



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**



**ANA LUIZA SILVA ALVES VIANA
ELAINE RODRIGUES BATISTA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MARIANA – MG

2026

ANA LUIZA SILVA ALVES VIANA

ELAINE RODRIGUES BATISTA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Paula Cristina de Almeida Rodrigues.

Coorientador: Prof.^a Dr.^a Angelita Aparecida Azevedo Freitas.

**MARIANA – MG
2026**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE OURO PRETO REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Luiza Silva Alves Viana Elaine Rodrigues Batista

**Práticas Pedagógicas de Alfabetização para Alunos com Transtorno do Espectro Autista: anos
iniciais do Ensino Fundamental**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal
de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia

Aprovada em 16 de julho de 2026

Membros da banca

Doutora - Paula Cristina de Almeida Rodrigues - Orientador(a) Universidade Federal de Ouro Preto
Doutora - Angelita Aparecida Azevedo Freitas - (Nome da instituição por extenso)

Paula Cristina de Almeida Rodrigues, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou
seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 16/07/2026



Documento assinado eletronicamente por **Paula Cristina de Almeida Rodrigues, PROFESSOR DE
MAGISTÉRIO SUPERIOR**, em 16/07/2026, às 13:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no
art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0,
informando o código verificador **1141274** e o código CRC **1DDD9CF8**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.007859/2026-84
SEI nº 1141274
R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163 Telefone: (31)3557-9413-
www.ufop.br.

AGRADECIMENTOS

Ana Luiza Silva Alves Viana

Agradeço, primeiramente, a Deus, autor da minha história e do meu propósito, por me conceder força, sabedoria e perseverança para superar os desafios desta caminhada. Sua presença guiou meus passos e me permitiu alcançar esta conquista. A ele, toda honra e toda glória.

À minha família, expresso minha eterna gratidão pelo amor, compreensão, apoio e incentivo em todos os momentos. Aos meus pais, Valdir e Beatriz, agradeço por serem meu alicerce, pelas orações, pelo carinho e por sempre acreditarem em mim. Ao meu irmão, Jonathan, agradeço pela amizade, companheirismo e por estar sempre torcendo pelas minhas conquistas, tornando essa caminhada mais leve e especial.

À minha querida avó, que hoje não está presente fisicamente para celebrar comigo este momento, mas permanece viva em minhas lembranças e em meu coração. Agradeço por todo amor, carinho e ensinamentos deixados, dedicando também a ela parte desta conquista, com muito amor e saudade.

Ao meu noivo, Arllen, agradeço pela parceria, paciência, compreensão e companheirismo durante essa trajetória. Obrigada por acreditar em mim, por me apoiar nos momentos difíceis e por caminhar ao meu lado com tanto amor e dedicação.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Paula Cristina de Almeida Rodrigues, agradeço pela dedicação, paciência e pelos conhecimentos compartilhados ao longo da construção deste trabalho. Sua orientação foi essencial para meu crescimento acadêmico e profissional.

À minha amiga e parceira de TCC, Elaine Rodrigues, agradeço pela parceria, amizade e dedicação durante essa etapa. Compartilhar desafios, aprendizados e conquistas ao seu lado tornou essa caminhada mais significativa e especial.

À Universidade Federal de Ouro Preto e a todos os professores que contribuíram para minha formação, agradeço pelos ensinamentos e pelas experiências que fizeram parte da minha trajetória acadêmica.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram presentes nesta caminhada e contribuíram para a realização deste sonho. Esta conquista representa não apenas meu esforço, mas também o amor, o apoio e a confiança de todos que caminharam comigo.

AGRADECIMENTOS

Elaine Rodrigues Batista

Agradeço primeiramente a Deus, que me sustentou nos momentos mais difíceis, fortaleceu minha fé e iluminou meu caminho durante toda esta jornada. Sempre confiei em seus planos e encontrei n'Ele a força necessária para seguir em frente quando os desafios pareciam maiores que os meus sonhos.

Aos meus pais, Hélio e Rosa, expresso minha eterna gratidão pelo amor, pelas orações, pelos ensinamentos e pelos valores que moldaram quem sou e me permitiram chegar até aqui. Aos meus irmãos, Joelma, Marco e Elizabeth, agradeço pelo incentivo, apoio e pelos exemplos de força, coragem e perseverança que sempre me inspiraram.

Ao meu esposo, Francisco, agradeço pelo amor, companheirismo, compreensão e por acreditar em mim em todos os momentos, especialmente por entender minhas ausências e me apoiar durante esta jornada. Às minhas filhas, Clarissa e Manuela, dedico esta conquista com todo o meu amor, pois foram minha inspiração diária, a força que me impulsionou a nunca desistir e o maior sentido da minha vida.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Paula Cristina de Almeida Rodrigues, expresso minha profunda gratidão pelos ensinamentos compartilhados, pelo apoio constante, pela dedicação e pelas valiosas trocas acadêmicas. Sua orientação, sensibilidade e incentivo foram fundamentais para a concretização deste sonho e para minha formação acadêmica e profissional.

À minha amiga e dupla de TCC, Ana Luiza Silva, agradeço imensamente pela parceria, amizade, companheirismo e dedicação ao longo desta caminhada. Obrigada pelos aprendizados compartilhados e por tornar os desafios mais leves. Sua alegria, determinação e comprometimento foram essenciais para que chegássemos juntas até este momento tão especial.

À Universidade Federal de Ouro Preto e aos professores do curso de Pedagogia, deixo minha sincera gratidão pelos conhecimentos, ensinamentos e oportunidades que enriqueceram minha formação acadêmica e profissional. A todos que fizeram parte desta trajetória, agradeço pelas palavras de incentivo, pelos gestos de apoio, pelos momentos compartilhados e pelos aprendizados construídos ao longo dessa caminhada.

Esta conquista representa apenas uma etapa concluída. Sigo confiante, com fé em Deus e acreditando em Seus propósitos, rumo a novos desafios, aprendizados e conquistas.

*“Para que todos vejam e saibam, considerem
juntamente e entendam que a mão do Senhor fez
isso” (Isaías 41:20)*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender os desafios e as possibilidades do processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um relato de experiência realizado em uma escola da rede municipal de ensino de Mariana, Minas Gerais. A investigação fundamentou-se em observações sistemáticas, registros em diário de campo e acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas com um estudante com TEA em processo de alfabetização. O referencial teórico contempla discussões sobre alfabetização, letramento, educação inclusiva e desenvolvimento infantil, com base nas contribuições de Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Jean Piaget e Lev Vygotsky. Os resultados evidenciaram que práticas pedagógicas inclusivas, mediações individualizadas, estratégias diversificadas e um ambiente escolar acolhedor favorecem a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento do estudante. Também foi possível identificar que o respeito às singularidades, a valorização das potencialidades e o fortalecimento dos vínculos entre professor, estudante e colegas constituem elementos essenciais para uma alfabetização significativa. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar exige planejamento, sensibilidade docente e práticas pedagógicas que garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chaves: Alfabetização e Letramento. Transtorno do Espectro Autista. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study aims to understand the challenges and possibilities of the literacy process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early years of Elementary Education, based on experiences developed through the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID). The research adopts a qualitative approach through an experience report carried out in a public municipal school in Mariana, Minas Gerais, Brazil. Data were collected through systematic observations, field notes, and the monitoring of pedagogical practices involving a student with ASD during the literacy process. The theoretical framework is based on studies of literacy, inclusive education, and child development, drawing on the contributions of Magda Soares, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Jean Piaget, and Lev Vygotsky. The findings indicate that inclusive pedagogical practices, individualized mediation, diversified teaching strategies, and a welcoming school environment contribute significantly to the student's learning, participation, and development. The study also highlights that respecting individual characteristics, valuing students' potential, and strengthening relationships among teachers, students, and peers are essential for meaningful literacy development. It is concluded that effective school inclusion requires careful planning, teacher sensitivity, and pedagogical practices that ensure every student's right to learn.

Keywords: Literacy. Literacy Practices. Autism Spectrum Disorder. Inclusive Education. Pedagogical Practices.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES: IMAGENS

IMAGEM 1: ATIVIDADE DITADO DE SONDAGEM.....	33
IMAGEM 2: ATIVIDADE DE CONSCIÊNCIA SILÁBICA.....	34
IMAGEM 3: ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO.....	35

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: NÍVEIS DE GRAVIDADE PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	17
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE Atendimento Educacional Especializado

DSM-5 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PIBID Programa Institucional de Iniciação a Docência

TEA Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: CAMINHOS INICIAIS DA PESQUISA.....	12
2 ALFABETIZAÇÃO, TEA E INCLUSÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	14
2.1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E AS HIPÓTESES DE ESCRITA: FUNDAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM...	18
2.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO.....	22
2.3 ENTRE VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS: O CONTEXTO DA PESQUISA.....	24
2.4 O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO.....	25
2.4.1 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	28
2.5 PERFIL DA CRIANÇA COM TEA ACOMPANHADA NO ESTUDO.....	29
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
4 REFERÊNCIAS.....	42

1 INTRODUÇÃO: CAMINHOS INICIAIS DA PESQUISA

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência pedagógica construído a partir da nossa atuação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Núcleo de Alfabetização e Recursos Didáticos, da Universidade Federal de Ouro Preto. Entre os anos de 2024 a 2026, atuamos em uma turma de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino do município de Mariana. Nesse período, desenvolvemos práticas pedagógicas voltadas ao processo de alfabetização e letramento, participando ativamente das atividades escolares e das ações propostas pelo programa, o que possibilitou ampliar os conhecimentos sobre a prática docente e a realidade educacional.

Nas últimas décadas, o aumento significativo nos diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem ampliado as discussões relacionadas à inclusão escolar, à formação docente e às práticas pedagógicas inclusivas. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), aproximadamente uma em cada 100 crianças no mundo encontra-se dentro do espectro autista. No Brasil, dados do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2025, apontam que cerca de 2,6% das crianças entre 5 e 9 anos possuem diagnóstico de TEA, o que corresponde a aproximadamente uma em cada 38 crianças. Esses números evidenciam a necessidade de fortalecer práticas educacionais mais acolhedoras, acessíveis e sensíveis às especificidades desse público, garantindo o direito à aprendizagem e à participação efetiva no ambiente escolar.

A escolha do tema do nosso Trabalho de Conclusão de Curso surgiu a partir das experiências vivenciadas ao longo da graduação, especialmente durante os estágios, práticas pedagógicas e participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ao longo da formação acadêmica, tivemos contato com diferentes realidades escolares, o que despertou reflexões sobre a inclusão escolar e o processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A vivência no PIBID contribuiu de forma significativa para a escolha do tema, pois possibilitou uma aproximação maior com o cotidiano escolar e com os desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem. Durante o desenvolvimento do projeto, tivemos a oportunidade de acompanhar mais de perto o processo de alfabetização de uma criança autista, observando suas formas de aprendizagem, suas necessidades e os desafios enfrentados no contexto da sala de aula.

Essa experiência nos permitiu compreender que a alfabetização de estudantes com TEA exige estratégias pedagógicas diferenciadas, planejamento e práticas inclusivas que respeitem as

particularidades de cada criança. Além da aprendizagem da leitura e da escrita, o processo também envolve aspectos relacionados à comunicação, interação social, desenvolvimento da autonomia e participação no ambiente escolar.

Dessa forma, o interesse pelo tema surgiu da necessidade de compreender de maneira mais aprofundada como ocorre a alfabetização de estudantes com TEA no contexto escolar, bem como refletir sobre práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e a aprendizagem. Assim, este trabalho busca contribuir para as discussões sobre educação inclusiva, destacando a importância de garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os estudantes.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender os conceitos de alfabetização e letramento, uma vez que ambos estão diretamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem das crianças, inclusive daquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A alfabetização e o letramento são processos distintos, porém interdependentes. Enquanto a alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética, o letramento relaciona-se ao uso social da leitura e da escrita em diferentes práticas comunicativas. Conforme destaca Magda Soares (2020), alfabetizar não significa apenas ensinar a codificar e decodificar palavras, mas possibilitar que os sujeitos façam uso significativo da linguagem escrita em seu cotidiano. Dessa forma, pensar a alfabetização de estudantes com TEA implica compreender a importância de práticas pedagógicas diversificadas, acessíveis e alinhadas às necessidades específicas de cada criança.

Diante dessas reflexões, esta pesquisa parte da seguinte situação-problema: compreender como ocorre o processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em turmas regulares do Ensino Fundamental, considerando os desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades pedagógicas construídas no cotidiano escolar. Tal problemática surge da necessidade de analisar de que maneira a inclusão vem sendo efetivada nas práticas de alfabetização, levando em consideração as singularidades dos estudantes com TEA, seus ritmos de aprendizagem e as estratégias utilizadas pelos docentes para favorecer a participação e o desenvolvimento desses alunos no ambiente escolar. O objetivo geral deste trabalho é compreender os desafios e as possibilidades do processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista em turmas regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar à luz dos pressupostos da alfabetização, do letramento e da educação inclusiva. Além disso, busca-se identificar as dificuldades enfrentadas por esses estudantes durante o processo de aprendizagem, compreender as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores e refletir sobre a importância de práticas acessíveis e diversificadas no contexto inclusivo.

A metodologia utilizada neste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um relato de experiência a partir das vivências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Mariana. O trabalho foi construído com base nas experiências vivenciadas no cotidiano escolar, por meio de observações diretas, registros em diário de campo e acompanhamento das práticas pedagógicas relacionadas ao processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2 ALFABETIZAÇÃO, TEA E INCLUSÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Compreender que toda criança possui direito à educação, independentemente de sua condição, é fundamental para a construção de um ambiente escolar acessível, acolhedor e comprometido com o respeito às diferenças. Nesse contexto, a inclusão deve ser entendida como um direito garantido a todos. O acesso e a permanência da criança na escola são assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, que reconhece a educação como um direito essencial. Dessa forma, além de garantir a matrícula, a legislação também reforça a responsabilidade da escola em proporcionar condições adequadas para que todas as crianças possam permanecer, participar e aprender de maneira significativa, considerando suas necessidades e particularidades.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores. (ECA, 1990, Capítulo IV).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) começou a ser estudado de maneira mais aprofundada em 1943, a partir das pesquisas do psiquiatra Leo Kanner, considerado um dos pioneiros na investigação do autismo. Em seus estudos, Kanner observou crianças que apresentavam dificuldades significativas na interação social, atraso na linguagem e comportamentos repetitivos, características que passaram a ser associadas ao transtorno. Posteriormente, Hans Asperger também contribuiu para os estudos sobre o tema ao descrever crianças com dificuldades de interação social, interesses restritos e comportamentos específicos, ampliando a compreensão sobre o espectro autista. (Smeha, 2018 *apud* Assumpção e Kuczynski, 2007, p.)

Ao longo dos anos, o conceito de autismo passou por diversas mudanças. Inicialmente, o transtorno chegou a ser associado à esquizofrenia infantil e, por muito tempo, surgiram interpretações equivocadas sobre suas causas. Somente a partir da década de 1960 começaram a surgir evidências de que o autismo possuía origem neurológica e estava relacionado ao desenvolvimento cerebral. Com o avanço das pesquisas, o autismo deixou de ser entendido como psicose e passou a ser reconhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento, recebendo atualmente a denominação de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De acordo com Santos e Santos (2025), no Brasil, importantes avanços ocorreram com a criação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que reconheceu a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. A legislação garante direitos relacionados à educação, saúde e inclusão social, além de reforçar a importância do diagnóstico precoce, do atendimento multiprofissional e da capacitação de profissionais para o acompanhamento adequado das pessoas com autismo. Essa mesma lei, em seu Art. 1º, § 1º, classifica como pessoa com autismo “aquela portadora de síndrome clínica caracterizada” com:

Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (Santos e Santos, 2025, p.2313-2314)

Os transtornos do neurodesenvolvimento compreendem um grupo de condições que se manifestam durante o período do desenvolvimento infantil, geralmente antes do ingresso da criança na vida escolar. Essas condições resultam de alterações no desenvolvimento neurológico e podem comprometer diferentes áreas do funcionamento, como os aspectos cognitivos, sociais, pessoais e acadêmicos. A intensidade desses comprometimentos varia entre os indivíduos, podendo ocasionar dificuldades na aprendizagem, na comunicação, no comportamento e na interação social.

Entre os transtornos do neurodesenvolvimento, destaca-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social em diferentes contextos. Esses déficits podem ser observados na reciprocidade sócio emocional, na utilização da comunicação não verbal e na capacidade de desenvolver, compreender e manter relacionamentos. Além disso, o diagnóstico do TEA requer a presença de padrões restritos e

repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, podendo incluir resistência a mudanças na rotina, interesses intensos e movimentos repetitivos. Os sintomas manifestam-se de formas distintas e variam em intensidade, mas devem provocar prejuízos significativos na vida cotidiana, especialmente nos contextos social, familiar e escolar.

Por se tratar de um espectro, o TEA apresenta grande variabilidade em suas manifestações. Cada indivíduo possui características, necessidades e potencialidades próprias, o que impossibilita generalizações sobre o transtorno. Algumas pessoas podem apresentar deficiência intelectual associada, enquanto outras possuem desenvolvimento intelectual preservado ou até mesmo altas habilidades/superdotação. Essa diversidade reforça a importância de uma compreensão individualizada, considerando as especificidades de cada criança para o planejamento de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam sua participação, aprendizagem e desenvolvimento no ambiente escolar.

O transtorno do espectro autista está classificado em três níveis de gravidade: Nível 3 (Exigindo apoio muito substancial). Nível 2 (Exigindo apoio substancial). Nível 1 (Exigindo apoio), cada nível está relacionado ao grau de apoio na comunicação social, comportamentos restritos e repetitivos exigido pela pessoa no desenvolvimento de suas tarefas básicas (DSM-5, 2014, p. 96).

Para compreender melhor as diferenças e as necessidades apresentadas por cada estudante com Transtorno do Espectro Autista, é fundamental conhecer a forma como o TEA é organizado e classificado, especialmente em relação aos níveis de apoio que cada pessoa pode necessitar no cotidiano e no ambiente escolar. Essa classificação auxilia profissionais da educação e da saúde a identificarem as particularidades de cada indivíduo, contribuindo para a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas e inclusivas. O quadro abaixo apresenta os níveis de apoio relacionados ao TEA, conforme descritos no DSM-5, evidenciando as características e necessidades de suporte de cada nível.

TABELA: Níveis de gravidade para o Transtorno do Espectro Autista

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 as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança comportamentos restritos/repetitivos acentuadamente ou outros interferem 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 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 acentuadamente estranha. verbal	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou comportamentos restritos/repetitivos outros aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e 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 comunicação, envolver-se embora não 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: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-V, 2014.

De acordo com o DSM-5 (2014), o TEA nível 1 caracteriza pessoas que necessitam de apoio, principalmente em relação à comunicação social e à flexibilidade comportamental. Indivíduos nesse nível podem apresentar dificuldades para iniciar interações sociais, manter conversas e adaptar-se a mudanças na rotina, embora consigam desenvolver certa autonomia em diferentes contextos. No ambiente escolar, essas características podem influenciar o processo de aprendizagem e as relações interpessoais, tornando importante a utilização de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação, a organização da rotina e o desenvolvimento das habilidades sociais do estudante. Durante nossa vivência no PIBID e nas experiências acompanhadas na escola, tivemos contato com um estudante que se enquadra nesse nível de suporte, o que possibilitou compreender, na prática, suas necessidades, potencialidades e a importância de um olhar sensível e acolhedor no processo de alfabetização e inclusão escolar. Conforme Santos; Santos, 2025, p. 2324 é importante que o professor não rotule seus alunos, devendo buscar esclarecimentos em relação às características e necessidades dos alunos com TEA e o modo como eles aprendem.

A partir das nossas observações em sala de aula, percebemos que o processo de alfabetização da criança com TEA pode apresentar desafios que exigem sensibilidade, paciência e acolhimento por parte de toda a equipe escolar. Antes mesmo de iniciar o processo de aprendizagem, é fundamental que o estudante se sinta seguro e acolhido no ambiente escolar, criando vínculos de confiança com os professores e demais profissionais. Muitas vezes, a escola representa para a criança um espaço novo, cercado de mudanças, regras e interações que podem gerar insegurança e dificuldade de adaptação.

Durante esse processo, também observamos que os professores podem sentir dúvidas, inseguranças e até sentimentos de impotência diante das dificuldades apresentadas pelo aluno, especialmente nos primeiros momentos da inclusão escolar. No entanto, compreendemos que, por meio de práticas acolhedoras, da construção de vínculos afetivos e da busca por estratégias pedagógicas adequadas, é possível favorecer a participação e o desenvolvimento da criança no processo de alfabetização. Conforme destaca Belizário (2010), diante das dificuldades iniciais, as escolas buscam diferentes formas de acolhimento ao aluno, atitude considerada importante e necessária para promover uma inclusão mais significativa.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E AS HIPÓTESES DE ESCRITA: FUNDAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Conforme Soares (2020), a alfabetização é compreendida como o processo de apropriação da tecnologia da escrita, envolvendo o conjunto de técnicas, procedimentos e

habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita. Esse processo inclui o domínio do sistema de representação da escrita alfabética e das normas ortográficas, além do desenvolvimento de habilidades motoras relacionadas ao uso de instrumentos como lápis, caneta e borracha. Também envolve a aprendizagem de modos de ler e escrever, considerando a postura corporal adequada, a direção correta da escrita na página, da esquerda para a direita e de cima para baixo, a organização espacial do texto e a manipulação adequada dos diferentes suportes em que se escreve e se lê, como livros, revistas, jornais e folhas de papel.

Ainda segundo a autora Soares (2020), o letramento refere-se às capacidades de uso da escrita nas práticas sociais e pessoais, permitindo ao indivíduo inserir-se em contextos que envolvem a língua escrita. Isso implica diferentes habilidades, como ler e escrever para informar-se, comunicar-se, ampliar conhecimentos, interagir com outras pessoas, divertir-se, orientar-se ou registrar informações. O letramento também envolve a interpretação e produção de diferentes tipos e gêneros textuais, além da compreensão das convenções de leitura e escrita. Dessa forma, o sujeito desenvolve atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, passando a utilizar a leitura e a escrita de maneira significativa em diversas situações do cotidiano.

Desse modo, embora alfabetização e letramento sejam processos distintos, eles acontecem de forma simultânea e interdependente. A alfabetização não deve ser entendida como um pré-requisito para o letramento, pois a criança aprende a ler e escrever ao participar de práticas reais de leitura e produção de textos. Assim, o contato com diferentes situações sociais de uso da escrita contribui tanto para a apropriação do sistema alfabético quanto para o desenvolvimento das capacidades de letramento.

A compreensão do processo de aquisição da escrita passou por importantes transformações a partir das contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, apresentadas na obra *Psicogênese da Língua Escrita*. Com base nos pressupostos da epistemologia genética de Jean Piaget, as autoras demonstraram que a criança não aprende a ler e escrever por meio da simples memorização de letras, sílabas ou palavras. Ao contrário, a aprendizagem da escrita ocorre por meio de um processo de construção progressiva do conhecimento, no qual a criança elabora hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita e as modifica à medida que interage com diferentes práticas de leitura e escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento. Antes mesmo de ingressar na escola, ela já estabelece contato com a linguagem escrita presente em seu contexto social, observando placas, embalagens, livros, revistas, cartazes e outros portadores textuais. Essas experiências possibilitam que formule explicações próprias

sobre a escrita, construindo hipóteses que revelam seu modo de compreender a relação entre a fala e a representação gráfica.

Nesse processo, as autoras identificaram diferentes níveis de conceitualização da escrita. O primeiro deles é denominado nível pré-silábico. Nessa fase, a criança ainda não compreende que a escrita representa os sons da fala. Ela acredita que a escrita está relacionada às características dos objetos representados ou utiliza letras, números e outros sinais gráficos sem estabelecer correspondência entre a escrita e a oralidade. É comum que produza escritas com quantidade variada de letras e que considere necessário utilizar muitas letras para representar objetos grandes e poucas letras para objetos pequenos.

À medida que avança em suas reflexões, a criança alcança o nível silábico. Nesse momento, passa a compreender que existe uma relação entre a escrita e a fala, embora ainda de forma parcial. Sua principal hipótese consiste em acreditar que cada sílaba da palavra deve ser representada por uma única letra. Assim, ao escrever a palavra “cavalo”, por exemplo, pode registrar apenas três letras, correspondendo às três sílabas que identificam na palavra oral.

Posteriormente, surge o nível silábico-alfabético, caracterizado como uma fase de transição entre a hipótese silábica e a compreensão do princípio alfabético. Nessa etapa, a criança percebe que uma única letra não é suficiente para representar determinadas sílabas e começa a acrescentar mais letras em suas produções. Suas escritas passam a apresentar momentos em que algumas sílabas são representadas por apenas uma letra e outras por mais de uma, evidenciando um processo intenso de reflexão sobre o sistema de escrita.

Por fim, a criança alcança o nível alfabético, no qual compreende que as palavras são formadas por unidades sonoras menores e que cada uma delas pode ser representada por letras específicas. Nesse estágio, passa a estabelecer correspondências mais precisas entre fonemas e grafemas, conseguindo escrever palavras de forma mais próxima da convenção ortográfica. Entretanto, Ferreiro e Teberosky ressaltam que a conquista da hipótese alfabética não significa o domínio completo da escrita, pois a criança ainda precisará aprender as regras ortográficas e as particularidades da língua.

A contribuição de Ferreiro e Teberosky para a alfabetização foi fundamental ao demonstrar que os erros cometidos pelas crianças durante a aprendizagem não devem ser entendidos como falhas ou falta de conhecimento. Pelo contrário, constituem evidências do processo de construção do conhecimento e revelam as hipóteses elaboradas pelas crianças sobre o funcionamento da escrita. Dessa forma, compreender os níveis de escrita torna-se essencial para que o professor planeje intervenções pedagógicas adequadas, respeitando o estágio de

desenvolvimento de cada criança e favorecendo avanços significativos em seu processo de alfabetização.

Durante nossas observações, foi possível identificar que a criança se encontra no nível alfabético da escrita. Nessa fase, ela demonstra compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras representadas pelas letras, estabelecendo uma relação consistente entre fala e escrita. Além disso, consegue registrar palavras e produzir pequenos textos de forma compreensível, apresentando escrita próxima à convencional e evidenciando avanços significativos em seu processo de alfabetização. Entretanto, durante as produções escritas, percebemos a ocorrência de alguns erros ortográficos relacionados, principalmente, à forma como a criança pronuncia determinadas palavras. Em muitos momentos, ela registra a escrita de acordo com a própria fala, evidenciando a influência da oralidade em suas produções textuais. Essas trocas, omissões ou substituições de letras são comuns no processo de alfabetização e demonstram que a criança utiliza seus conhecimentos linguísticos para representar graficamente os sons que escuta e produz.

De acordo com Ferreiro e Teberosky na obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), embora a criança já tenha alcançado a hipótese alfabética, ela ainda se encontra em processo de apropriação das normas ortográficas da língua portuguesa. Dessa forma, tais aspectos não devem ser compreendidos como ausência de aprendizagem, mas como parte natural do desenvolvimento da escrita, uma vez que a construção da ortografia ocorre gradativamente, por meio das experiências de leitura, escrita e das intervenções pedagógicas realizadas no contexto escolar.

Nesse sentido, torna-se fundamental que o professor proponha práticas significativas que auxiliem a criança a refletir sobre os sons das palavras e suas formas convencionais de escrita, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e produção escrita.

Segundo Soares (2020, p.51) a alfabetização constitui um processo fundamental no desenvolvimento infantil, uma vez que envolve não apenas a apropriação da leitura e da escrita, mas também a capacidade de utilizar esses conhecimentos nas práticas sociais do cotidiano. À luz das contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky, compreende-se que a aprendizagem ocorre de forma gradual, por meio das interações estabelecidas entre a criança, o meio e os sujeitos que participam do processo educativo. Nesse sentido, a criança assume papel ativo na construção do conhecimento, formulando hipóteses, experimentando, reorganizando ideias e atribuindo significados às suas aprendizagens.

A aprendizagem da escrita não ocorre de forma imediata, mas resulta de um processo gradual de construção de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética e as normas ortográficas da língua portuguesa. Nessa perspectiva, a criança assume um papel ativo na

elaboração de seus conhecimentos, desenvolvendo compreensões por meio das experiências vivenciadas no contexto escolar. Durante esse percurso, formula hipóteses, experimenta diferentes possibilidades de escrita e reorganiza suas ideias à medida que amplia seu contato com práticas de leitura e escrita. As hipóteses descritas por Ferreiro e Teberosky na obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1999) demonstram esse processo de construção, no qual a criança busca compreender o funcionamento da língua escrita antes de dominar sua forma convencional. Assim, as produções que se afastam da norma ortográfica não devem ser vistas apenas como erros, mas como indícios do desenvolvimento cognitivo, revelando os esforços da criança para relacionar os sons da fala às formas de representação escrita.

As contribuições de Vygotsky, por sua vez, reforçam a importância das relações sociais e da mediação pedagógica no desenvolvimento da aprendizagem. Nesse contexto, o professor exerce papel essencial ao promover situações de interação, diálogo e troca de experiências, possibilitando avanços no processo de leitura e escrita. A aprendizagem acontece, portanto, nas relações estabelecidas no ambiente escolar, por meio de intervenções pedagógicas significativas que favorecem o desenvolvimento infantil.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

No caso das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), o processo de alfabetização demanda um olhar ainda mais atento às especificidades de cada sujeito, considerando suas particularidades nos campos da comunicação, da interação social e do comportamento. Conforme apresentado no artigo *O Processo de Alfabetização de Crianças com TEA*, as características do transtorno podem influenciar diretamente o processo de ensino e aprendizagem, tornando a alfabetização um percurso que exige estratégias pedagógicas diferenciadas e práticas inclusivas. Nesse contexto, compreende-se que a criança com TEA possui potencial para aprender, embora necessite de mediações adequadas, estímulos significativos e de um ambiente escolar acolhedor que favoreça seu desenvolvimento (Santos e Santos, 2025).

Segundo Santos e Santos (2025), muitas crianças com TEA apresentam dificuldades relacionadas à adaptação escolar, à permanência em sala de aula, à interação com os colegas e à compreensão de comandos e rotinas. Entretanto, tais dificuldades não devem ser entendidas como impedimentos para a aprendizagem, mas como aspectos que exigem do professor maior sensibilidade pedagógica e conhecimento acerca das necessidades educacionais desses alunos.

Os autores destacam ainda que a alfabetização de crianças com TEA deve estar associada a práticas pedagógicas que despertem o interesse do estudante pela leitura e pela escrita, relacionando essas aprendizagens às situações do cotidiano. Nesse sentido, ressaltam a importância da utilização de metodologias ativas, da diversificação das estratégias de ensino e da promoção de atividades que favoreçam a socialização e a participação da criança no ambiente escolar. Também enfatizam que o professor deve atuar como mediador do processo de aprendizagem, adaptando as atividades às necessidades individuais de cada aluno e proporcionando experiências significativas que contribuam para o desenvolvimento de suas habilidades.

Outro aspecto relevante apontado no estudo refere-se à utilização de recursos tecnológicos, como computadores, tablets e jogos digitais, que podem tornar o processo de alfabetização mais atrativo e favorecer a comunicação, a interação social e a aprendizagem. Os autores ainda defendem que a alfabetização não deve estar centrada apenas na aquisição dos códigos da leitura e da escrita, mas também nas experiências sociais, culturais, familiares e escolares vivenciadas pela criança. Dessa forma, o processo de alfabetização deve promover não apenas o domínio da língua escrita, mas também o desenvolvimento do letramento, possibilitando que a criança utilize a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais. Assim, a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, inclusivas e significativas mostra-se fundamental para garantir a participação e o desenvolvimento das crianças com TEA no contexto escolar.

Além disso, o processo de alfabetização não deve se limitar à aquisição mecânica dos códigos escritos. A aprendizagem da leitura e da escrita precisa estar associada às experiências sociais, culturais e comunicativas da criança, permitindo que ela atribua sentido ao que aprende e participe de forma mais ativa do meio em que está inserida. Nesse sentido, a alfabetização da criança com autismo deve considerar também suas vivências familiares, escolares e sociais, valorizando seu desenvolvimento integral.

Dessa forma, o papel do professor torna-se essencial nesse processo, uma vez que cabe ao educador promover práticas pedagógicas inclusivas, utilizar diferentes metodologias e adaptar estratégias de ensino conforme as necessidades apresentadas pela criança. A parceria entre escola e família também se mostra indispensável, contribuindo para a construção de um ambiente mais seguro, acolhedor e favorável à aprendizagem.

Essa perspectiva é reforçada por Golfetto (2021), ao destacar que as práticas pedagógicas inclusivas devem ultrapassar a simples transmissão de conteúdos, proporcionando experiências sociais que auxiliem o estudante com Transtorno do Espectro Autista a compreender, interpretar e antecipar situações vivenciadas no cotidiano escolar. Para a autora, é fundamental que o aluno

se sinta acolhido e pertencente ao ambiente escolar, percebendo a escola como um espaço seguro e de confiança. Nesse contexto, a adaptação curricular, realizada em parceria com a família, torna-se um elemento essencial para favorecer a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

Nessa mesma perspectiva, Massion (2006) ressalta que o trabalho pedagógico com estudantes com TEA exige do professor uma postura sensível, flexível e comprometida com as singularidades de cada aluno. Isso implica planejar intervenções que respeitem suas características, potencialidades e necessidades específicas, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e de participação nos diferentes contextos escolares. Entre as estratégias que podem favorecer esse processo destacam-se o uso de atividades lúdicas, jogos, leitura compartilhada, recursos visuais e a organização de uma rotina previsível, recursos que contribuem para o desenvolvimento da comunicação, da interação social e da autonomia do estudante. Além de favorecerem a aprendizagem, essas práticas também colaboram para a superação de barreiras pedagógicas e atitudinais, fortalecendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

Portanto, discutir a relação entre alfabetização e autismo é fundamental para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e comprometida com o desenvolvimento de todas as crianças. Mais do que considerar as dificuldades que podem surgir nesse processo, é importante reconhecer as potencialidades da criança com TEA e compreender que cada uma aprende de maneira única. Nesse sentido, cabe à escola oferecer um ambiente acolhedor, estratégias pedagógicas adequadas e oportunidades que respeitem suas singularidades, favorecendo não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também seu desenvolvimento social, emocional e educacional.

ENTRE VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS: O CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da metodologia do relato de experiência. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência constitui uma modalidade de produção do conhecimento científico que possibilita a descrição, análise e reflexão crítica sobre vivências acadêmicas e profissionais, articulando a experiência vivida com referenciais teóricos. Diferentemente de uma simples narrativa de acontecimentos, o relato de experiência busca compreender e problematizar a prática, transformando-a em conhecimento científico por meio de uma análise crítica e fundamentada.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se por permitir a compreensão das experiências, das relações e dos significados construídos no contexto escolar. Conforme Deslandes (2009):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, como um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes [...]. (p.21)

Nesse sentido, este estudo foi construído a partir das vivências desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizado em uma escola da rede municipal de ensino do município de Mariana, Minas Gerais. As experiências relatadas ocorreram em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde foi possível acompanhar o processo de alfabetização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Conforme destacam Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência tem como característica principal a descrição de uma intervenção ou vivência, associada à reflexão crítica sobre os acontecimentos observados. Dessa forma, as ações desenvolvidas durante o PIBID foram registradas por meio de observações sistemáticas, anotações em diário de campo e reflexões realizadas ao longo do processo, permitindo a análise das estratégias pedagógicas utilizadas no acompanhamento da alfabetização da criança com TEA e das aprendizagens construídas durante a experiência.

Assim, o relato de experiência mostrou-se adequado aos objetivos deste trabalho, por possibilitar a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas vivenciadas no contexto escolar, bem como a reflexão sobre os desafios e as potencialidades do processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

A escola na qual estamos desenvolvendo esta experiência por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma instituição pública de Ensino Fundamental que desempenha um importante papel educacional e social na comunidade em que está inserida. Comprometida com a formação integral dos estudantes, a escola busca oferecer uma educação de qualidade, pautada nos princípios da inclusão, do respeito à diversidade e da promoção de aprendizagens significativas.

A instituição atende crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, proporcionando um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos. Além de sua função educativa, a escola constitui-se como um espaço de convivência, interação e construção de valores, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade. Nesse sentido, a escola procura desenvolver práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa dos estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo oportunidades para que todos possam aprender e se desenvolver.

Recentemente, a escola passou a funcionar em uma nova estrutura física, mais ampla e adequada às demandas educacionais. O espaço conta com salas de aula amplas e bem organizadas, biblioteca, laboratório de informática, quadra poliesportiva, salas destinadas ao ensino em tempo integral e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecendo melhores condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e diversificadas. A organização desses espaços favorece a realização de atividades que estimulam a aprendizagem, a convivência e o desenvolvimento integral dos estudantes, além de contribuir para a construção de um ambiente acolhedor e propício ao processo educativo.

A escola desempenha um papel fundamental na comunidade em que está inserida, constituindo-se como um espaço de formação acadêmica, social e humana. Mais do que transmitir conhecimentos, a instituição busca promover valores como respeito, cooperação, responsabilidade e cidadania, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e participativos. Nesse contexto, observa-se o empenho da equipe gestora, dos professores e demais profissionais em oferecer uma educação de qualidade, pautada no acolhimento, na inclusão e no respeito às diferenças individuais dos estudantes.

No que se refere às práticas pedagógicas, a escola desenvolve ações voltadas para o fortalecimento da aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que as crianças consolidam habilidades essenciais relacionadas à leitura, à escrita e ao raciocínio lógico-matemático. Os professores utilizam diferentes recursos e metodologias para tornar as aulas mais significativas, buscando atender às necessidades específicas de cada aluno e favorecendo sua participação ativa no processo de construção do conhecimento.

A presença da biblioteca e do laboratório de informática amplia as possibilidades de aprendizagem, permitindo que os estudantes tenham contato com diferentes linguagens, recursos tecnológicos e práticas de leitura. Esses espaços contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade investigativa das crianças, aspectos fundamentais para sua formação escolar. Da mesma forma, a quadra poliesportiva possibilita a realização de

atividades corporais, esportivas e recreativas, favorecendo o desenvolvimento motor, a socialização e o trabalho em equipe.

Outro aspecto importante é a existência da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que representa um importante recurso para a promoção da educação inclusiva. Esse atendimento complementa o trabalho realizado em sala de aula, oferecendo suporte aos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas e contribuindo para que todos tenham acesso às oportunidades de aprendizagem de forma equitativa.

Nossa participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) teve início no acompanhamento de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental e, posteriormente, prosseguiu com a mesma turma no 2º ano. Essa continuidade possibilitou acompanhar mais de perto o desenvolvimento das crianças, observando seus avanços, dificuldades, conquistas e processos de aprendizagem ao longo do tempo. O contato frequente com a turma permitiu compreender que o processo de alfabetização ocorre de maneira gradual e singular, respeitando os ritmos e as particularidades de cada estudante.

Durante esse percurso, participamos das atividades desenvolvidas em sala de aula, auxiliando a professora regente e colaborando na elaboração e aplicação de propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Também tivemos a oportunidade de observar as estratégias utilizadas pela docente para estimular a participação dos alunos, promover a interação entre os colegas e criar situações de aprendizagem significativas. Além disso, participamos de momentos de planejamento, discussões pedagógicas e reflexões sobre as práticas de alfabetização, ampliando nossa compreensão acerca dos desafios e possibilidades presentes no cotidiano escolar.

A experiência proporcionada pelo PIBID foi extremamente enriquecedora para a formação docente, pois possibilitou a aproximação entre os conhecimentos teóricos estudados na universidade e a realidade cotidiana da escola. A vivência no ambiente escolar permitiu compreender os desafios presentes na prática pedagógica, bem como a importância do planejamento, da observação e da reflexão constante sobre o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, contribuiu para o desenvolvimento de um olhar mais sensível em relação às necessidades dos estudantes e ao papel do professor como mediador da construção do conhecimento, fortalecendo a construção da identidade docente e a compreensão da complexidade do trabalho educativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Atualmente, a turma é composta por 22 estudantes, sendo 10 meninas e 12 meninos, com faixa etária entre 7 e 8 anos. Entre os alunos, há um estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 1 de suporte. A presença desse estudante reforçou a relevância das reflexões sobre inclusão escolar e alfabetização presentes neste trabalho, possibilitando observar, no cotidiano da sala de aula, os desafios e as potencialidades relacionados ao processo de aprendizagem de crianças com TEA.

Durante nossa vivência no PIBID, tivemos a oportunidade de acompanhar esse estudante de forma mais próxima, observando não apenas os desafios presentes em seu processo de escolarização, mas também suas inúmeras potencialidades. Ao longo das observações, percebemos que se trata de uma criança muito comunicativa, afetuosa, participativa e sempre disposta a colaborar com aqueles que estão ao seu redor. Um dos aspectos que mais chamou nossa atenção foi sua constante disponibilidade para ajudar os colegas e contribuir com a professora nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Sempre que possível, demonstra interesse em auxiliar os demais estudantes, evidenciando um forte sentimento de pertencimento ao grupo e uma participação ativa na rotina escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à relação do estudante com os colegas. O estudante, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mantém uma convivência harmoniosa com a turma, sendo respeitado, acolhido e bem aceito pelos demais alunos. Durante as atividades e os momentos de interação, participa das brincadeiras, das conversas e das propostas pedagógicas, demonstrando interesse em estabelecer vínculos e interagir com os colegas. Apesar dos desafios relacionados à comunicação e às interações sociais, frequentemente associados ao TEA, o estudante apresenta importantes habilidades sociais e tem desenvolvido relações positivas no ambiente escolar. Sua relação com a professora regente também é marcada pela confiança, pelo carinho e pelo respeito mútuo, fatores que contribuem significativamente para seu desenvolvimento, sua aprendizagem e sua participação nas atividades da rotina escolar.

Além da organização física da sala, observamos que a professora regente adota uma estratégia de trabalho em duplas, na qual os estudantes permanecem organizados de forma que um possa auxiliar o outro durante a realização das atividades propostas. Essa organização favorece a cooperação, a troca de conhecimentos e o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, possibilitando que os alunos compartilhem dúvidas, discutam estratégias para a resolução das tarefas e construam conhecimentos de maneira conjunta. Em nossas observações, percebemos que essa dinâmica também contribui para a inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que ele participa ativamente das atividades com seu colega de dupla, tanto oferecendo auxílio quanto recebendo apoio quando necessário. Consideramos

que essa prática fortalece as relações interpessoais, promove o sentimento de pertencimento ao grupo e favorece a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, no qual a colaboração entre os estudantes é valorizada como parte do processo de ensino e aprendizagem.

PERFIL DA CRIANÇA COM TEA ACOMPANHADA NO ESTUDO

O estudante analisado nesta pesquisa está inserido em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, composta por crianças que apresentam diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento da aprendizagem. No processo de alfabetização, essa heterogeneidade é uma característica comum, uma vez que cada estudante constrói conhecimentos de maneira singular, influenciado por suas experiências, oportunidades de aprendizagem e formas de interação com a leitura e a escrita. Assim, observa-se que a turma reúne alunos que se encontram em diferentes níveis de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, desde aqueles que ainda estão consolidando as relações entre sons e letras até os que já demonstram maior domínio da leitura e da produção escrita. Nesse contexto, o planejamento pedagógico precisa considerar essas diferenças, propondo estratégias diversificadas que atendam às necessidades de todos os estudantes e favoreçam o avanço de cada um em seu processo de aprendizagem.

Essa realidade observada durante o acompanhamento da turma encontra fundamento nas contribuições de Soares (2020), ao destacar que o processo de alfabetização ocorre de maneira singular para cada criança, uma vez que cada estudante constrói conhecimentos a partir de suas experiências, interações e oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental respeitar os diferentes ritmos de desenvolvimento e oferecer intervenções pedagógicas compatíveis com as necessidades de cada aluno, considerando que nem todos se apropriam do Sistema de Escrita Alfabética no mesmo momento ou da mesma forma. Para a autora, o planejamento pedagógico deve contemplar a diversidade presente na sala de aula, organizando práticas e estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. Essa perspectiva dialoga diretamente com as observações realizadas durante esta pesquisa, uma vez que identificamos diferentes níveis de apropriação da leitura e da escrita entre os estudantes da turma, evidenciando a necessidade de intervenções diversificadas que respeitem as particularidades e potencialidades de cada criança.

Durante o período de acompanhamento, constatamos que o estudante apresenta sensibilidade a alguns estímulos presentes no ambiente escolar, especialmente em momentos de maior agitação da turma. Considerando que a sala é composta por 22 estudantes e que a rotina dos anos iniciais envolve momentos de interação, conversas, brincadeiras e movimentação, verificamos que o excesso de estímulos sonoros pode interferir em sua capacidade de

concentração e permanência nas atividades propostas. Nessas situações, apresentava maior inquietação, dificuldade para manter o foco e necessidade de intervenções mais frequentes que o auxiliassem na reorganização da atenção.

Em alguns momentos, percebemos sinais de desconforto diante do excesso de estímulos presentes no ambiente, o que refletia diretamente em sua participação nas atividades pedagógicas. Nessas ocasiões, o estudante buscava frequentemente o apoio da professora regente ou de nós, pibidianas, demonstrando a necessidade de uma mediação mais próxima para retomar as tarefas e organizar suas ações. Quando recebia orientações individualizadas, acolhimento e suporte adequado, conseguia reorganizar-se e participar das propostas de maneira mais tranquila e produtiva.

No desenvolvimento das práticas pedagógicas da turma, verificamos que a professora propõe atividades realizadas tanto em sala de aula quanto como tarefa de casa. Posteriormente, essas atividades são corrigidas coletivamente por meio do registro das respostas no quadro, possibilitando que os estudantes acompanhem a resolução das questões, comparem suas produções e reflitam sobre seus acertos e equívocos. Compreendemos que essa estratégia favorece a consolidação das aprendizagens, pois permite que os estudantes participem ativamente do processo de correção e revisão dos conteúdos trabalhados.

Em relação ao estudante analisado, não foi possível identificarmos como ocorre a realização das atividades de para casa, tampouco se ele conta com o acompanhamento de familiares ou de outra pessoa nesse momento. Dessa forma, nossas análises fundamentam-se exclusivamente nas observações realizadas no contexto escolar.

Durante a realização das atividades em sala de aula e, principalmente, nos momentos de correção coletiva, observamos que o estudante demonstra a necessidade de validar constantemente suas respostas, afirmando, com frequência, que todas estão corretas, mesmo quando apresentam inconsistências. Também identificamos que ele encontra dificuldades para acompanhar a correção realizada no quadro e registrar as respostas em seu caderno. Nesses momentos, percebemos que o estudante perde-se facilmente durante a cópia, apresenta dificuldade para localizar a sequência das respostas e, por vezes, demonstra resistência em dar continuidade à atividade.

No decorrer das atividades, especialmente nas propostas de leitura, observamos que o estudante demonstrava resistência para iniciar a leitura dos textos, evidenciando insegurança e solicitando com frequência que iniciássemos a leitura para ele. Após o início da atividade, conseguia dar continuidade à leitura, porém distraía-se com facilidade, interrompendo o processo para mexer em nossos cabelos, o que fazia com que perdesse o foco e a sequência do texto.

Nessas situações, tornava-se necessária a realização de intervenções e incentivos constantes, auxiliando-o a reorganizar sua atenção para que conseguisse prosseguir com a leitura e concluir a proposta.

Entretanto, verificamos que, quando recebia a mediação da colega que compunha sua dupla ou o acompanhamento de nós, pibidianas, o estudante conseguia organizar-se com maior segurança, localizar as informações no quadro e concluir a cópia das respostas de forma mais satisfatória. Essas observações evidenciam a relevância das mediações pedagógicas e do apoio individualizado, uma vez que favorecem sua participação nas atividades propostas e contribuem para seu processo de aprendizagem e alfabetização.

Outro aspecto que chamou nossa atenção durante o acompanhamento foi a resistência do estudante em utilizar a letra cursiva nas atividades escolares. Em diferentes momentos, verificamos que, sempre que lhe era dada a possibilidade de escolha, optou por realizar seus registros utilizando a letra caixa alta, evitando escrever em letra cursiva. Quando as atividades exigiam esse tipo de registro, demonstrava desconforto, insegurança e, por vezes, resistência em iniciá-las, necessitando de incentivo constante por parte da professora regente e de nós, pibidianas.

Além da resistência inicial, identificamos que o estudante frequentemente buscava confirmação antes de iniciar a escrita, questionando se estava realizando a atividade corretamente e demonstrando pouca confiança em sua capacidade de utilizar a letra cursiva. Esse comportamento evidenciava que o desafio não estava relacionado apenas ao domínio do traçado das letras, mas também à insegurança diante de uma habilidade que ainda se encontrava em processo de consolidação.

Também observamos que, sempre que propúnhamos uma atividade, o estudante demonstrava compreender o que deveria ser realizado e, na maioria das vezes, respondia oralmente às questões antes mesmo de registrá-las no papel. Em diversas situações, percebemos que sua resposta inicial estava correta, entretanto, ao registrá-la, o estudante apagava a alternativa correta e optava por outra, evidenciando insegurança durante a realização da atividade. Nesses momentos, buscamos tranquilizá-lo, respeitando seu tempo e incentivando-o a registrar suas respostas conforme sua compreensão, sem receio de errar. Essa postura favorecia sua participação e contribuía para que realizasse as atividades com maior confiança.

Esse comportamento evidencia a importância da mediação pedagógica e o apoio durante o processo de aprendizagem. Embora o estudante demonstrasse compreender as atividades e apresentasse as respostas oralmente, necessitava de incentivo e segurança para registrá-las por escrito. Nesse sentido, nossas intervenções buscaram oferecer apoio apenas quando necessário,

favorecendo gradativamente sua autonomia. Essa observação está em consonância com as contribuições de Vygotsky (2007), que afirma que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por sujeitos mais experientes. Nesse processo, o autor destaca a Zona de Desenvolvimento Proximal como o espaço em que a criança consegue realizar determinadas tarefas com o auxílio de outra pessoa, avançando progressivamente em seu desenvolvimento até tornar-se capaz de executá-las de forma autônoma.

Com o objetivo de favorecer seu processo de aprendizagem e proporcionar maior segurança durante a realização das atividades, disponibilizamos ao estudante um material de apoio contendo o alfabeto completo em letra cursiva, que permaneceu acessível em seu caderno para consultas sempre que necessário. Esse recurso foi utilizado como estratégia de mediação, permitindo que ele recorresse ao modelo das letras durante a escrita, reduzindo a insegurança diante das atividades e incentivando-o a realizar seus registros em letra cursiva com maior confiança e autonomia.

Entretanto, ao longo do período de acompanhamento, observamos avanços significativos. Com a continuidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, o incentivo constante da professora e as mediações realizadas durante as atividades, o estudante passou a estabelecer uma relação mais positiva com a escrita cursiva. Gradativamente, a resistência inicial foi sendo substituída por maior envolvimento e disposição para enfrentar esse desafio, demonstrando crescente confiança em suas capacidades.

Atualmente, constatamos que o estudante demonstra interesse em aperfeiçoar sua escrita cursiva, utilizando, inclusive, momentos livres da rotina escolar para praticá-la espontaneamente em seu caderno. Em diversas ocasiões, observamos copiando palavras, treinando letras e realizando pequenos registros por iniciativa própria, evidenciando satisfação ao perceber sua própria evolução. Essa mudança de postura revela não apenas avanços no processo de alfabetização, mas também o fortalecimento de sua autoconfiança, persistência e participação nas atividades escolares.

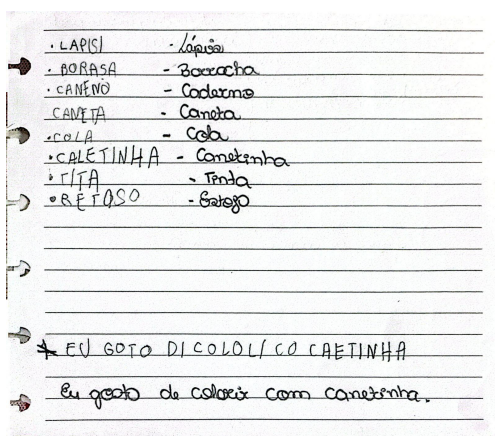
Essas observações reforçam a compreensão de que as dificuldades inicialmente apresentadas pelo estudante não devem ser entendidas como limitações permanentes, mas como desafios passíveis de superação quando são oferecidas mediações pedagógicas adequadas, oportunidades frequentes de aprendizagem e um ambiente acolhedor que respeite seu ritmo de desenvolvimento. O percurso observado em relação à escrita cursiva evidencia a importância de práticas inclusivas que valorizem os avanços individuais e reconheçam o potencial de cada estudante ao longo de seu processo de aprendizagem.

Outro aspecto observado durante o acompanhamento do estudante refere-se às dificuldades pontuais relacionadas à relação entre os sons da fala e sua representação na escrita. Embora o estudante já esteja alfabetizado e consiga realizar registros escritos, verificamos que, em algumas situações, apresenta dificuldades para perceber determinadas diferenças sonoras e representá-las adequadamente na escrita. Em alguns momentos, realiza o registro de palavras considerando a forma como as pronúncia, o que resulta em trocas ou alterações na grafia.

Considerando que o estudante apresenta dificuldades relacionadas à fala, compreendemos que essa característica pode influenciar algumas de suas produções escritas, especialmente em atividades que exigem maior atenção à composição sonora das palavras. Dessa forma, entendemos que seus registros não indicam ausência de conhecimento sobre a escrita, mas revelam a necessidade de ampliar a reflexão acerca dos sons da língua e de suas diferentes formas de representação gráfica.

A seguir, apresenta-se o registro fotográfico da atividade desenvolvida. Na sequência, descrevemos como ela foi realizada e os principais aspectos observados durante sua aplicação.

Imagem 1: Atividade ditado de sondagem.



Fonte: Acervo das autoras (2026).

Com o objetivo de observar mais atentamente a relação entre oralidade e escrita, realizamos uma atividade de ditado individual com o estudante. Essa proposta nos surpreendeu de forma bastante positiva, pois ele participou com interesse e demonstrou satisfação durante a realização da atividade, comportamento que também percebemos em outros estudantes da turma. O ditado mostrou-se uma estratégia que desperta o envolvimento dos alunos e favorece a observação de aspectos importantes do processo de aprendizagem.

Durante a atividade, percebemos que, em alguns momentos, foi necessário repetir determinadas palavras para que o estudante conseguisse assimilá-las e registrá-las por escrito com mais segurança. Também observamos algumas trocas na escrita de palavras, aproximando seus registros da forma como as pronunciava oralmente. Esses aspectos indicam que, embora já domine o sistema de escrita alfabética, ele ainda enfrenta desafios pontuais relacionados à percepção e à diferenciação de alguns sons da fala, o que reforça a importância de experiências contínuas que articulem oralidade e escrita.

A seguir, apresentamos o registro fotográfico da atividade desenvolvida com o estudante, seguido da descrição de sua aplicação e das observações realizadas durante sua execução.

Imagem 2: Atividade de consciência silábica

1. Circule as palavras que possuem 3 sílabas na composição de seu nome.

Cadeado Novelo Elefante
Cabelo Hipopótamo Girafa
 Abacate Amendoim Cama

2. Pinte a sílaba faltosa no nome das figuras e escreva.

 A B I LHA BA BE CA	 MA CA ÇÃ FA CA	 PAN DA NA DA CA
 CO RUJA CO BA VI	 ES QUILO PE FE ES	 BANA NA NA GA DA

Fonte: Acervo das autoras (2026).

Com o objetivo de aprofundar nossas observações acerca das habilidades de consciência fonológica do estudante, elaboramos uma atividade voltada à identificação de palavras com três sílabas e ao completamento de sílabas faltantes em palavras representadas por figuras. Inicialmente, realizamos a leitura do enunciado, garantindo que o estudante compreendesse o que era esperado em cada etapa da proposta. Após essa mediação inicial, ele conseguiu iniciar a atividade, demonstrando compreensão das orientações apresentadas.

Na segunda etapa, que consistia em completar a sílaba faltante com o apoio de figuras, o estudante realizou a atividade com autonomia e acertou a maior parte das palavras. As dificuldades ocorreram apenas nas palavras abelha e maçã, nas quais apresentou trocas na identificação da sílaba correta. Esses registros evidenciam desafios pontuais relacionados à percepção e à discriminação dos sons das palavras. Entretanto, de modo geral, demonstrou boa compreensão da proposta e utilizou as imagens como apoio para construir suas respostas.

A seguir, apresenta-se o registro fotográfico da atividade desenvolvida. Na sequência, descrevemos como ela foi realizada e os principais aspectos observados durante sua aplicação.

Imagem 3: Atividade de interpretação de texto

Leia o texto abaixo.

PRIMAVERA

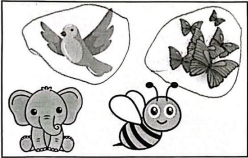
Primavera, estação das flores
Enfeita os campos que ficam em festa
Onde borboletas multicores
Parecem flores de muitas cores.
Os pássaros cantam alegremente
E o beija-flor de flor em flor
Anuncia a Primavera
Estação alegre de muito amor.

Genusa Rodrigues Pinto

1. De que estação do ano o texto fala?

ESTACÃO FLORES

2. Circule abaixo os animais que aparecem no texto.



3. Como os pássaros se sentem na primavera?

() Tristes.
(X) Alegres.
() Solitários.
() Chorosos.

4. Conforme o texto, quem anuncia a primavera? Circule.



5. Observe a expressão abaixo.

MULTICORES

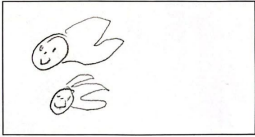
Essa expressão significa que as borboletas são todas

() vermelhas.
(X) amarelas.
(X) coloridas.
(X) azuis.

6. Qual é a sensação que a primavera traz, segundo o poema?

() Tédio.
() Tristeza.
(X) Alegria.
() Paz.

7. Faça um desenho que demonstre o que está escrito no texto.



Fonte: Acervo das autoras (2026).

Durante a realização da atividade, observamos que o estudante demonstrou ser capaz de realizar a leitura das palavras e do texto de forma autônoma, evidenciando que já domina o processo de decodificação da escrita. Entretanto, apresentou dificuldades relacionadas à compreensão leitora, necessitando de mediações e orientações para interpretar as informações e compreender o que era solicitado em algumas questões. Em diversos momentos, suas respostas não correspondiam ao conteúdo do texto, sendo elaboradas de forma aleatória, o que indica que, embora consiga ler as palavras, ainda encontra desafios para atribuir significado ao que foi lido e utilizar essas informações na resolução das atividades.

Outro aspecto observado foi a resistência em realizar parte da proposta. O estudante recusou-se a fazer o desenho e a colorir a atividade, demonstrando pouca disposição para executar essas etapas, mesmo após os incentivos oferecidos. Além disso, assim como observado em outras situações, buscava frequentemente a confirmação de suas respostas antes de registrá-las, revelando insegurança em relação às próprias escolhas. Em alguns momentos, mesmo após responder corretamente, apagava suas respostas e as substitui por outras alternativas, evidenciando a necessidade de validação por parte dos adultos que o acompanhavam.

Essas observações reforçam que o estudante já desenvolveu habilidades relacionadas à leitura de palavras e pequenos textos, porém ainda necessita de intervenções que favoreçam a compreensão leitora e a construção de sentidos a partir do que lê. Dessa forma, torna-se fundamental propor estratégias pedagógicas que estimulem a interpretação de textos, a reflexão sobre as informações apresentadas e o fortalecimento de sua autonomia e confiança durante a realização das atividades.

Diante dessas observações, compreendemos a importância de desenvolver propostas que favoreçam a ampliação da consciência fonológica e a reflexão sobre a língua escrita, não como uma retomada do processo inicial de alfabetização, mas como um aprofundamento das habilidades já desenvolvidas pelo estudante. As intervenções realizadas buscaram auxiliá-lo na compreensão de que a escrita possui regras próprias e que nem sempre corresponde exatamente à forma como as palavras são pronunciadas.

Durante esse período de acompanhamento, vivenciamos também a ausência da monitora que anteriormente auxiliava o estudante em diferentes momentos da rotina escolar. A retirada desse suporte tornou mais evidente a necessidade de mediações em determinadas situações, especialmente naquelas que envolviam maior organização, concentração, compreensão das propostas e continuidade das atividades. Embora observássemos que o estudante apresentava autonomia em diversos momentos da rotina e participasse das atividades desenvolvidas em sala de aula, percebemos que a presença de um profissional de apoio ou de mediações mais próximas contribuía para que ele se sentisse mais seguro e conseguisse desenvolver as propostas com maior tranquilidade.

A relação construída entre monitor e aluno é marcada por vínculos afetivos e por uma presença constante e atenta, que favorece a segurança emocional e a participação do estudante nas atividades escolares. De acordo com Almeida (2018), a presença do monitor pode ser um fator decisivo para que o estudante com deficiência se sinta pertencente

ao grupo e participe efetivamente do processo de ensino-aprendizagem (Medeiros e Carneiro, 2025, p. 34894).

Nesse contexto, durante o desenvolvimento da sequência de atividades elaborada por nós, pibidianas, percebemos que a ausência desse acompanhamento também se refletia na realização das propostas planejadas. Em diferentes momentos, o estudante necessitou de apoio mais próximo para compreender os comandos, organizar seus materiais, manter-se envolvido na atividade e concluir as tarefas propostas. Essa necessidade não se restringia apenas às atividades elaboradas por nós, mas também estava presente nas propostas desenvolvidas pela professora regente da turma.

Dessa forma, compreendemos que o apoio oferecido por meio das mediações realizadas pela professora, pela colega de dupla e por nós, pibidianas, desempenhou um papel fundamental para favorecer sua participação e seu desenvolvimento. As observações realizadas evidenciam que, para além da presença física de um profissional de apoio, é essencial garantir práticas pedagógicas que considerem as particularidades do estudante, oferecendo recursos e estratégias que possibilitem sua participação efetiva no processo educativo.

Durante a aplicação da sequência de atividades elaborada por nós, pibidianas, optamos por realizar as propostas em outro espaço da escola, retirando temporariamente o estudante do ambiente da sala de aula para um local mais tranquilo. Essa escolha foi realizada considerando as características observadas durante o acompanhamento, especialmente sua sensibilidade aos estímulos sonoros e sua necessidade de um ambiente com menor quantidade de interferências para favorecer a concentração. Em um espaço mais reservado, foi possível estabelecer uma mediação mais individualizada, acompanhar suas estratégias de resolução e observar com maior atenção suas habilidades, dificuldades e formas de participação nas atividades propostas. Ressaltamos que essa organização não teve como objetivo afastá-lo da convivência com a turma, mas proporcionar condições mais adequadas para que pudesse participar da atividade com maior segurança, conforto e envolvimento.

Outro aspecto observado durante o acompanhamento do estudante refere-se aos seus interesses específicos, característica frequentemente presente em crianças com Transtorno do Espectro Autista. Ao longo das observações, percebemos que ele demonstra grande interesse por atividades de colorir, especialmente desenhos relacionados aos chamados "Bobbie Goods"¹. Em diferentes momentos da rotina escolar, principalmente nos intervalos entre atividades, nos

¹Bobbie Goods é uma marca e fenômeno cultural que combina livros de colorir, produtos fofos e uma estética visual reconfortante criada pela ilustradora Abbie Bobbie Goveia.

momentos livres ou após a conclusão das tarefas propostas, o estudante costumava dedicar-se à pintura desses desenhos utilizando canetinhas coloridas.

Essa atividade representa para ele não apenas um momento de lazer, mas também uma forma de expressão, organização e bem-estar. Durante a realização das pinturas, demonstrava elevado nível de concentração, atenção aos detalhes e envolvimento com a atividade, permanecendo focado por longos períodos. Em muitos momentos, observamos que colorir os desenhos contribuía para que ele se sentisse mais tranquilo diante da dinâmica da sala de aula, especialmente após situações que envolviam maior agitação ou excesso de estímulos sonoros.

Além disso, esse interesse favorecia importantes momentos de interação com os colegas, que frequentemente se aproximavam para observar seus desenhos, comentar sobre as cores utilizadas ou compartilhar materiais. Dessa forma, seu interesse pelos Bobbie Goods não se configurava apenas como uma característica individual, mas também como uma oportunidade de socialização, troca de experiências e fortalecimento dos vínculos com a turma.

No que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, observamos que as atividades propostas pela professora regente eram, em sua maioria, as mesmas para todos os estudantes da turma. As propostas envolviam atividades presentes nos livros didáticos, apostilas e materiais impressos elaborados pela docente, buscando contemplar os objetivos de aprendizagem previstos para o ano escolar e de acordo com o currículo. Dessa forma, o estudante com TEA participava das mesmas atividades realizadas pelos demais colegas, compartilhando as experiências de aprendizagem vivenciadas pela turma.

Durante o período de observação, percebemos que as adaptações pedagógicas ocorriam principalmente nos momentos avaliativos. As provas eram adaptadas pela professora regente, considerando as necessidades específicas do estudante e buscando favorecer sua compreensão e participação no processo de avaliação. Essa prática demonstrava a preocupação da docente em respeitar suas particularidades e garantir condições adequadas para que pudesse expressar seus conhecimentos e avanços no processo de aprendizagem.

Durante a elaboração dos materiais, buscamos também considerar seus interesses e potencialidades, procurando tornar as atividades mais significativas e motivadoras. Nossa intenção não era apenas avaliar suas habilidades de leitura e escrita, mas também proporcionar experiências em que ele se sentisse acolhido, confortável e pertencente ao contexto das propostas desenvolvidas. Dessa forma, procuramos criar um ambiente de confiança, no qual pudesse participar com segurança, expressar seus conhecimentos e desenvolver suas capacidades sem receio de errar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscamos compreender os desafios e as possibilidades do processo de alfabetização de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As observações realizadas no cotidiano escolar possibilitaram conhecer mais de perto as especificidades desse processo, evidenciando que a alfabetização de estudantes com TEA requer um olhar sensível, planejamento pedagógico, mediações intencionais e práticas que respeitem as singularidades de cada criança.

Os resultados obtidos ao longo deste relato de experiência permitiram alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. Foi possível identificar os principais desafios enfrentados pelo estudante durante o processo de alfabetização, compreender as estratégias pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar e refletir sobre a importância de práticas inclusivas, acessíveis e diversificadas. As observações evidenciaram que a aprendizagem do estudante foi favorecida por mediações intencionais, pelo acolhimento, pelo planejamento docente e pelo respeito às suas singularidades, demonstrando que a inclusão escolar depende da construção de práticas pedagógicas que garantam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Esses resultados respondem à questão norteadora da pesquisa ao evidenciar que o processo de alfabetização de estudantes com TEA em turmas regulares ocorre de forma singular e demanda práticas pedagógicas planejadas, flexíveis e inclusivas, capazes de considerar as necessidades e potencialidades de cada criança.

As experiências vivenciadas permitiram perceber que a inclusão escolar ultrapassa a garantia do acesso à escola, exigindo condições efetivas para que o estudante participe, aprenda e desenvolva suas potencialidades. Nesse contexto, constatamos que o acolhimento, a construção de vínculos afetivos, a atuação da professora regente, a colaboração entre os colegas e as mediações realizadas ao longo das atividades desempenharam papel fundamental para favorecer a participação do estudante e fortalecer seu processo de aprendizagem.

Durante o acompanhamento, observamos que, embora o estudante apresentasse desafios relacionados à concentração, à insegurança diante de algumas atividades, à escrita cursiva e à consciência fonológica, também demonstrava inúmeras potencialidades. Sua autonomia em diferentes momentos da rotina escolar, sua participação ativa nas atividades, sua disposição para colaborar com os colegas e sua capacidade de construir conhecimentos evidenciaram que as dificuldades não definem suas possibilidades de aprendizagem. Ao contrário, quando lhe eram

oferecidas estratégias pedagógicas adequadas, tempo, incentivo e apoio, demonstrava avanços significativos em seu desenvolvimento.

Outro aspecto que se destacou foi a importância de reconhecer e valorizar os interesses da criança como parte de seu processo de aprendizagem. Mais do que compreender o hiperfoco apenas como uma característica do TEA, percebemos que ele pode constituir uma importante ferramenta pedagógica, capaz de favorecer a motivação, o engajamento e a participação do estudante nas atividades escolares. Valorizar esses interesses mostrou-se uma estratégia significativa para promover bem-estar, fortalecer a autoestima e ampliar as oportunidades de aprendizagem, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem cada estudante em sua singularidade.

As análises desenvolvidas também reforçam que a alfabetização não deve ser compreendida apenas como a aquisição do sistema de escrita alfabética, mas como um processo que envolve interações, experiências significativas e participação nas práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, os referenciais teóricos de Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Piaget e Vygotsky contribuíram para compreender que a aprendizagem ocorre por meio da mediação, das interações e da construção ativa do conhecimento, princípios fundamentais para interpretar as experiências vivenciadas.

Além de contribuir para a compreensão do processo de alfabetização de um estudante com TEA, esta pesquisa representou uma importante oportunidade de formação para nós, enquanto futuras pedagogas. A vivência proporcionada pelo PIBID aproximou-nos da realidade escolar, permitindo articular os conhecimentos construídos na universidade com a prática cotidiana da docência. Esse percurso fortaleceu a compreensão acerca da importância da observação, da escuta sensível, da reflexão sobre a prática e do compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Por fim, as observações realizadas também evidenciaram que, embora o estudante demonstre autonomia em diversos momentos da rotina escolar, ele ainda necessita de apoio pedagógico em situações que exigem maior organização, concentração, compreensão das propostas e continuidade das atividades. Durante o período de acompanhamento, percebemos que a ausência da monitora tornou mais evidentes essas necessidades, reforçando a importância de um suporte mais próximo para favorecer sua participação e seu processo de aprendizagem. Assim, compreendemos que a oferta de apoio adequado, aliada às mediações realizadas pela professora, pelos colegas e pelos demais profissionais da escola, constitui um elemento essencial para garantir não apenas o acesso ao currículo, mas também a permanência, a participação e o desenvolvimento do estudante em uma perspectiva verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, esperamos que este trabalho contribua para ampliar as discussões acerca da alfabetização de estudantes com TEA, incentivando reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam as potencialidades de cada criança e garantam o direito de aprender em condições equitativas.

4 REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

CANAL AUTISMO. *Censo 2022 aponta prevalência de TEA em crianças brasileiras.* 2025. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/>. Acesso em: 02/12/2025

DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Pesquisa social teoria método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A Evolução da Escrita. In: _____. **A Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 189-256)

GOLFETTO, Vando. A inclusão de pessoas com transtorno de espectro autista (tea) no desenvolvimento das habilidades sociais. In: **V Congresso Virtual Internacional Desarrollo Económico, Social y Empresarial en Iberoamérica.** 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022: primeiros resultados sobre deficiência e TEA.* Brasil, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 02/12/2025

MEDEIROS, Renata Maria Pontes Cabral de; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Entre o cuidado e a mediação: a atuação dos monitores de sala de aula na educação inclusiva.** *Revista Aracê*, São José dos Pinhais, v. 7, n. 6, p. 34885-34899, 2025. DOI: 10.56238/arev7n6-336.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Autism spectrum disorders.* 2022. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 02/12/2025

RABELO, Inês Farias; SMEHA, Luciane Najar. A identificação precoce dos sinais de risco para o transtorno do espectro autista e as intervenções antecipadas: um encontro necessário. **Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas**, v. 19, n. 2, p. 247-259, 2018.

ROSA, Sandra de Oliveira; ALBRECHT, Ana Rosa Massolin. *Estudo sobre a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e sua contribuição para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), graus II e III, no Ensino Fundamental I*, 2021. Artigo, Centro Universitário UNINTER.

SANTOS, Irismar Queiroz de Resende dos; SANTOS, Francisco de Paula Alves dos. O processo de alfabetização de crianças com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 3, 2025, p. 2309-2326.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VIEIRA, Eva Vanessa Batista; GOMES, Vera Lucia. **Inclusão escolar e a alfabetização e letramento dos alunos com transtorno do espectro autista.** *Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPIFIP*, Aquidauana, v. 4, n. 16, Edição Especial, p. 13-38, dez. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. **São Paulo:** Martins Fontes, 2007