências entre grafemas e fonemas pode ser uma estratégia importante para determinados estudantes, mas sua utilização deve estar articulada ao conjunto de conhecimentos envolvidos na alfabetização.

Assim, mais adequado do que falar em "método fônico para o autismo" é discutir ensino sistemático dos conhecimentos necessários à apropriação do sistema de escrita, incluindo consciência fonológica e relações grafema-fonema, associado às práticas de leitura e escrita.

6 Acessibilidade pedagógica, adaptação curricular e desenho universal para aprendizagem

A discussão sobre adaptação curricular precisa ser compreendida em articulação com o direito de acesso ao currículo e às experiências escolares. No contexto da educação inclusiva, a necessidade de adaptar o ensino não implica, necessariamente, retirar conteúdos ou reduzir as expectativas de aprendizagem, mas considerar diferentes formas de organização das propostas, dos recursos, dos tempos, das estratégias e da avaliação, de modo a eliminar ou reduzir barreiras à participação e à aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que os sistemas educacionais devem assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, contemplando adaptações razoáveis e medidas individualizadas e coletivas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. A legislação também prevê a garantia de acesso ao currículo em condições de igualdade (Brasil, 2015).

Nessa perspectiva, a adaptação pedagógica não deve ser confundida com empobrecimento curricular. Trata-se de pensar caminhos diferenciados para que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos previstos, considerando suas

características, seus conhecimentos já construídos e as barreiras identificadas no contexto. Essa compreensão aproxima-se dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, que propõe a diversificação das formas de apresentação dos conteúdos, de participação e de expressão da aprendizagem, favorecendo o planejamento de práticas que contemplem a diversidade presente nas salas de aula (Zerbato; Mendes, 2021).

Estudos brasileiros vêm discutindo sua contribuição para práticas inclusivas e para a formação docente (Zerbato; Mendes, 2021; Costa-Renders, 2025).

No trabalho com estudantes com TEA, garantir essa aprendizagem exige atenção às formas de acesso ao conteúdo. O uso de letras móveis, cartões, imagens, palavras de referência, jogos de pareamento e atividades de manipulação pode favorecer a concretização de conhecimentos que, inicialmente, são apresentados de forma abstrata.

A consciência fonológica também constitui uma dimensão importante do processo de alfabetização. Trata-se da capacidade de perceber e manipular unidades sonoras da linguagem, como sílabas, rimas e fonemas.

Em uma atividade de leitura, por exemplo, o professor pode disponibilizar o texto escrito, imagens relacionadas ao conteúdo, leitura compartilhada e diferentes possibilidades de resposta. Alguns estudantes poderão responder oralmente; outros poderão escrever; outros poderão utilizar recursos de comunicação alternativa. O objetivo de aprendizagem permanece, mas os caminhos de participação podem ser diferentes.

Essa perspectiva também ajuda a compreender que o recurso visual não deve ser utilizado simplesmente porque o estudante possui TEA. Ele deve ser utilizado quando contribuir para determinada necessidade identificada no processo de ensino.

7 Possibilidades pedagógicas para a alfabetização de estudantes com TEA

7.1 Organização visual da rotina e das atividades

A organização visual da rotina pode contribuir para tornar mais previsível a sequência de atividades realizadas durante determinado período.

Quadros de rotina, cartões, imagens, listas ou sequências visuais podem ajudar o estudante a identificar o que será realizado, qual atividade está acontecendo e qual será a próxima etapa.

Entretanto, a função desses recursos não deve ser confundida com a aprendizagem do conteúdo. A rotina visual organiza o contexto para a aprendizagem; não substitui o ensino.

O mesmo princípio pode ser utilizado na organização de atividades de alfabetização. Uma tarefa que envolve várias etapas pode ser apresentada de maneira sequenciada: (1) observar a imagem; (2) dizer o nome; (3) identificar o som inicial; (4) localizar a letra correspondente; (5) montar a palavra; (6) ler a palavra; (7) utilizar a palavra em uma situação de escrita.

Essa organização pode tornar mais explícita a estrutura da tarefa sem retirar do estudante a possibilidade de realizar o trabalho cognitivo necessário.

7.2 Alfabetos móveis e materiais manipuláveis

Os alfabetos móveis constituem recursos que permitem ao estudante manipular letras, formar palavras, substituir grafemas e comparar diferentes possibilidades de escrita.

Letras confeccionadas em diferentes materiais, como: madeira, papel, colagem nas tampinhas, nos pregadores ou outros materiais podem ser utilizadas de acordo com os objetivos definidos pelo professor.

A vantagem pedagógica do material manipulável não está simplesmente no fato de poder ser tocado. Seu valor depende da relação que o estudante estabelece entre a manipulação e o conhecimento que está sendo construído.

Ao montar uma palavra, por exemplo, o estudante pode ser convidado a observar a quantidade de letras, identificar letras conhecidas, comparar palavras, localizar determinado grafema ou modificar uma palavra para formar outra.

Dessa maneira, a atividade deixa de ser apenas manipulação e passa a envolver reflexão sobre o sistema de escrita.

7.3 O nome próprio como possibilidade de entrada na escrita

O nome próprio pode constituir uma situação significativa de aprendizagem porque possui função social concreta e está diretamente relacionado à identidade do estudante.

O trabalho pode começar pelo reconhecimento do próprio nome, avançar para a identificação das letras que o compõem e posteriormente estabelecer relações com outros nomes e palavras.

A comparação entre nomes pode favorecer a percepção de regularidades: nomes que começam com a mesma letra, que possuem determinada letra em comum ou que apresentam quantidades diferentes de caracteres.

O nome próprio, portanto, pode ser utilizado como ponto de partida, mas não deve se transformar em limite da alfabetização. A proposta precisa ampliar progressivamente o repertório de palavras e situações de leitura e escrita.

7.4 Consciência fonológica e relações entre fala e escrita

Atividades de rimas, identificação de palavras que começam com o mesmo som, segmentação de palavras em sílabas e identificação de sons iniciais podem contribuir para a reflexão sobre a dimensão sonora da língua. Essas atividades podem ser apresentadas de forma lúdica, mas precisam estar articuladas aos objetivos de aprendizagem.

Quando o estudante já possui determinadas habilidades, o professor pode avançar para relações mais explícitas entre unidades sonoras e grafemas. A progressão deve ser determinada pelo conhecimento construído pelo estudante e não apenas pela idade ou pelo diagnóstico.

7.5 Leitura e compreensão

A alfabetização não se encerra no reconhecimento de palavras. A leitura precisa envolver compreensão, construção de sentidos e participação em diferentes práticas sociais. Esse aspecto merece atenção especial no trabalho com estudantes com TEA, considerando que estudos sobre leitura nessa população identificam desafios que podem envolver a integração de informações e a compreensão textual (Nunes; Walter, 2016).

Nesse sentido, o professor pode utilizar imagens, perguntas orientadoras, antecipação do conteúdo, retomada de informações e organização visual das partes do texto como apoios para a compreensão.

Esses recursos não devem substituir a leitura. Seu objetivo é favorecer o acesso ao significado. Uma história curta pode, por exemplo, ser trabalhada antes, durante e depois da leitura. Sendo, antes: observar a capa e antecipar o assunto; durante: localizar personagens, ações e informações importantes e depois: reconstruir a sequência dos acontecimentos, responder perguntas e relacionar o texto a experiências do estudante. Assim, o apoio visual passa a funcionar como instrumento de compreensão e não apenas como ilustração.

8 Narrativas pedagógicas: experiências com materiais concretos

As situações apresentadas nesta seção constituem narrativas de práticas pedagógicas e devem ser compreendidas como experiências situadas nas práticas pedagógicas vivenciadas pelas professoras palestrantes. Neste sentido, não se pretende generalizar seus resultados ou afirmar que os recursos utilizados produzirão efeitos semelhantes com outros estudantes.

Em uma das experiências apresentadas, o trabalho teve como ponto de partida o nome próprio do estudante. Foram utilizados materiais manipuláveis para que as letras pudessem ser identificadas, organizadas e reorganizadas pela criança. A proposta permitiu trabalhar o reconhecimento dos grafemas, a sequência das letras e a composição da palavra.

O interesse da criança pelo próprio nome contribuiu para a aproximação inicial com a atividade. Entretanto, o aspecto mais relevante da experiência não foi simplesmente o uso de um material concreto, mas a possibilidade de transformar o material em suporte para uma atividade de reflexão sobre a escrita.

A experiência também evidencia que a escolha do recurso precisa estar relacionada ao objetivo pedagógico. Se o objetivo é trabalhar a composição de uma palavra, por exemplo, o professor precisa observar se o estudante está efetivamente refletindo sobre a ordem e a identidade das letras ou apenas reproduzindo visualmente um modelo. Essa distinção é importante para o acompanhamento da aprendizagem.

Outra experiência envolveu o uso de materiais manipuláveis para atividades de pareamento e construção de palavras.

Foram utilizados recursos como cartões, letras móveis e suportes com velcro, permitindo que o estudante realizasse as atividades sem depender exclusivamente do registro escrito convencional. Nesse caso, o material funcionou como uma possibilidade inicial de participação.

Isso não significa, entretanto, que o registro escrito possa ser abandonado. O objetivo é construir caminhos para que o estudante avance progressivamente em direção a formas mais convencionais de leitura e escrita.

Essa experiência ajuda a compreender uma questão importante da inclusão: oferecer uma forma alternativa de realizar determinada etapa de uma atividade não significa diminuir o objetivo final. Pode significar apenas criar uma ponte entre aquilo que o estudante já consegue realizar e aquilo que ainda está aprendendo.

9 Recursos manipuláveis e o ensino da matemática

Embora o foco deste artigo seja a alfabetização, os princípios discutidos podem ser ampliados para outras áreas do conhecimento. No ensino da Matemática, materiais manipuláveis podem auxiliar o estudante a estabelecer relações entre quantidade, representação numérica e operações. Materiais como: pranchas com velcro, números móveis, copos numerados, palitos, pregadores e outros objetos podem ser utilizados em atividades de ordenação, correspondência termo a termo, composição e decomposição de quantidades e operações.

Entretanto, novamente, o material precisa estar subordinado ao objetivo de aprendizagem. Se o estudante manipula cinco objetos, por exemplo, é necessário que a proposta favoreça a construção da relação entre a quantidade e sua representação numérica. Caso contrário, a atividade pode permanecer restrita à manipulação.

O professor pode solicitar que o estudante conte, compare quantidades, registre o numeral correspondente, acrescente ou retire objetos e explique o que aconteceu. A manipulação, portanto, constitui uma forma de mediação entre a experiência concreta e a construção de conceitos. Esse princípio é semelhante ao que ocorre na alfabetização: o material pode favorecer o acesso ao conhecimento, mas não substitui a ação intelectual necessária para construí-lo.

10 O papel do professor na construção de práticas inclusivas

As discussões realizadas ao longo deste artigo permitem compreender que não existe uma estratégia única capaz de responder às necessidades de todos os estudantes com TEA. A inclusão exige um professor que observe, planeje, intervenha, acompanhe e reavalie. Isso significa que a avaliação não deve acontecer apenas ao final de uma sequência didática. Ela precisa acompanhar o processo, permitindo identificar aquilo que o estudante já sabe, aquilo que está começando a compreender e os obstáculos que ainda permanecem.

A partir dessas informações, o professor pode decidir se precisa modificar o material, a instrução, o tempo, a organização da tarefa, a forma de registro ou a própria mediação. Essa perspectiva aproxima a avaliação do planejamento pedagógico.

Também é importante que o professor estabeleça objetivos claros. Quando o objetivo está pouco definido, existe o risco de utilizar recursos simplesmente porque parecem interessantes ou adequados ao estudante.

Uma atividade com tampinhas, por exemplo, pode ser visualmente atraente e favorecer a manipulação, mas sua relevância pedagógica dependerá do conhecimento que se pretende construir. O mesmo ocorre com cartões, imagens, jogos e tecnologias. A pergunta central não deve ser "qual recurso utilizar?", mas: Qual conhecimento quero ensinar? Qual barreira está dificultando o acesso do estudante a esse conhecimento? Que recurso ou estratégia pode reduzir essa barreira? Como vou observar se o estudante está aprendendo? Essas perguntas contribuem para uma prática pedagógica mais intencional e menos baseada em procedimentos previamente definidos para todos os estudantes com TEA.

11 Considerações finais

A alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista constitui um desafio que envolve, simultaneamente, o conhecimento sobre o funcionamento da escrita, a compreensão das práticas sociais de leitura e escrita e a capacidade da escola de organizar condições acessíveis de ensino.

A educação inclusiva, nesse sentido, não pode ser reduzida à matrícula ou à permanência física do estudante na classe comum. Como estabelecem a PNEEPEI e a Lei Brasileira de Inclusão, é necessário garantir condições de participação e aprendizagem, enfrentando as barreiras que dificultam o acesso ao currículo.

As contribuições de Mantoan permitem compreender que a inclusão exige transformação da própria organização escolar. A diferença não deve ser utilizada como justificativa para retirar do estudante a possibilidade de aprender os conhecimentos trabalhados pela escola.

No campo da alfabetização, as contribuições de Soares e Morais ajudam a superar uma falsa oposição entre ensino sistemático da escrita e práticas sociais de leitura e escrita. O estudante precisa apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética, compreender as relações entre fala e escrita e desenvolver conhecimentos que sustentem a leitura e a produção escrita, ao mesmo tempo em que participa de situações significativas de uso da linguagem.

No caso dos estudantes com TEA, essa aprendizagem pode exigir diferentes formas de mediação. Recursos visuais, organização da rotina, instruções objetivas, materiais manipuláveis, atividades de consciência fonológica e diferentes formas de apresentação dos conteúdos podem contribuir para reduzir barreiras.

O Desenho Universal para Aprendizagem amplia essa discussão ao propor que a heterogeneidade seja considerada no próprio planejamento do ensino. Em vez de pensar

somente em adaptações posteriores, o professor pode planejar diferentes possibilidades de representação, participação e expressão, mantendo os objetivos de aprendizagem.

Isso não significa afirmar que o DUA ou qualquer outra abordagem seja suficiente para responder a todas as necessidades educacionais. A prática pedagógica continua exigindo observação individualizada e acompanhamento sistemático.

As narrativas apresentadas mostram justamente essa dimensão. O uso de alfabetos móveis, cartões, pranchas, velcro e outros materiais pode favorecer determinadas aprendizagens, mas seus efeitos dependem da forma como são utilizados e dos objetivos que orientam a atividade.

Por isso, não se trata de escolher entre uma estratégia ou outra, nem de construir uma metodologia específica e universal para estudantes com TEA. Trata-se de construir possibilidades de acesso ao conhecimento.

Essa compreensão permite preservar uma ideia fundamental: **inclusão não significa reduzir aquilo que o estudante pode aprender; significa ampliar as condições para que ele possa aprender.**

No caso da alfabetização, esse compromisso implica garantir ao estudante com TEA oportunidades reais de compreender o funcionamento da escrita, desenvolver conhecimentos sobre o sistema alfabético, ler, escrever, compreender textos, participar de práticas sociais de linguagem e ampliar progressivamente sua autonomia.

A prática inclusiva, portanto, não se sustenta na busca por uma estratégia única. Sustenta-se na capacidade da escola e do professor de identificar barreiras, criar diferentes caminhos de acesso ao conhecimento e acompanhar o percurso de aprendizagem de cada estudante.

É nesse movimento entre planejamento, intervenção, observação e reflexão que as práticas pedagógicas podem deixar de ser apenas adaptações pontuais e se constituir como ações efetivamente comprometidas com o direito de todos à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. 5. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013.

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

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

BRASIL. *Decreto nº 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF, 2009.

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. Brasília, DF, 2012.

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). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. *Decreto nº 12.686*, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025.

BRITES, Luciana. *Alfabetização no autismo*: entenda as etapas do método fônico. [*S. l.*]: Instituto NeuroSaber, 10 dez. 2019. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/artigos/alfabetizacao-no-autismo-entenda-as-etapas-do-metodo-fonico/. Acesso em: 18 jun.2026.

BRITES, Luciana. *Métodos de alfabetização*: qual o mais adequado às crianças autistas? [*S. l.*]: Instituto NeuroSaber, 20 ago. 2020. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/artigos/metodos-de-alfabetizacao-qual-o-mais-adequado-criancas-autistas/. Acesso em: 16 jun.2026.

BRITES, Luciana. *Atividades para estimular a consciência fonológica em crianças com autismo*. [*S. l.*]: Instituto NeuroSaber, 30 maio 2022. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/artigos/atividades-para-estimular-a-consciencia-fonologica-em-criancas-com-autismo/. Acesso em 18 jun.2026.

CAPOVILLA, Fernando César; SEABRA, Alessandra Gotuzo. *Alfabetização fônica*: construindo competência de leitura e escrita. 4. ed. São Paulo, SP: Memnon, 2010.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Desenho universal para aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a Educação Especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 31, e0018, 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de Escrita Alfabética. *In*: MORAIS, Artur Gomes de. *Como alfabetizar letrando?*: princípios e estratégias didáticas. São Paulo, SP: Contexto, 2012. p. 112-145.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Magda Soares e a alfabetização: por que não basta ler e produzir textos? *Educação e Pesquisa*, v. 51, e284056, 2025.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, 2016.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva e; MUNSTER, Mey de Abreu Van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 4, p. 675-690, 2019.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, v. 47, e233730, 2021.