

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CAMPUS COLINAS
CURSO DE LETRAS - LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA E
LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

THAUANE SOUSA SILVA ALMEIDA

**FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): desafios e implicações pedagógicas.**

Colinas

2025

THAUANE SOUSA SILVA ALMEIDA

**FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): desafios e implicações pedagógicas.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Letras na Universidade Estadual do
Maranhão para obtenção de grau de Licenciatura em
Letras / Língua Portuguesa e Literaturas de Língua
Portuguesa.

Orientador: Prof. Me. Francisco Helson do Carmo
Alcântara

Colinas
2025

Almeida, Thauane Sousa Silva.

Formação docente em Letras e inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): desafios e implicações pedagógicas. / Thauane Sousa Silva Almeida, etras. - Colinas - MA, 2025.

32 f.

Artigo Científico (Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Colinas, 2025.

Orientador: Prof. Me. Francisco Helson do Carmo Alcântara.

1. Educação Inclusiva. 2. TEA. 3. Formação Inicial e Continuada. I. etras, . II. Título.

**FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): desafios e implicações pedagógicas.**

Artigo apresentado junto ao curso de Letras da
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA,
para obtenção de grau de Licenciatura em
Letras / Língua Portuguesa e Literaturas de
Língua Portuguesa.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 FRANCISCO HELSON DO CARMO ALCANTARA
Data: 09/02/2026 09:30:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Francisco Helson do Carmo Alcântara (Orientador)

Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 JOAO ANTONIO DE SOUSA LIRA
Data: 09/02/2026 09:17:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. João Antônio de Sousa Lira

Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 DANIEL DOS SANTOS TEIXEIRA
Data: 09/02/2026 12:12:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Esp. Daniel dos Santos Teixeira

Universidade Estadual do Maranhão

AGRADECIMENTOS

A finalização deste Trabalho de Conclusão de Curso constitui um ponto importante na minha trajetória acadêmica e pessoal. Durante essa jornada, enfrentei várias dificuldades e obstáculos que, apesar de desafiadores, me permitiram descobrir a força, a resiliência e a determinação que possuo. Isso reforçou a convicção de que persistir foi um ato de coragem e crescimento.

Agradeço, primeiramente, a Deus por me dar saúde, força e tranquilidade para continuar, mesmo nos momentos de dúvidas.

Agradeço profundamente a toda a minha família, especialmente à minha mãe, Maria da Luz, às minhas irmãs e ao meu marido, Talisson, pelo apoio incondicional e compreensão durante todo esse processo, servindo como meu alicerce nos momentos mais difíceis.

Aos professores do curso, que contribuíram de maneira significativa para minha formação acadêmica e humana, por meio do compartilhamento de conhecimentos, orientações e experiências essenciais para a construção deste trabalho, deixo meu sincero agradecimento.

De modo especial, agradeço ao meu professor orientador, Helson, pela disponibilidade, paciência, dedicação e contribuições fundamentais que possibilitaram o desenvolvimento e a conclusão deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Gratidão aos colegas de curso e a todos que estiveram presentes ao longo dessa jornada, oferecendo apoio, incentivo e palavras de encorajamento. Em especial, agradeço às duas amigas que a faculdade me deu, Gabriela e Tatiana

Por fim, agradeço a todos que contribuíram de alguma forma, para a realização deste trabalho e a realização deste sonho, reforçando a importância da educação como ferramenta de transformação pessoal e social.

A escola tem que ser um lugar onde as crianças têm a oportunidade de ser elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas.

(Mantoan, 2003).

RESUMO

Este trabalho analisa, de forma crítica reflexiva, a importância da formação inicial e continuada do professor de Letras para a efetivação da educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa com procedimentos bibliográficos, com um recorte para a literatura especializada, a partir das contribuições de Mantoan, Magda Soares e Bakhtin, bem como nos estudos de Lima et al. sobre formação docente, além dos documentos normativos que orientam a educação inclusiva no Brasil, como a Lei nº 13.146/2015 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros autores que fazem contribuição para entender de que maneira o ensino de linguagem e literatura pode auxiliar no desenvolvimento acadêmico, comunicativo e social dos alunos. Ao longo do estudo, discutem-se práticas pedagógicas voltadas à adaptação de materiais, à mediação do processo de ensino-aprendizagem e à valorização das interações em sala de aula, considerando as especificidades dos alunos com TEA, além de abordar os desafios que os professores enfrentam em um contexto inclusivo, especialmente no que diz respeito à adaptação de métodos de ensino e às lacunas na formação docente. Os resultados mostram que a inclusão escolar de alunos com TEA não se efetiva apenas com a existência de políticas públicas ou leis, mas requer educadores capacitados para refletir a diversidade como um princípio pedagógico e para implementar práticas de letramento que levem em conta as particularidades dos alunos. Constata-se que o professor de Letras desempenha papel fundamental nesse processo, sendo a formação inicial e continuada um elemento indispensável para a construção de uma educação inclusiva, equitativa e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Professor de Letras; Formação docente.

ABSTRACT

This work critically and reflectively analyzes the importance of initial and continuing teacher training in Language Arts for the effective implementation of inclusive education for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research adopts a qualitative approach with bibliographic procedures, focusing on specialized literature as well as normative documents that comprise educational legislation, seeking to understand how language teaching can assist in the academic, communicative, and social development of students. Throughout the study, pedagogical practices aimed at adapting materials, mediating the teaching-learning process, and valuing classroom interactions are discussed, considering the specificities of students with ASD. It also addresses the challenges teachers face in an inclusive context, especially regarding the adaptation of teaching methods, mediating the teaching-learning process, and gaps in teacher training. The results show that the school inclusion of students with ASD is not achieved solely through the existence of public policies or laws, but requires educators trained to reflect diversity as a pedagogical principle and to implement literacy practices that take into account the particularities of the students. It is found that the Language Arts teacher plays a fundamental role in this process, with initial and continuing training being an indispensable element for the construction of an inclusive, equitable and socially committed education.

Keywords: Inclusive education; Autism Spectrum Disorder; Language Arts teacher; Teacher training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	13
3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	14
3.1 Estratégias pedagógicas empregadas pelo docente para incluir alunos com TEA.....	18
4 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA	24
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS.....	31

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem-se observado um crescimento considerável no Brasil na quantidade de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os dados do Censo Escolar 2024 indicam que as matrículas desse grupo aumentaram 44,4% em comparação com o ano anterior, subindo de 636.202 para 918.877 alunos. Por outro lado, o Censo Escolar 2023 aponta que, das 1,77 milhão de matrículas na Educação Especial, 35,9% eram de estudantes com TEA, evidenciando como esse grupo vem se tornando cada vez mais presente no sistema educacional brasileiro.

Esse progresso, apesar de simbolizar um passo significativo para democratizar o acesso, também destaca a urgência de assegurar condições efetivas para participação e aprendizado desses alunos, esse compromisso está previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e, mais recentemente, no Decreto nº 12.686/2025, que atualiza diretrizes e reafirma o direito ao atendimento educacional inclusivo em contextos comuns de ensino conforme estabelece a legislação brasileira. Nesse cenário, é essencial investir na formação inicial e continuada dos docentes, principalmente os de Língua Portuguesa, para que possam atender às necessidades comunicativas, linguísticas e sociais dos alunos autistas, garantindo práticas pedagógicas que promovam sua inclusão e progresso acadêmico.

A busca por uma educação verdadeiramente inclusiva ainda se depara com muitos obstáculos, especialmente no que se refere à atuação dos docentes frente à diversidade presente nas salas de aula. Apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão escolar no Brasil, é essencial avaliar se essas conquistas estão sendo efetivamente implementadas no dia a dia educacional. Nesse viés, é fundamental entender a legislação que assegura os direitos dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), principalmente no que diz respeito ao acesso à sala de aula comum e ao suporte pedagógico adequado às suas demandas, considerar esses elementos possibilita entender em que medida a prática docente está em conformidade com os princípios de inclusão estabelecidos por lei.

Assim, discutir a formação do professor de Letras sob essa perspectiva é necessário, uma vez que esse profissional desempenha papel central no desenvolvimento humano, pois eles trabalham diretamente com práticas de leitura, escrita e linguagem, aspectos fundamentais para o letramento e para o progresso escolar de alunos com TEA. Nesse sentido, Mantoan (2015) destaca que “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o

da escola, da educação e das práticas pedagógicas usuais”. A efetividade da inclusão depende diretamente da atuação docente e de sua capacidade de transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente acolhedor e equitativo.

Nesse contexto, ressalta-se a função do docente de Língua Portuguesa, um profissional encarregado de intermediar processos de alfabetização, letramento e evolução linguística, habilidades cruciais para o engajamento social e acadêmico dos estudantes. No entanto, nota-se que muitos docentes continuam a sentir-se inseguros para lidar com alunos que estão dentro do Espectro, devido às especificidades que abrangem tanto a comunicação e a linguagem quanto as interações sociais desses sujeitos.

Almeida (2019) destaca que, para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz, é essencial que o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tenha seus aspectos comportamentais e comunicativos, como atenção, linguagem, percepção e interação social, adequadamente regulados. Para construir uma aprendizagem significativa, é fundamental estabelecer elementos como o contato visual, o sorriso responsivo e os comportamentos de atenção compartilhada.

Nessa perspectiva, Gomes (2015) enfatiza que o aluno com TEA deve adquirir certas habilidades fundamentais antes de ser alfabetizado, como a habilidade de permanecer sentado e finalizar tarefas simples, identificar e relacionar palavras e imagens, além de reconhecer as vogais. Se essas competências ainda não estiverem consolidadas, é responsabilidade do docente, em colaboração com a equipe multidisciplinar, elaborar estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento dessas habilidades, garantindo um processo de letramento mais acessível e ajustado às particularidades do estudante.

Nesse viés, a inclusão escolar traz vantagens consideráveis para todo o ambiente educacional, pois incentiva abordagens pedagógicas mais humanas e colaborativas. Mesmo que as políticas públicas assegurem o acesso ao ensino a real inclusão e o progresso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requerem mudanças significativas na forma como se entende o papel da escola e do educador no processo de ensino-aprendizagem. Com o fortalecimento da ideia de inclusão nas instituições, é imprescindível que os educadores, especialmente os docentes de Letras, ajustem suas abordagens. Isso envolve integrar o ensino da língua e o letramento a práticas pedagógicas que levem em conta as características cognitivas e comunicativas desses alunos.

De acordo com Magda Soares (2004), a alfabetização é o processo em que a pessoa aprende a decodificar e codificar o sistema de escrita, isto é, a identificação de letras, sons e conexão entre eles, permitindo o domínio da leitura e da escrita em sua forma mais básica. Por

outro lado, o letramento abrange a apropriação social da leitura e da escrita, ou seja, a aplicação dessas competências em variados contextos sociais para comunicação, interação e formação de significados. Assim, a alfabetização é uma prática social que habilita o indivíduo a se envolver de maneira efetiva na cultura escrita da sociedade.

Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), entender essa diferença é crucial, já que o processo de alfabetização precisa estar alinhado a práticas de letramento que levem em conta suas especificidades cognitivas e comunicativas, fomentando assim um aprendizado relevante e contextualizado.

Conforme ressalta Bakhtin (1992) o sentido das palavras é formado e reformulado em diversos contextos sociais e históricos, evidenciando a característica polissêmica da linguagem. Esta variedade de significados requer que o docente esteja atento às várias maneiras como os estudantes interpretam e usam a linguagem, ajustando suas estratégias de ensino para incorporar essas diferenças. Portanto, a capacitação dos educadores deve habilitá-los a identificar e fomentar o progresso linguístico dos alunos, levando em conta suas características cognitivas e comunicativas, além de assegurar uma utilização mais abrangente e relevante do letramento no contexto escolar de inclusão.

Segundo Magda Soares (2004), o letramento deve ser entendido como um conjunto de práticas sociais que englobam a utilização da leitura e da escrita em variados contextos, indo além da mera decodificação do sistema alfabético. Nesse contexto, ser letrado implica envolver-se em situações de comunicação mediadas pela linguagem escrita, atribuindo significados, interagindo e exercendo ações sociais por meio dos textos. Essa vertente social do letramento se relaciona com a visão bakhtiniana de linguagem, que afirma que todo ato discursivo é fundamentalmente interativo, sendo construído na interação entre indivíduos e direcionado por objetivos sociais.

Bakhtin (1992) afirma que a linguagem é, por natureza, um processo dialógico, no qual os sentidos são criados de forma coletiva. Portanto, ao considerar o letramento de alunos com TEA, é essencial entender que aprender a ler e escrever não se restringe ao domínio técnico, mas também à participação deles em práticas comunicativas autênticas, levando em conta suas maneiras particulares de interação e construção de significado.

Entretanto, para que esse processo de diálogo ocorra de maneira eficaz, é essencial que o educador disponha de condições materiais, pedagógicas e de formação para fomentar práticas inclusivas. É exatamente nesse aspecto que surgem os obstáculos estruturais que a educação brasileira enfrenta, uma vez que a promoção do letramento, especialmente para alunos com TEA, depende diretamente da atuação dos professores e da qualidade da formação que é

oferecida a esses profissionais.

Como destaca Lima (2020, p. 101), apontando que, muitas vezes, essas aulas sem adaptações executam tarefas sem um objetivo definido. Isso destaca a importância de um suporte maior e valorização dos professores a fim de assegurar a adaptação do currículo e fomentar uma inclusão eficaz.

Portanto, este estudo tem como objetivo analisar como a formação do professor de Letras se relaciona com os desafios e demandas da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Compreende-se até que ponto a formação inicial e a continuada fornecem recursos teóricos, metodológicos e práticos para que esses professores criem estratégias de ensino que promovam o letramento, a participação e o desenvolvimento comunicativo dos estudantes autistas. Além disso, o estudo busca avaliar se a formação docente inclui conhecimentos sobre neurodesenvolvimento, linguagem e mediação pedagógica, habilidades fundamentais para adaptar práticas, entender particularidades e criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos. Dessa forma, a pesquisa busca demonstrar como a qualidade da formação do docente afeta sua habilidade de implementar práticas inclusivas para atender às necessidades específicas de alunos com TEA nas aulas de Língua Portuguesa.

Desse modo, propõe-se a seguinte questão norteadora: De que maneira a formação do professor de Letras contribui para a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

2. PERCURSO METODOLÓGICO

No que se refere aos procedimentos metodológicos, este estudo adota uma abordagem qualitativa, pois entende que a análise de fenômenos educacionais, particularmente no âmbito da inclusão, requer interpretação, reflexão crítica e contextualização. Segundo Minayo (2014), esse tipo de pesquisa lida com significados, percepções e interpretações, focando na compreensão das vivências humanas. Segundo a autora, a pesquisa qualitativa utiliza substantivos como "experiência", "vivência" e "senso comum", além de verbos como "compreender", "interpretar" e "contextualizar", que direcionam a perspectiva do pesquisador em relação à realidade social. Ademais, Minayo (2014) aborda que o conhecimento gerado nesse campo é interpretativo, parcial e provisório, sendo constantemente reestruturado por meio da interação entre teoria, contexto e pesquisador.

A pesquisa de cunho qualitativo e está baseada em procedimentos bibliográficos, sendo elaborada a partir da coleta, leitura e avaliação de trabalhos acadêmicos especializados que

abordam o letramento, a formação de professores e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Santos (2006) enfatiza que a revisão bibliográfica “tem papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte”. O autor enfatiza que esse processo atua como um movimento de afunilamento teórico, em que o pesquisador estrutura conhecimentos anteriores para desenvolver seu próprio caminho de investigação.

Nesse contexto, Gil (2008) complementa que a pesquisa bibliográfica permite aprofundar o conhecimento já existente, sustentando análises críticas e fornecendo fundamentos para uma compreensão mais abrangente do objeto em estudo. Lüdke e André (1986) corroboram essa visão ao destacarem que esse tipo de pesquisa é fundamental para integrar teoria e prática na educação, possibilitando a interação entre diversas abordagens.

Além da literatura acadêmica, foram analisados documentos normativos e estatísticos que ajudam a entender o cenário educacional brasileiro. Exemplos disso são a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Nacionais de Educação Especial e os dados do Censo Escolar. Esses documentos demonstram desde princípios básicos de inclusão escolar até dados específicos como o aumento das matrículas de alunos com TEA no ensino.

Portanto, o método adotado não se limita à descrição de conceitos, mas busca promover uma análise crítica e fundamentada, articulando diferentes perspectivas teóricas para construir uma visão ampla e reflexiva sobre o tema. Dessa forma, assegura-se rigor científico, coerência argumentativa e aprofundamento teórico, elementos essenciais para discutir o papel da formação docente na elaboração de práticas de letramento inclusivas, sensíveis às especificidades do TEA e alinhadas a uma educação humanizada.

3. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido por mudanças significativas na interação social e na comunicação verbal e não verbal, além da presença de padrões de comportamento restritos e repetitivos. Nesse contexto, o TEA é entendido como uma condição de neurodesenvolvimento que se apresenta de maneira diversa, demandando que a escola identifique e atenda às particularidades de cada aluno. Dessa forma, percebe-se que as dificuldades contínuas na comunicação social e os comportamentos repetitivos não são obstáculos individuais, mas indicativos da necessidade de abordagens pedagógicas flexíveis, acessíveis e atentas às diversidades.

A promulgação da Lei n.º 12.764/2012, também chamada de Lei Berenice Piana, reforçou o reconhecimento de que o TEA demanda atenção específica e garantias legais, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, essa legislação determina que a pessoa autista é considerada, para todos os fins legais, uma pessoa com deficiência, garantindo-lhe direitos na educação, suporte especializado e acesso ao ensino. Esse entendimento é reforçado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), que estabelece a necessidade de práticas pedagógicas que levem em conta as particularidades do aluno, promovendo sua comunicação, interação e autonomia.

De acordo com Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020), o conceito de autismo sofreu uma notável evolução durante o século XXI, caracterizado devido às alterações nos sistemas de diagnóstico, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID).

As pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exibem dificuldades sobretudo em três aspectos, a saber: na competência social, problemas na interação e análise de sinais sociais; campo da comunicação verbal e não verbal; e, inadequação no comportamento (Silva, Gaiato e Reveles, 2012).

Os critérios que subsidiaram o diagnóstico do autismo passaram por diversas mudanças ao longo dos anos e foram descritos nos manuais de categorização nosológica. Os mais conhecidos e utilizados são o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM) e a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), particularmente a partir da década de 1980. Estes manuais apresentam diferenças nas nomenclaturas, características e códigos utilizados para fins de diagnóstico, mas convergem nos pressupostos conceituais que embasaram a classificação nosológica, hegemônicos no período em que foram publicados. (Fernandes; Tomazelli; Girianelli, 2020, p. 1).

Desse modo, destacam que as classificações do autismo deixaram de serem classificadas como um quadro clínico isolado para serem reconhecidas dentro de um espectro, o que evidencia a amplitude e a complexidade das manifestações. Essa alteração foi crucial para

ampliar o diagnóstico, abrangendo desde situações mais graves até perfis com maior autonomia funcional.

O autismo clássico foi descrito pela primeira vez por Leo Kanner, em 1943, como “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, a partir da análise de onze casos com patologia grave e condições singulares; que englobava, além da inabilidade para estabelecer contato afetivo, comportamentos obsessivos, ecolalia e estereotipia (Kanner, 1943). (Fernandes; Tomazelli; Girianelli, 2020, p.1).

A primeira descrição do autismo, feita por Leo Kanner em 1943, classificou o distúrbio como "distúrbios autísticos do contato afetivo", destacando desde o começo grandes desafios na interação social, juntamente com comportamentos obsessivos, ecolalia e estereotipias. Essa visão inicial, fundamentada em casos considerados como severos, foi fundamental para a compreensão clínica do autismo por muito tempo. No entanto, à medida que as pesquisas progrediam, percebeu-se que tais atributos podem aparecer em variados níveis, o que reforçou a ideia atual de espectro. Este registro ressalta que o autismo não constitui uma condição uniforme, mas sim diversa e complexa, o que tem importantes implicações para o campo educacional.

De acordo com Lima et al. (2021), o Transtorno do Espectro Autista é definido por mudanças notáveis na comunicação e na interação social, manifestadas por dificuldades em manter diálogos, interpretar expressões faciais e entender normas sociais subentendidas. Ademais, o TEA caracteriza-se por padrões de comportamento restritos, interesses constantes e uma intensa necessidade de rotinas, o que pode restringir a adaptabilidade cognitiva e a capacidade de se adaptar a alterações no contexto escolar.

No tocante às características do TEA, são descritos déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos; além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2013).

Os níveis de comprometimento na comunicação verbal variam entre as crianças e surgem precocemente (Landa, 2007); as manifestações vão desde a ausência da oralidade a dificuldades linguísticas específicas (Zuanetti et al., 2018 *apud* Lima et al., 2021, p. 346).

Nesse viés, as autoras também ressaltam que essas particularidades não se limitam ao contexto social, uma vez que impactam diretamente no aprendizado, afetando a atenção compartilhada, o processamento de informações linguísticas e a interpretação de conceitos

abstratos. Estes aspectos destacam a complexidade do espectro autista e a exigência de que os docentes estejam capacitados para gerenciar diversas manifestações do distúrbio, implementando estratégias de ensino que valorizem e atendam às particularidades de cada aluno.

Mesmo com as características comumente ligadas ao TEA, existem casos de pessoas com altas habilidades cognitivas, sintomas menos intensos e que aprendem a ler aos dois anos, exibindo habilidades específicas em certos campos do saber (Bordini; Bruni, 2014; Guedes; Neto; Blanco, 2020). Segundo Oliveira e Sertié (2017), o autismo é um distúrbio geneticamente variado e complexo, enquanto Bordini e Bruni (2014) ressaltam a variedade de fatores que estão na sua origem, o que acentua a complexidade em estabelecer uma única causa. Os mesmos autores indicam que aproximadamente 90% dos sintomas clínicos do TEA são influenciados por fatores genéticos. Por exemplo, há uma chance de 3% a 7% de irmãos de crianças autistas também manifestarem o distúrbio, além de um risco elevado em gêmeos (BORDINI; BRUNI, 2014).

[...] uma variante genética só pode ser apontada como a principal causa etiológica do TEA se associada a um alto risco de desenvolvimento do transtorno; por outro lado, as variantes de baixo risco mais comuns que levariam às formas poligênicas ou multifatoriais do TEA ainda não foram identificadas. [...] Para a maioria dos casos de TEA, não existem sinais clínicos que indiquem uma alteração genética específica. (Oliveira; Sertié, 2017, p. 235).

Portanto, é crucial entender o TEA em suas variadas formas para planejar intervenções pedagógicas que realmente satisfaçam as necessidades desses alunos e promovam sua inclusão no ambiente escolar. Este entendimento mais amplo possibilitou não apenas a identificação de um número maior de pessoas com TEA, mas também a personalização de estratégias de intervenção para cada situação, levando em conta tanto as restrições quanto as possibilidades. Dessa forma, o conceito de espectro enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas adaptáveis e personalizadas, que consideram a diversidade existente entre os alunos autistas.

Nessa perspectiva, compreende-se que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista possui possibilidades reais de aprendizagem, desde que lhe sejam asseguradas condições pedagógicas adequadas e mediação intencional. Conforme Vygotsky (1978), o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e da mediação, sendo o aprendizado potencializado quando o ensino considera as particularidades do sujeito. Assim, ao reconhecer o aluno com TEA como um sujeito em desenvolvimento, a escola deve promover

estratégias pedagógicas flexíveis que favoreçam a construção do conhecimento, respeitando o ritmo, as formas de comunicação e as potencialidades individuais.

3.1 Estratégias pedagógicas empregadas pelo docente para incluir alunos com TEA

À medida que o educador aprofunda seus conhecimentos sobre o TEA, suas chances de identificar oportunidades educacionais e promover o desenvolvimento dos alunos pertencentes ao Transtorno aumentam (Paim, 2019). Portanto, é crucial que o professor procure conhecer e entender as particularidades do espectro, além de investir regularmente em capacitação para elaborar práticas pedagógicas sólidas e confiáveis. Assim, evita-se reforçar concepções estereotipadas que perpetuam a noção errônea de que estudantes com TEA são incapazes de aprender ou avançar em sua formação (Capellini; Shibukawa; Rinaldo, 2016; Paim, 2019).

O trabalho dos professores no ensino, considerando a educação inclusiva, impõe desafios significativos. Embora tenha havido progressos a partir dos debates sobre inclusão no âmbito educacional, a demanda por atender à diversidade dos indivíduos nesse ambiente continua sendo fundamental. Nesse contexto, é essencial a busca por conhecimentos que facilitem uma compreensão mais aprofundada dos elementos que afetam o desenvolvimento, sendo que a formação acadêmica é um meio importante.

Além dos desafios ligados à formação de professores, há muitos fatores institucionais e estruturais que dificultam o processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A falta de materiais didáticos adaptados e de recursos pedagógicos apropriados é uma das principais limitações, prejudicando as oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades linguísticas desses estudantes.

Além disso, muitas escolas apresentam inadequações arquitetônicas e sensoriais, e ao não proporcionarem ambientes acessíveis e acolhedores, acabam agravando as barreiras à inclusão e dificultando o engajamento completo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. A escassez de políticas educacionais sólidas, que garantam um suporte técnico e pedagógico constante para os docentes e as equipes escolares, também é um elemento que contribui para a exclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse desfalque de acompanhamento e formação contínua intensifica as dificuldades presentes no contexto educacional, impedindo o desenvolvimento integral e a participação ativa desses estudantes no processo de ensino-aprendizagem (Bacaro, 2020; Bohrer, 2020; Bruno, 2016; Carvalho, 2020; Lima, 2019; Pinho, 2018).

A elaboração de estratégias pedagógicas para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer que o docente estabeleça uma relação equilibrada entre teoria e prática. Freire (1989) adverte que a prática não pode ser negada em nome de uma teoria que não se relaciona com a realidade, pois isso resulta em mero verbalismo. Da mesma forma, na prática, quando desvinculada da reflexão teórica, pode acabar se perdendo. Portanto, para promover uma inclusão eficaz, o educador deve combinar uma base teórica robusta com uma observação contínua do dia a dia escolar, implementando intervenções que sejam tanto fundamentadas quanto sensíveis às demandas reais do estudante com TEA. Essa coordenação direcionada à seleção de recursos como ajustes curriculares, rotinas organizadas, mediações personalizadas e estratégias lúdicas que promovem o crescimento e a inclusão do aluno.

Ademais, a inclusão de estudantes com TEA na escola requer abordagens pedagógicas personalizadas que levem em conta as características únicas de cada um. Gomes e De Oliveira (2021) ressaltam que a inclusão traz desafios tanto para os profissionais quanto para os alunos, o que evidencia a necessidade de estratégias que considerem suas particularidades. Nesse sentido, o docente deve planejar atividades que valorizem as habilidades do aluno, incentivando sua independência, interação social e aprendizagem relevante. O uso de recursos visuais, comunicação alternativa, adaptação de tarefas e organização do ambiente escolar são práticas essenciais para garantir um processo inclusivo eficiente, respaldado por formação continuada que permita ao professor entender e atender de forma adequada às necessidades do TEA.

Os desafios relacionados a inclusão de um estudante com TEA geralmente provoca insegurança e preocupação, especialmente quando o docente não tem a formação necessária para lidar com essa situação. Esse contexto salienta a importância de integrar teoria, prática e formação continuada para implementar efetivamente o processo de inclusão.

[...] No que se referiu aos Sentimentos dos professores acerca da inclusão de um aluno com TEA, observa-se que o impacto inicial trouxe, num primeiro momento, insegurança e medo nas professoras, conforme é referido nas seguintes falas: “Mas o primeiro impacto, assim, foi bem difícil” (Professora 1); “Então quando me falaram eu fiquei bem apavorada, porque eu não tinha nenhuma formação né, nada pra trabalhar com eles.” (Professora 3); “Quando eu vim pra escola em 2015, eu nunca tinha trabalhado com um aluno autista, aí eu fiquei sabendo que eu teria naquele ano um aluno autista, aí eu fiquei apreensiva assim.” (Professor 4). (Weizenmann, Pezzi e Zanon, 2020, p. 5).

Ao analisar as estratégias pedagógicas para a inclusão de estudantes com Transtorno do

Espectro Autista, Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) evidenciam que o processo não se restringe apenas a técnicas ou métodos específicos, mas também exige que os professores lidem com emoções ambíguas. O estudo mostra que, ao serem informados sobre a presença de estudantes autistas em suas aulas, os professores experimentaram sentimentos de medo, insegurança e ansiedade, principalmente por causa da ausência de uma formação adequada para administrar essa circunstância. Esta realidade é confirmada por Sousa (2015), que já havia ressaltado que muitos professores se sentiam despreparados por não possuírem o conhecimento necessário para lidar com alunos com TEA.

A sensação inicial de insegurança demonstra que a inclusão de alunos com TEA requer não apenas uma preparação emocional e formativa dos docentes, mas também o conhecimento de estratégias pedagógicas que promovam a interação e o aprendizado desses alunos. Nesse contexto, é essencial que os professores, após identificarem suas limitações e desafios, procurem estratégias eficazes que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, auxiliando tanto na sua integração social quanto no aprimoramento de suas habilidades comunicativas.

Segundo Teixeira (2016, apud Leal, 2017), os jogos, brinquedos e brincadeiras enriquecem significativamente as possibilidades de comunicação e expressão, ao mesmo tempo em que se consolidam como importantes instrumentos de socialização, favorecendo o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a interação em grupo. Para alunos com TEA, tais práticas podem representar não apenas momentos lúdicos, mas também oportunidades valiosas para exercitar a linguagem, compreender regras e desenvolver a flexibilidade cognitiva, aspectos fundamentais para sua inclusão no ambiente escolar. Portanto, os docentes podem utilizar atividades como jogos de associação de palavras e imagens, uso de narrativas encenadas com fantoches, bem como sequências didáticas que explorem a repetição e a previsibilidade textual, entre outros. Isso possibilita ao estudante se familiarizar com estruturas linguísticas e expandir seu repertório comunicativo de maneira prazerosa e contextualizada.

As intervenções pedagógicas constituem uma base importante para o desenvolvimento de crianças com TEA. Tendo como objetivo principal ampliar a interação social, a comunicação e minimizar os comportamentos desafiadores, assegurando a aprendizagem (Sengupta; Lobo; Krishnamurthy 2017 *apud* Lima et al., 2021, p. 364).

Contudo, pesquisas apontam que métodos de ensino inclusivos não se fundamentam apenas em recursos materiais, mas também na transformação das percepções dos professores. Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) ressaltam que, depois de um período de interação, sentimentos como medo e insegurança foram trocados por autoconfiança e afeto, frutos do

esforço em buscar informações e adquirir conhecimento na prática. Isso evidencia que a integração de alunos com TEA não requer apenas estratégias de ensino, mas também atitudes receptivas, que se aprimoram por meio de formação contínua e experiência em sala de aula.

Além das estratégias gerais de inclusão, é essencial que o docente, especialmente, o de Letras implemente práticas específicas para o ensino da linguagem, tendo em vista que estudantes com TEA possuem características únicas em relação à comunicação verbal, interação social e compreensão pragmática. Nesse contexto, estratégias pedagógicas que incentivem a construção do letramento e fomentem o desenvolvimento linguístico desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem.

Uma das estratégias mais empregadas é o ensino estruturado da linguagem, que organiza as tarefas em fases previsíveis, com rotinas definidas e orientações visuais. De acordo com Schmidt e Bagarollo (2018), o uso de pictogramas, quadros de sequência, agendas visuais e cartões de apoio linguístico ajuda o aluno a entender tarefas, interpretar histórias e estruturar verbalizações. Essa previsibilidade reduz a ansiedade, melhora a atenção compartilhada e possibilita que a criança participe de atividades de leitura e escrita com mais independência.

A visão inclusiva, segundo Mantoan (2003), requer que a escola entenda que as dificuldades de aprendizagem não são características do aluno, mas decorrem de como o ensino é estruturado, conduzido e avaliado. Nesse contexto, é imprescindível adotar estratégias pedagógicas específicas para alunos com TEA a fim de que o ambiente escolar se adapte e assegure o acesso efetivo à linguagem e ao letramento. Uma dessas abordagens é a modelagem linguística, em que o docente fornece construções frasais-modelo, estimula verbalizações espontâneas e enfatiza o uso funcional da linguagem, garantindo que o aluno esteja envolvido em práticas discursivas com relevância social (Gray, 2010).

Técnicas como finalizar frases, recontar histórias, expandir o vocabulário com base em imagens, incentivar perguntas direcionadas e explorar narrativas visuais auxiliam no desenvolvimento semântico e pragmático, que são dimensões fundamentais do letramento. Ao incorporar essas práticas, o docente não só promove a compreensão do mundo e a habilidade comunicativa do estudante com TEA, como também concretiza o princípio defendido por Mantoan (2003), segundo o qual a inclusão exige a reestruturação das abordagens pedagógicas para assegurar que todos aprendam em condições justas.

Ademais, a aplicação de tecnologias digitais no ensino de linguagem para alunos com TEA deve estar alinhada a metas pedagógicas bem definidas, que priorizem tanto o acesso ao conteúdo quanto o aprimoramento gradual das habilidades de comunicação. Cruz e Brito (2022), enfatizam que os recursos tecnológicos só geram impactos significativos quando

empregados de maneira planejada, mediada e contextualizada, levando em consideração o estágio de desenvolvimento, as preferências e as demandas específicas de cada aluno. Essa intencionalidade docente é essencial para assegurar que a tecnologia não seja apenas um estímulo isolado, mas sim uma ferramenta mediadora do letramento, expandindo as oportunidades de leitura, produção de linguagem, interação e envolvimento ativo no processo de aprendizagem.

É importante considerar que todas as tecnologias digitais que subsidiam o processo de ensino e aprendizagem com as pessoas com Transtorno do Espectro Autista são também tecnologias assistivas, ou seja, materiais de suporte pedagógico para o atendimento especializado das demandas de cada pessoa com deficiência.[...] a interação, a comunicação, o desenvolvimento cognitivo e motor, são fatores que sofrem positivo e significativamente impactos ao estabelecer e proporcionar métodos educativos que relacionem as tecnologias digitais de aprendizagem e as pessoas com TEA. No entanto, é preciso destacar que nenhuma tecnologia seria autossuficiente em relação a esse objetivo, uma vez que é preciso haver intencionalidades pedagógicas previamente estabelecidas para o trabalho, considerando inclusive e sobretudo as questões específicas de cada estudante. (Cruz; Brito, 2022, p. 70-71).

Portanto, as tecnologias digitais como: vídeos, jogos com imagens e cores, desenhos e fotografias, são linguagens visuais e sonoras que beneficiam o aprendizado de alunos com TEA, pois expandem a compreensão de conteúdos abstratos e atraem a atenção por meio de estímulos que envolvem vários sentidos. Esses recursos possibilitam a incorporação de práticas mais envolventes e criativas ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento e da alfabetização (Balbino; Oliveira; Silva, 2021; Silva; Santos; Rodrigues, 2022). As tecnologias assistivas, ao permitir que os alunos interajam com elementos visuais que organizam as informações e facilitam a compreensão, tornam-se instrumentos essenciais para promover a participação ativa e significativa dos alunos com TEA no processo de ensino.

Nesse sentido, o uso pedagógico das tecnologias pode ser aprimorado por meio de estratégias de interação dialógica, baseado na filosofia de Bakhtin, que vê a linguagem como uma interação social, responsiva e formada na interação contínua com o outro. Segundo o autor, “a palavra é sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” e só existe “na interação viva entre os interlocutores” (Bakhtin, 2017, p. 112). Com essa compreensão, práticas pedagógicas como rodas de conversa mediadas, leituras dialogadas,

dramatizações, jogos narrativos e atividades que valorizam diferentes formas de expressão permitem que o aluno do TEA participe do processo educativo dentro do seu próprio ritmo, seja por meio da fala, da escrita, de gestos ou de recursos visuais. Essas práticas que favorecem a construção coletiva de significados e promovem um letramento inclusivo, enriquecido pelo diálogo e pela utilização de tecnologias.

Nesse contexto, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) sugerida por Vygotsky se torna um pilar essencial para entender o processo de letramento do estudante com TEA. Vygotsky (1978) enfatizou que o desenvolvimento acontece por meio da interação e mediação social intencional, que a aprendizagem ocorre quando o estudante é estimulado a ir além de suas capacidades individuais, mas ainda dentro do que é possível realizar com o suporte um mediador competente. Para fins de letramento, isso implica que o educador precisa avaliar com atenção o nível real de compreensão linguística da criança autista e fornecer apoios graduais como perguntas direcionadas, pistas visuais, modelagem de enunciados e leitura compartilhada para garantir que cada nova habilidade seja desenvolvida de maneira segura.

Carvalho (2020) destaca que esse processo requer sensibilidade para adaptar as intervenções ao ritmo e às características de cada estudante, permitindo que a criança transite da participação inicial para a autonomia gradual nas atividades de leitura e escrita. Dessa forma, o letramento deixa de ser uma atividade mecânica e se transforma em uma experiência social, dialógica e colaborativa, em que a presença do outro é fundamental para que o estudante com TEA dê sentido à linguagem e desenvolva habilidades comunicativas mais sofisticadas.

Ao implementar o conceito de ZDP na educação inclusiva, os docentes têm a capacidade de não somente fomentar o aprendizado, mas também certifique-se que os estudantes com autismo tenham oportunidades inovadoras para se de participar ativamente em práticas educacionais, respeitando suas necessidades individuais e potencializando seu desenvolvimento.

Para que o aluno com TEA participe ativamente das práticas educacionais, principalmente nas atividades de linguagem, o docente deve identificar suas demandas específicas e proporcionar intervenções adaptadas ao seu estilo de aprendizagem. Nesse sentido, o *feedback* positivo e imediato é essencial, pois valoriza pequenas conquistas e aumenta a confiança do aluno. Pesquisas indicam que, para estudantes com TEA, o reforço constante combinado com uma mediação atenta aumenta a motivação, o envolvimento e a participação nas atividades de letramento (Sengupta; Lobo; Krishnamurthy, 2017 apud Lima et al., 2021). Dessa forma, o ensino da linguagem se torna mais inclusivo e relevante, impulsionando o progresso comunicativo e social.

Assim, a formação continuada em serviço se estabelece como um componente essencial para que os profissionais entendam as especificidades de cada aluno e criem práticas pedagógicas que promovam a inclusão. No entanto, as dificuldades na escolarização de crianças com o Transtorno do Espectro Autista destacam a necessidade urgente de reavaliar tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores. Apoiar esse processo não apenas reforça o trabalho dos docentes e expande as oportunidades de aprendizado dos estudantes, como também ajuda a criar uma comunidade escolar mais equitativa, receptiva e dedicada aos princípios de diversidade, empatia e respeito.

4. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

A capacitação de educadores é essencial para a efetivação da educação inclusiva, especialmente no apoio a estudantes que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA). Contudo, essa iniciativa enfrenta desafios que estão enraizados no sistema educacional brasileiro, que, ao longo do tempo, se organizou de maneira fragmentada. Essa configuração resultou em cursos de formação que não correspondem às reais necessidades das instituições escolares, nem às exigências dos alunos, em particular daqueles com demandas educacionais especializadas.

A formação docente, inicial e continuada, tem relação direta com o direito à escolarização e com a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Conforme destacam Miranda e Galvão Filho (2012), a inclusão escolar só se consolida quando o docente possui conhecimentos teórico-práticos que o capacitam a entender as demandas educacionais dos estudantes e as instruções planejadas que garantem o acesso ao currículo. Essa a demanda por formação se torna ainda mais urgente ao considerarmos que, a partir dos anos 1990, se distribuiu no Brasil um movimento que defende a inclusão total de todos os alunos nas classes regulares, sem levar em conta suas diferenças (Miranda; Galvão Filho, 2012).

Garantir que crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especializadas convivam e aprendam com os demais, exigem, que o professor esteja capacitado para lidar com a diversidade e implementar estratégias pedagógicas que acompanhem diferentes trajetórias de aprendizagem, especialmente no caso de alunos com TEA. Portanto, a formação não deve ser considerada um processo isolado, mas sim um investimento contínuo que proporciona ao docente as condições possíveis para implementar a inclusão no dia a dia escolar e evitar que ela se torne apenas um discurso desconectado da realidade.

Nesse viés, a falta de políticas públicas eficientes, somada a frágil conexão entre teoria e prática, prejudica a formação inicial dos professores e restringe sua habilidade de entender as particularidades do TEA, atuar no processo de aprendizagem e criar estratégias pedagógicas apropriadas. Nesse contexto, Gatti (2010, *apud* Carvalho, 2025, p. 43) declara que “a formação inicial para a docência no Brasil revela uma estrutura fragmentada, com pouca articulação entre o conhecimento acadêmico e as demandas reais da prática escolar”. Essa constatação destaca a urgência em reestruturar os processos de formação, fortalecendo a conexão entre os fundamentos teóricos, experiências pedagógicas e debates sobre inclusão. Isso é essencial para capacitar os docentes a atenderem os alunos com TEA de maneira inclusiva, crítica e consciente.

Como afirma Freire (1996, p. 62, *apud* Soares, 2022, p. 34): “[...] se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível.” inclusão escolar de alunos com TEA, segundo a reflexão freireana, depende de docentes que valorizem a alteridade, superem perspectivas inovadoras de aprendizagem e estabeleçam relações pedagógicas fundamentadas no respeito, na escuta e na compreensão das particularidades de cada estudante. Desse modo, ao integrar perspectivas críticas e humanizadoras, a formação inicial e continuada assume um papel crucial na criação de práticas inclusivas, uma vez que permite que o docente desenvolva não só habilidades técnicas, mas também uma sensibilidade ética que apoie o trabalho com a diversidade existente na escola.

Ehrenberg e Ayoub (2020) enfatizam que a formação do docente precisa ser ampla, pois “no trabalho cotidiano do professor com os alunos, na problematização de qualquer prática social, o docente precisa conectar saberes de diversas áreas do conhecimento, por isso a necessidade de uma formação ampla e abrangente”. As autoras ressaltam ainda que a a formação continuada é uma fase fundamental do crescimento profissional, pois ela apoia tanto a prática pedagógica quanto a construção conjunta da voz política e cidade dos docentes, por meio de reflexões críticas e propositivas. Nesse contexto, entende-se que aprender e educar são processos contínuos que se desenvolvem ao longo da vida. Portanto, é essencial a formação inicial continuada de qualidade que respeite a autonomia do docente e possibilite a participação ativa de cada professor na definição de seu próprio percurso formativo.

A formação docente é fundamental para o exercício profissional na educação básica, uma vez que fornece ao professor os conhecimentos pedagógicos e legais essenciais para entender o papel da escola e implementar práticas adequadas ao ambiente educacional. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996) regulamenta

esse processo, definindo os requisitos mínimos para o ingresso na carreira docente. Segundo o artigo 62 da LDB, atualizado pela Lei n.º 13.415/2017, a formação de docentes deve ser realizada “em nível superior, em curso de licenciatura plena”. Como formação mínima, é aceitar a habilitação em nível médio na modalidade normal para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

A formação inicial de professores, tanto em nível médio quanto superior, deve ser compreendida como um processo permanente de aprendizagem e reflexão, considerando que a escola vivencia transformações constantes e desafios cotidianos. Nesse sentido, Saviani (2009, apud Prause, 2020, p. 101) aponta que a formação inicial apresenta lacunas significativas, uma vez que nem sempre contempla todas as dimensões necessárias à atuação docente. Diante dessa realidade, torna-se indispensável o investimento na formação continuada, a qual possibilita ao professor acompanhar as mudanças do contexto escolar e aprimorar sua prática pedagógica. O exercício da docência exige um processo contínuo de estudo, articulando teoria e prática, como condição para a qualidade do trabalho educativo e para o enfrentamento dos desafios presentes na educação escolar.

Nesse sentido, Carneiro (2012) reforça que construir uma escola verdadeiramente inclusiva exige o compromisso de transformar o modelo tradicional de formação docente, de modo que haja coerência entre o que os educadores aprendem e aquilo que se espera que ensinem. Para isso, torna-se imprescindível promover discussões, fortalecer o diálogo e construir parcerias entre a pesquisa científica e as práticas inclusivas, assegurando uma formação mais alinhada às demandas reais da escola contemporânea.

Miranda e Galvão Filho (2012) argumenta que o desenvolvimento profissional dos professores vai além da simples acumulação de cursos ou técnicas; trata-se de um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática e de valorização das experiências vividas no dia a dia escolar. Essa visão valorizar a formação construída de forma coletiva e o entendimento de que o docente se forma de maneira dinâmica, a partir das interações, desafios e aprendizagens que surgem do contexto educacional.

Segundo Nóvoa (1995, p. 25, apud MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas

contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Com base nessa compreensão, é evidente que o docente de Letras que trabalha com alunos do Transtorno do Espectro Autista (TEA) precisa ir além das formações específicas. É essencial adotar uma abordagem investigativa e atentar às particularidades linguísticas e comunicativas desse grupo, incorporando novos aprendizados ao processo reflexivo desenvolvido na prática cotidiana. Ao Identifique as demandas particulares desses alunos, o professor adapte as metodologias, diversifique as estratégias de letramento e crie ambientes de aprendizagem mais acessíveis, reafirmando seu compromisso ético e profissional com a inclusão.

Além disso, a defesa da formação docente como eixo central da inclusão encontra respaldo em Garcia (1999), ao afirmar que “a formação surge de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho”. Essa visão amplia a compreensão do papel do docente, destacando que sua formação não afeta apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também o envolvimento social e o futuro dos alunos. Para os alunos com TEA, garantir que os professores tenham acesso a uma formação sólida e contínua é garantir que esses alunos possam exercer plenamente seu direito ao conhecimento, às interações sociais e às oportunidades educativas e profissionais. Dessa forma, a formação docente adquire uma dimensão ética e política, tornando-se essencial para que a inclusão escolar ocorra de maneira justa e transformadora.

Entretanto, o debate sobre a formação continuada dos docentes, principalmente no suporte a alunos com TEA, não deve ser entendido como uma ação que confere ao professor a responsabilidade única pelo sucesso das práticas inclusivas. Alves (2023) afirma, refletindo as ideias de Terra e Gomes (2013), que o processo de qualificação profissional enfrenta desafios, restrições institucionais e sentimentos de sobrecarga que impactam diretamente o trabalho docente. Embora seja fundamental, a implementação de propostas inclusivas pode gerar prejuízos e dificuldades se não houver condições adequadas, suporte pedagógico e políticas que respaldem a atuação do educador. Assim, reconhecer tais limites é fundamental para compreender que a formação continuada só se efetiva quando integrada a um contexto escolar que ampare o professor e não quando vista como uma responsabilização individualizada.

Ainda de acordo com Terra e Gomes (2013):

O papel para esta atuação de forma eficaz não se restringe somente ao professor, mas também ao papel da instituição de ensino, que deve

proporcionar cursos de preparação para seus docentes, independentemente da qualidade de sua formação. Compreendendo que a escola tem a função de implementar espaços, possibilidades e métodos e, acima de tudo, a reflexão das necessidades e demandas do aluno autista, ou com deficiência como um todo.

Esse apontamento reforça que a inclusão não deve ser vista como uma obrigação exclusiva do professor. Para que as práticas inclusivas sejam efetivas, as instituições de ensino devem assumir um papel ativo, fornecendo suporte pedagógico, promovendo a formação continuada, garantindo condições de trabalho específicas e criando espaços para reflexão coletiva. Só quando há uma colaboração eficaz entre professores e instituições de ensino é que se pode garantir que os alunos com TEA recebam instruções pedagógicas de qualidade, recursos adequados e um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo, superando a ideia de que o educador deve “resolver sozinho” as demandas educacionais da inclusão.

Nas redes de ensino público e privado que adotam práticas inclusivas, as transformações podem ser avaliadas a partir de três ângulos principais: os obstáculos que surgem com a inovação, as medidas necessárias para garantir a inclusão nas turmas incluindo a formação contínua dos docentes e as novas oportunidades que surgem para a educação escolar a partir de iniciativas inclusivas (Mantoan, 2003). Nesse sentido, ressalta-se que o princípio democrático da educação para todos só se realiza em sistemas que atendem a todos os alunos, e não apenas os que têm deficiência.

Ademais, Mantoan (2003, p. 43) sustenta que uma formação inicial e continuada para a inclusão escolar vai além de cursos de especialização, extensão ou atualização pedagógica, exigindo a reinterpretação do papel do educador, da instituição de ensino e das práticas pedagógicas habituais em contextos excludentes. Esse tipo de preparação requer um modelo distinto das abordagens convencionais de profissionalização e formação em serviço, uma vez que as escolas que implementam o projeto inclusivo precisam se transformar por completo.

Assim, a inclusão representa uma inovação que requer a modernização e a restrição das condições escolares, especialmente na educação básica. Isso se deve ao fato de que muitas das dificuldades enfrentadas pelos alunos não são apenas indivíduos, mas também relacionadas à maneira como o ensino é planejado, ministrado e avaliado. Nesse contexto, a autora argumenta que é preciso compensar e revitalizar as práticas educacionais para que todos possam aprender de forma justa e significativa.

No cenário de implementação da inclusão escolar, torna-se evidente que é preciso investir na formação inicial e continuada dos docentes. Por exemplo, essa formação pode ser realizada

por meio da inclusão de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura e da expansão das experiências práticas durante uma carreira profissional. Nesse contexto, a formação continuada desempenha um papel essencial, pois possibilita a atualização constante das práticas pedagógicas e incentivo a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Lima e Aguiar (2015 apud Veloso, 2024), a procura por formação contínua depende, em primeiro lugar, da motivação do professor para aperfeiçoar seus conhecimentos.

A formação docente não se restringe a momentos formais, como cursos ou capacitações pontuais, mas compreende um conjunto mais amplo de experiências formativas, incluindo a participação em congressos, conferências, leituras especializadas e espaços de reflexão coletiva. Nesse sentido, torna-se fundamental valorizar o professor por meio de investimentos em seu desenvolvimento profissional e da criação de ambientes de diálogo, como rodas de conversa, que favoreçam a troca de experiências e a reflexão sobre os desafios cotidianos da prática pedagógica. Tais ações contribuem de maneira significativa para a qualificação do trabalho docente e para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e justo, capaz de atender às demandas de todos os alunos (Lima; Aguiar, 2015 apud Veloso, 2024).

Diante das discussões apresentadas, e com base nas contribuições de Mantoan (2003), conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende diretamente de uma formação inicial e continuada que ultrapasse os modelos tradicionais de ensino. No caso do professor de Letras, essa formação torna-se ainda mais relevante, uma vez que o trabalho com a linguagem, a leitura e a escrita ocupam papel central na construção do conhecimento e na participação dos estudantes no contexto escolar. Assim, formar docentes de Letras na perspectiva inclusiva implica ressignificar práticas pedagógicas, metodologias de ensino e concepções de aprendizagem, de modo a atender à diversidade presente nas salas de aula. Desse modo, investir em uma formação docente contínua, reflexiva e comprometida com a transformação da prática pedagógica constitui um caminho essencial para a consolidação de uma escola inclusiva, democrática e socialmente comprometida com o direito à educação de todos.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante das reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo, torna-se evidente que a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não se efetiva apenas por meio de garantias legais ou do aumento das matrículas, mas depende, de maneira decisiva, da formação inicial e continuada dos professores, em especial do professor de Letras. Tendo em vista que a linguagem, a leitura e a escrita são eixos fundamentais da

escolarização, a atuação desse profissional é essencial para fomentar o letramento inclusivo e garantir a participação social e acadêmica dos estudantes com TEA.

A análise da literatura mostrou que o processo de alfabetização e letramento de alunos autistas requer abordagens pedagógicas que considerem suas particularidades cognitivas, comunicativas e sociais. Nesse contexto, entender o letramento como uma prática social expande a responsabilidade dos professores além do ensino técnico da língua, exigindo a criação de ambientes para interação, diálogo e construção conjunta de significados. Para estudantes com TEA, essas práticas devem ser conduzidas, organizadas e planejadas de maneira deliberada, levando em compreensão seus ritmos e habilidades.

Observou-se, ainda, que muitos professores enfrentam inseguranças e desafios ao trabalhar em ambientes inclusivos, geralmente devido às lacunas na formação inicial e à falta de políticas de formação continuada que se conectam com a realidade escolar. Apesar de a lei brasileira garantir o direito à educação inclusiva, a concretização desse direito depende de condições institucionais, suporte pedagógico, materiais didáticos acessíveis e espaços para formação coletiva que reforcem a atuação dos professores. Portanto, a inclusão não deve ser vista como uma obrigação pessoal do docente, mas como um compromisso coletivo entre professores, administradores e sistemas de ensino.

No que se refere especificamente ao professor de Letras, destaca-se a necessidade de uma formação que integre conhecimentos linguísticos, pedagógicos e fundamentos da educação inclusiva. Tal formação deve possibilitar ao docente compreender o neurodesenvolvimento, as particularidades da linguagem no TEA e as estratégias de mediação pedagógica que favoreçam o letramento, a comunicação e a interação social dos estudantes. Nesse contexto, a formação continuada assume um papel estratégico, ao promover a reflexão crítica sobre a prática, o aprimoramento metodológico e a ressignificação das concepções de ensino e aprendizagem.

Pode-se afirmar, portanto, que investir na formação inicial e continuada dos professores de Letras é essencial para estabelecer uma educação que seja inclusiva, democrática e socialmente responsável. Ao considerar a diversidade como um fundamento pedagógico e entender a inclusão como um processo coletivo e contínuo, a escola desenvolve progressivamente práticas que garantem o direito à aprendizagem para todos os estudantes, incluindo aqueles que têm Transtorno do Espectro Autista. Assim, fica evidente que a formação docente, quando crítica, reflexiva e humanizadora, é um dos meios mais eficazes para mudar a realidade escolar e promover uma educação baseada na equidade, no respeito às diferenças e na valorização da linguagem como ferramenta de participação social.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Amanda Barbara Oliveira. *A importância da formação continuada dos professores no atendimento a crianças autistas*. **Educação**, v. 27, n. 129, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10257111.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

BORTOLI, Marlene Valaski; GALTER, Ester Cardoso de Moraes; FOFONCA, Eduardo; SALOMÉ, Josélia Schwanka. *A formação continuada dos professores para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: entre avanços e problematizações ainda atuais*. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 18, n. 4, p. 1-19, 2025. DOI: 10.55905/revconv.18n.4-219.

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

BRASIL. *Decreto nº 12.6862, de 20 de outubro de 2025*. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2023: matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão*. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 20 nov. 2025.

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

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. *Crescem matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/secom>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANIOLO, L. O.; DALL’ACQUA, M. J. (org.). *Inclusão escolar*:

pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 7-24.

CARVALHO, I. A. *Autismo e prática educacional: o impacto da formação de professores na inclusão escolar*. 2025. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2025.

CRUZ, B. S.; BRITO, L. R. Conceitos e relações entre ferramentas digitais de aprendizagem e Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: FRANÇA, G.; VELOSO, G.; BRITO, G. (org.). *Autismo: tecnologias para a inclusão*. Porto Nacional: Acadêmica, 2022. p. 63-73.

EHRENBERG, M. C.; AYOUB, E. Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e217737, 2020. DOI: 10.1590/S1678-4634202046217737.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

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

GOMES, W. C.; OLIVEIRA, M. A. *A importância da formação continuada dos professores no atendimento a crianças autistas*. **Revista FT**, 2021. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores-no-atendimento-a-criancas-autistas/>. Acesso em: 11 dez. 2025.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein (São Paulo)**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 233–238, 2017.

LEAL, Patrícia Maristela de Freitas. *O brincar na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

LIMA, E. T. et al. Aspectos linguísticos e comunicativos no Transtorno do Espectro Autista. **Revista CEFludAC**, v. 23, n. 3, p. 345-366, 2021.

LIMA, Isabela Barreiros Pinheiro; MARTINS, Paula Prestrelo Costa; CUSATI, Iracema Campos; ANGELO, Rita di Cássia Oliveira. Características do Transtorno do Espectro Autista e sua influência na aprendizagem: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, p. 693-714, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 28 jun. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

NONATO, Carlos Henrique Oliveira. *Alfabetização e letramento de uma criança autista*. 2025. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2025.

OLIVEIRA, Bruna Luanna Franco de. *Métodos de ensino e recursos tecnológicos aplicados na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista: manual digital para alfabetização de alunos com TEA*. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cornélio Procopio, 2024.

PRAUSE, V. F. *Transtorno do Espectro Autista: atuação do professor de apoio pedagógico no Ensino Fundamental*. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

SANTOS, Luiz Fernando Amaral dos. *Apostila metodologia da pesquisa científica II*. Faculdade Metodista de Itapeva, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 5-17, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 1 jul. 2025.

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

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 911-929, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 29 jun. 2025.