

Alfabetização e Transtorno do Espectro do Autismo: intervenção pedagógica inclusiva

ARTIGO

Eliana Pereira Gomesⁱ 

Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiskiⁱⁱ 

Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

1

Resumo

Este artigo analisa uma intervenção pedagógica com um estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em processo de alfabetização, em uma escola multisseriada do campo. Diante da ausência de Atendimento Educacional Especializado, a professora-pesquisadora elaborou estratégias inclusivas baseadas em escuta sensível, recursos visuais e rotinas estruturadas, considerando os interesses e o cotidiano do estudante. A metodologia qualitativa foi inspirada na pesquisa-ação, articulando teoria e prática. Os resultados indicaram avanços na comunicação, na permanência em atividades e na construção de vínculos, mesmo sem a consolidação da escrita alfabética. A experiência evidencia as possibilidades da alfabetização inclusiva em contextos rurais, ressaltando o compromisso docente e a escuta como fundamentos da prática.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Especial. Escola multisseriada. Intervenção Pedagógica. Pesquisa-ação.

Literacy and Autism Spectrum Disorder: inclusive pedagogical intervention

Abstract

This article analyzes a pedagogical intervention with a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) undergoing literacy development in a multigrade rural school. In the absence of Specialized Educational Assistance, the teacher-researcher developed inclusive strategies grounded in attentive listening, visual resources, and structured routines, taking into account the student's interests and everyday life. The qualitative methodology was inspired by action research, integrating theory and practice. The results indicated progress in communication, engagement in activities, and the building of affective bonds, even though alphabetic writing was not fully consolidated. The experience highlights the potential of inclusive literacy in rural contexts, emphasizing teacher commitment and listening as core educational principles.

Keywords: Action Research. Multigrade School. Pedagogical Intervention. Rural Education. Special Education.

1 Introdução

2

A Educação Inclusiva é uma bandeira de luta, ação e reflexão, que precisa ser hasteada cotidianamente na prática pedagógica dos professores, independentemente do nível e da modalidade de ensino em que atuam. Como prática, é uma exigência ética, política e formativa que não pode ser considerada opcional, mesmo diante dos desafios para a sua concretização. Nesse prisma, compreendemos que um trabalho pedagógico inclusivo parte do reconhecimento das singularidades dos estudantes e da afirmação do direito à diferença como princípios educativos.

Quando pensamos nas escolas localizadas em contextos rurais, a efetivação desse compromisso adquire contornos específicos. Longe de constituir em uma realidade homogênea, o campo brasileiro carrega marcas da negligência histórica por parte do poder público, que continua a tratá-lo como território de menor importância tanto nas políticas de educação quanto na alocação de recursos e investimentos. A escolarização de estudantes com deficiência ou com transtornos do neurodesenvolvimento, nesse cenário, evidencia a necessidade de uma maior aproximação entre Educação Inclusiva e Educação do Campo, para pensarmos práticas que reconheçam os sujeitos em sua diversidade e em seus pertencimentos socioterritoriais (Nozu; Ribeiro; Bruno, 2018; Pereira *et al.*, 2023).

Essa articulação se torna ainda mais necessária quando consideramos a organização pedagógica das escolas do campo multisseriadas: aquelas em que um único professor leciona, simultaneamente, para turmas de diferentes séries ou anos escolares, reunidas em uma mesma sala de aula. Quando não há professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), recai sobre o professor regente a responsabilidade de responder, sozinho, às demandas pedagógicas, o que exige mais do que sensibilidade: requer intencionalidade, compromisso com a formação continuada e disposição para reinventar a prática pedagógica cotidiana a partir da realidade concreta. As leituras de Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) e Pereira *et al.* (2023) nos inspiram a refletir sobre essas questões, bem como sobre os desafios enfrentados pelos professores do campo diante da ausência de apoio especializado.

Essa responsabilidade, no entanto, é parte indissociável do trabalho de qualquer professor, por isso não pode ser assumida como uma exceção diante da ausência de um profissional com formação específica. Cabe ao professor regente assumir o compromisso com uma prática pedagógica que considere as especificidades de cada estudante, a fim de oportunizar o direito à aprendizagem a todos. A atuação do professor do AEE é desejável e importante, mas não isenta o professor regente da responsabilidade de construir caminhos inclusivos no interior de sua sala de aula. Afinal, a inclusão se materializa no cotidiano da escola, nas escolhas pedagógicas e nas relações que ali se constroem (Pletsch, 2020).

Esse horizonte, sustentado no compromisso com a aprendizagem de todos, delineou a intervenção pedagógica objeto deste artigo. A experiência desdobra e aprofunda reflexões iniciadas em um Trabalho de Conclusão Final (TFC) do Curso de Especialização em Educação Especial Inclusiva do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), elaborado pela primeira autora, sob orientação do segundo autor (Gomes, 2024). O ponto de partida foi o acompanhamento de um estudante do 2º ano do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização, em uma escola multiseriada localizada na zona rural e vinculada ao poder público de um município do estado do Espírito Santo. Ele apresentava indícios de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), ainda sem diagnóstico formal no início do ano letivo.

A presença desse estudante na turma, que não foi interpretada como um obstáculo, motivou o repensar das estratégias didáticas e dos tempos e modos de ensinar, em diálogo com suas especificidades e com as condições concretas da escola do campo. Como nos ensina Magda Soares (2003), a alfabetização é o processo de aquisição do sistema convencional da escrita, o que exige a criação de condições pedagógicas que tornem esse sistema acessível à diversidade dos estudantes. A proposta tomou forma no cotidiano da sala de aula, articulando escuta, observação, intencionalidade e cuidado.

O percurso que culmina neste texto também é atravessado pela história pessoal da professora-pesquisadora, mãe de um adolescente com TEA. As inquietações vividas em seu próprio núcleo familiar, os desafios enfrentados ao longo dos anos para garantir os

direitos do filho e o desejo constante de aprender mais para apoiá-lo qualificaram o olhar com o qual se aproximou do estudante em sala de aula. A experiência de ser mãe de uma criança neurodivergente e de atuar, simultaneamente, como professora da rede pública em escolas rurais foi decisiva para a motivação investigativa. Essa dupla condição, familiar e profissional, forjou um compromisso que extrapola a dimensão técnica do trabalho docente.

Ao refletirmos sobre o lugar da experiência no campo acadêmico, compreendemos que a vivência pessoal pode ser fonte de saber quando sistematizada e compartilhada, perspectiva que se aproxima do pensamento de Benjamin (1994), para quem a experiência vivida ganha estatuto de conhecimento quando narrada. Nesse viés, nossa intenção não é somente descrever a realidade escolar. Queremos, sobretudo, compreender o que essa intervenção permite pensar sobre os limites e as possibilidades da alfabetização de estudantes com TEA na escola do campo; o que se pode aprender, como professores, a partir de uma experiência construída no imbricamento reflexivo entre teoria e prática; e como esse tipo de ação pode contribuir com os debates atuais sobre inclusão, diferença e educação.

A escolha por transformar essa vivência em objeto de análise acadêmica se deve também à emergência de se registrar práticas pedagógicas que se constituem como atos ético-políticos de resistência e de afirmação do direito à educação em contextos desafiadores. Ao sistematizar a intervenção aqui discutida, buscamos afirmar que a escola do campo pode, sim, ser espaço de produção de conhecimento, de pesquisa e de possibilidades pedagógicas.

Neste artigo, apresentamos os caminhos da intervenção desenvolvida ao longo do ano letivo de 2024 com um estudante com TEA, detalhando os critérios de planejamento, as estratégias utilizadas, os ajustes realizados a partir das respostas dele e os efeitos observados em seu processo de desenvolvimento. Logo, nosso objetivo é analisar essa intervenção. Ao longo da escrita, situamos a experiência no campo teórico da alfabetização e da Educação Inclusiva, refletindo sobre os sentidos da escolarização e o professor como sujeito de mediação, escuta e reinvenção pedagógica.

2 Metodologia

5

Acreditamos que a experiência, como ponto de partida da reflexão, ganha densidade quando passa a ser problematizada e reconfigurada em diálogo com a teoria. Como nos ensinou Freire (1996), não há prática sem teoria nem teoria sem prática: uma se faz na outra, e ambas se fazem na prática social. Assim, a metodologia adotada neste estudo se apoia na dialética entre ação e reflexão, partindo do princípio de que é no exercício do ensinar e do aprender que ressoam os elementos para análise, sistematização e (re)invenção do trabalho pedagógico. Essa perspectiva orientou a sistematização de uma intervenção pedagógica construída e analisada a partir do cotidiano escolar.

A investigação, de abordagem qualitativa em educação, assumiu o caráter de intervenção pedagógica, com base no princípio de que é possível produzir conhecimento a partir da escuta sensível, da observação participante e da análise do cotidiano escolar. Como indicam Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa permite captar os significados das ações humanas em diversos contextos, valorizando as relações sociais, os sentidos atribuídos pelos sujeitos e a complexidade das práticas educativas. Nesse sentido, nossa proposta foi construir, a partir da experiência, um processo investigativo que reflete sobre a realidade e tem compromisso com sua transformação.

O campo empírico da pesquisa foi uma escola da rede pública municipal, localizada na zona rural do Espírito Santo, que atende, em classe multisseriada, estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2024, a professora da turma, que constitui uma das autorias deste texto, conduziu uma intervenção voltada ao fortalecimento das habilidades de leitura e escrita de um estudante do 2º ano, com sinais de TEA. A identificação de tais sinais se deu por meio da observação cotidiana, da escuta à família e da leitura do comportamento do estudante frente aos desafios escolares.

Diante da ausência de AEE e de recursos específicos na escola, foi necessário construir caminhos pedagógicos que respeitassem o tempo, os modos de expressão e o hiperfoco do estudante. A esse respeito, Powaczuk e Colvero (2023, p. 4) nos lembram

que “os saberes advindos da experiência docente possibilitam a construção de um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício”. A fala das autoras nos leva a refletir sobre o fato de que a prática docente é mais do que aplicação de métodos prontos, ao passo que pressupõe a elaboração contínua de estratégias de ensino. É no fazer cotidiano que o professor desenvolve respostas pedagógicas significativas, fazendo da experiência uma fonte legítima de saber e invenção.

A intervenção envolveu a elaboração e aplicação de sequências didáticas acessibilizadas, uso de materiais visuais, estratégias lúdicas e atividades voltadas à associação de imagem-palavra, leitura compartilhada e ampliação do vocabulário. As ações foram constantemente revisadas e ajustadas, de acordo com as respostas do estudante e com os avanços observados em sua relação com o mundo da linguagem. Esse movimento está em consonância com a diretriz da política nacional, que orienta o uso de recursos pedagógicos e de práticas acessíveis como parte integrante do planejamento do professor regente, e não como algo secundário ou complementar (Brasil, 2008).

Nossa metodologia também estabelece um diálogo com os pressupostos da pesquisa-ação, propostos por Michel Thiollent (2011), pois reconhecemos que o processo investigativo nasce da prática e se desenvolve a partir da colaboração entre os sujeitos. A prática, nesse caso, é simultaneamente objeto e campo da investigação. A professora, além de realizar a intervenção, problematizou em tempo real, refletiu sobre suas escolhas e buscou fundamentação teórica para sustentar as decisões tomadas. A pesquisa, portanto, emerge como processo contínuo de reconstrução da prática.

Essa perspectiva encontra ainda ressonância no pensamento de Carlos Rodrigues Brandão (2002), que afirma que o saber pedagógico também se constrói no chão da escola, reconhecendo que os professores produzem teoria a partir das vivências escolares, dos dilemas, acertos, erros e aprendizagens. Ao sistematizar a experiência aqui discutida, buscamos afirmar que a prática da professora-pesquisadora não é algo a ser apenas descrito, mas sim compreendido como campo legítimo de produção de conhecimento. Nesse sentido, a professora passa a construir saberes a partir de suas

próprias práticas, tecendo-os nas relações pedagógicas e no exercício cotidiano da docência durante o habitar da profissão (Silva; Souza, 2022).

Em muitos contextos escolares, “a ausência de espaços de compartilhamento dificulta que o protagonismo pedagógico se estabeleça na sua potencialidade” (Powaczuk; Colvero, 2023, p. 5). Logo, a coautoria do orientador neste artigo corresponde ao acompanhamento crítico do processo, ao diálogo metodológico e à mediação necessária para a sistematização da experiência. Essa parceria reforça a dimensão formativa da pesquisa, pois fortalece a relação entre prática e teoria e contribui para a construção de um olhar mais ampliado sobre o cotidiano escolar.

Do ponto de vista ético, preservamos a identidade do estudante e da escola. A família foi ouvida informalmente, no cotidiano da escola, sem a formalização de entrevistas, e todas as informações foram tratadas com sigilo e responsabilidade. Reafirmamos, assim, o compromisso com uma ética da escuta, do cuidado e do respeito às infâncias neurodivergentes.

3 Resultados e discussão

A intervenção pedagógica que desenvolvemos tornou-se um campo fecundo de produção de sentidos no processo de alfabetização de um estudante com características de TEA. Sistematizamos essa vivência no formato de artigo científico para construirmos reflexões sobre o percurso, extraindo elementos significativos que nos permitissem compreender e discutir a prática como objeto de investigação.

Nesse sentido, é fundamental retomar a compreensão freiriana da alfabetização como prática cultural. Conforme Paulo Freire (2011), a alfabetização faz parte da cultura e proporciona autonomia ao sujeito. Especialmente neste momento histórico da humanidade, em que se encontra imerso em um mundo grafocêntrico, a leitura e a escrita se tornaram essenciais para a qualidade de vida e o acesso a informações e serviços. A escrita e a leitura são tão importantes que mudaram o curso da história da humanidade, e seu domínio levou ao encerramento de um período histórico, abrindo o novo. Ler e

escrever é ter liberdade e independência; é poder acessar tudo que já foi registrado na história humana e, ao mesmo tempo, poder entender as instruções de um manual ou receita, ou uma mensagem de aplicativo de comunicação como o WhatsApp, atividades simples do cotidiano que são realizadas apenas por quem sabe ler.

Desde os primeiros dias de aula, identificamos a necessidade de reorganizar tempos, espaços e estratégias, a fim de que a proposta pedagógica se tornasse minimamente acessível ao estudante. Essa reorganização, que não foi imediata nem isenta de tensões, exigiu da professora-pesquisadora uma escuta ampliada, sensível aos gestos, expressões e resistências que o estudante manifestava diante de diversas situações. Além disso, demandou um olhar analítico e uma escuta metodológica da experiência que se constituía. Nesse processo, como observam Konkel e Farias (2024), torna-se essencial que o professor conheça as particularidades do estudante com TEA para realizar as acessibilizações necessárias nos recursos didáticos, na dinâmica das atividades e na organização do cotidiano escolar.

A ausência de um laudo formal não impediu o reconhecimento de sinais compatíveis com o espectro do autismo, conforme o DSM-5-TR: dificuldade de interação social, resistência à mudança de rotina, estereotípias, hiperfoco em objetos e padrões restritos e repetitivos de comportamento (APA, 2023). Esses sinais foram tomados como pistas para a construção de um trabalho pedagógico que se apoiasse na mediação e na reinvenção cotidiana, e não como rótulos. Como nos lembra Paulo Freire (1996), ensinar exige compreender a realidade do outro para transformá-la com ele, e não apesar dele.

Ao observarmos o comportamento do estudante frente às atividades escolares, percebemos que o desafio da alfabetização estava menos no conteúdo em si e mais na forma de acessá-lo. Era necessário planejar estratégias que o aproximassem do mundo da linguagem por meio da imagem, do som, do movimento e da repetição estruturada. Os jogos com cartões ilustrados, as histórias contadas com o uso de objetos concretos e as rotinas visuais foram recursos importantes nesse sentido.

A cada nova proposta, atentávamos às reações do estudante, aos momentos de recusa, aos pequenos avanços e aos gestos de aproximação, no intuito de compreender

como os modos de aprendizagem se expressavam de forma não verbal. Com isso, passamos a olhar para o que o estudante já elaborava em seu próprio tempo, e não somente o que ele não conseguia fazer.

Nessa direção, a partir da leitura de Brandão (2002), entendemos que o saber do professor não está apenas nos livros que leu, mas também reside na capacidade de traduzir o cotidiano em reflexão. Quando assumimos que nossa prática pode nos ensinar tanto quanto a teoria, deslocamos o eixo da autoridade do conhecimento para o campo da convivência, da mediação e da humildade pedagógica.

Os materiais produzidos para o estudante eram variados: imagens do contexto rural, nomes dos familiares, objetos presentes em sua rotina e palavras que despertavam seu interesse. Essa personalização, que não foi aleatória, fundamentou-se na ideia de que a aprendizagem significativa ocorre quando os conteúdos se conectam à vida concreta do sujeito. Como lembra Vygotsky (2000), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende de mediações culturais que dialoguem com a realidade do sujeito aprendente.

Essa perspectiva encontra respaldo na pesquisa de Ratuchne e Barby (2021), que evidenciam a diversidade de caminhos possíveis no processo de alfabetização de estudantes com TEA. As autoras explicam que o autismo é um espectro justamente por envolver uma variedade de manifestações nas áreas da comunicação, socialização e comportamento, o que demanda estratégias pedagógicas pensadas para cada estudante. Essas autoras identificaram casos em que o método fônico sintético se mostrou eficaz, enquanto, em outros contextos, houve melhores resultados com o método global ou com o uso de tecnologias digitais. Esses dados reforçam a importância de uma escuta atenta às singularidades e de uma prática docente aberta à experimentação e à flexibilidade.

Nas semanas em que o estudante demonstrava mais abertura à interação, os momentos de leitura compartilhada se tornavam potentes para a construção de vínculos. Ao ouvir histórias com repetições e ilustrações, ele se mantinha atento, acompanhava com o olhar e, em certos momentos, emitia sons que sinalizavam envolvimento. Essas expressões eram acolhidas como formas legítimas de participação.

Em outros momentos, no entanto, ele se mostrava mais retraído, recusava atividades, afastava-se do grupo e apresentava maior agitação. Nessas ocasiões, não forçávamos a execução da proposta planejada, mas redirecionávamos o foco para atividades que lhe proporcionassem segurança e previsibilidade. A prática nos ensinou que, para incluir, é preciso acolher os silêncios e reconhecer os limites e as potencialidades dos estudantes.

Essa constatação se alinha aos achados de Pereira *et al.* (2023), que destacam os desafios enfrentados por professores que atuam em classes multisseriadas do campo, especialmente diante da ausência de atendimento educacional especializado e da necessidade de garantir, sozinhos, a acessibilidade curricular para estudantes com deficiência. Os autores afirmam que essas condições tornam ainda mais evidente a urgência de políticas públicas que garantam apoio pedagógico efetivo, formação continuada e reconhecimento das especificidades do trabalho docente nesses contextos.

Nesse sentido, segundo Santos, Teixeira e Porto (2021), o professor precisa se importar em realmente oferecer a oportunidade de o estudante avançar, desenvolver-se e se tornar cada vez mais autônomo, buscando ofertar um ensino por meio de metodologias que permitam uma educação democrática e crítica, alicerçada em uma prática humanizadora que considera os contextos comportamentais, mantendo a sensibilidade e a perseverança. Além disso, para os autores, a alfabetização do estudante com TEA é uma via nunca antes percorrida, pois cada um é diferente e, embora existam traços comuns, as metodologias precisam ser adequadas às individualidades.

As escolhas pedagógicas foram continuamente discutidas com o orientador, num movimento dialético entre a ação da professora-pesquisadora e a mediação teórica e metodológica da coautoria. Essa parceria foi importante para evitar que a escrita se tornasse um relato isolado da prática, permitindo que o processo de investigação se ampliasse, ganhando densidade analítica e rigor conceitual.

Com base em Thiollent (2011), reafirmamos o valor da sistematização de experiências como forma legítima de produção científica. O que desenvolvemos foi, em essência, uma pesquisa de intervenção comprometida com a transformação da realidade

e com a construção compartilhada de saberes docentes. A prática da professora foi perpassada por dúvidas, acertos, recomeços e aprendizagens, que se tornaram mais visíveis à medida que foram materializadas em texto escrito e analisadas teoricamente.

Notamos, ao longo do ano letivo, que o estudante passou a permanecer mais tempo nas atividades, aceitava propostas com menor resistência e demonstrava maior familiaridade com as palavras que faziam parte do seu cotidiano. Observamos avanços em sua capacidade de associação imagem-palavra, em sua organização espacial e em sua disposição para participar das rotinas escolares, ainda que a escrita alfabética não tenha se consolidado.

Como destaca Arroyo (2012), é preciso reconhecer que a educação do campo não pode ser pensada a partir de uma lógica compensatória ou assistencialista, mas como prática social marcada por disputas, contradições e potencialidades formadoras. A escola do campo, nesse sentido, é lugar de afirmação de sujeitos, saberes e lutas que historicamente foram deslegitimadas pelo pensamento hegemônico.

A presença do estudante com TEA não gerou rupturas no funcionamento da turma; ela provocou reorganizações que ampliaram o horizonte formativo de todos. Atividades que antes se dirigiam exclusivamente à alfabetização tradicional passaram a contemplar elementos visuais, jogos colaborativos e rotinas compartilhadas, beneficiando também os demais estudantes. A lógica da inclusão, portanto, diz respeito ao conjunto da prática pedagógica, não somente ao sujeito com deficiência.

A leitura freiriana da realidade nos ajuda a compreender que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). O estudante, a professora, os colegas e o orientador foram, todos, educadores e educandos ao longo da experiência. A mediação não se deu de forma unilateral; ela se configurou como encontro de saberes, de tempos e de possibilidades.

O trabalho com a linguagem, no campo da alfabetização, demandou um deslocamento do olhar tradicional. Não partimos da expectativa de que o estudante reproduzisse letras ou sílabas de imediato; entendemos que era preciso oferecer-lhe condições reais de entrada no mundo simbólico, em consonância com a perspectiva

histórico-cultural de Vygotsky (2000), para quem o desenvolvimento da linguagem e do pensamento se dá mediado por signos e ferramentas culturais. Para isso, priorizamos materiais que favorecessem a associação entre imagem e palavra, respeitando a oralidade limitada e valorizando seus modos alternativos de expressão. A repetição, o uso de palavras com significado afetivo e a retomada de elementos do cotidiano rural foram necessários nesse percurso, elementos esses que conectavam a aprendizagem ao universo simbólico do estudante. Essa perspectiva ancora-se em Soares (2004), quando a autora reflete que a alfabetização se desenvolve no contexto de – e por meio de – práticas sociais de leitura e de escrita.

A multisseriação colocava à professora-pesquisadora a necessidade de gerir, simultaneamente, os conteúdos curriculares de cinco anos escolares. No entanto, foi justamente essa organização que favoreceu uma maior autonomia dos demais estudantes, criando espaços de colaboração e cuidado mútuo. Alguns colegas, inclusive, passaram a interagir com o estudante com TEA com maior sensibilidade, ajustando suas falas, ajudando a organizar materiais e incluindo-o nas atividades coletivas.

O estudante demonstrava preferências muito explícitas por determinados temas, e incorporamos essas referências ao planejamento didático, elaborando atividades com vocabulário voltado aos seus interesses. O hiperfoco, longe de ser um obstáculo, converteu-se em ponte para o engajamento e para a mediação. Em vez de evitá-lo, colocamo-lo em cena como recurso para ampliar a participação e fomentar a curiosidade. A importância de conhecer o hiperfoco do estudante também foi discutida por Konkel e Farias (2024). Elas enfatizam que isso favorece o desenvolvimento das atividades planejadas dentro desse contexto, o que prende mais a atenção e motiva, levando ao engajamento e à participação. Essa estratégia dialógica, fundamentada no princípio freiriano de partir do conhecido para o desconhecido (Freire, 1987), contribuiu significativamente para a construção do vínculo.

A leitura de imagens foi fundamental no processo de alfabetização. Ao propor que o estudante observasse, nomeasse e apontasse elementos visuais, estimulávamos a

linguagem, a atenção, a organização perceptiva e a associação simbólica. A cada imagem reconhecida, construía-se uma possibilidade de expressão.

Ao refletirmos sobre os registros, identificamos que o estudante começou a desenvolver uma forma particular de responder às atividades, por meio de gestos e vocalizações, um sistema próprio de significação que precisava ser acolhido e interpretado. Diante dessa percepção, ampliamos a noção de alfabetização, entendendo-a como um processo de entrada no universo simbólico da cultura, que vai além do domínio da escrita. Nesse sentido, a proposta freiriana da leitura do mundo antes da leitura da palavra (Freire, 1989) passou a fazer sentido em nossa prática.

O ambiente da sala de aula, inicialmente estruturado de forma tradicional, foi sendo reorganizado ao longo da intervenção. Criamos um espaço específico para o estudante, com materiais acessíveis, jogos lúdicos, imagens plastificadas e um cantinho da leitura com objetos familiares. A sala passou a ser um ambiente mais flexível, onde os arranjos físicos refletiam a dinâmica relacional e pedagógica da turma. A organização do espaço, nesse caso, tornou-se expressão concreta do princípio da inclusão.

Outro aspecto que emergiu com força foi a importância das rotinas. O estudante demonstrava maior estabilidade emocional quando os horários e as atividades seguiam uma lógica previsível. A cada mudança imprevista, reagia com agitação ou retraimento. Compreendendo isso, a professora-pesquisadora passou a organizar o dia com rituais simples: acolhida, leitura, atividades dirigidas e momentos de relaxamento. Esse cuidado, embora muitas vezes invisível aos olhos externos, revelou-se essencial para o sucesso da intervenção.

A formação docente inicial da professora-pesquisadora não contemplava, de forma aprofundada, a educação inclusiva, nem discutia a realidade das escolas do campo. Foi a prática, portanto, que impôs a necessidade de buscar outros referenciais, dialogar com pesquisadores e ampliar a compreensão teórica sobre alfabetização e neurodiversidade. Esse processo formativo, vivido em ato, permitiu que o fazer docente se tornasse também um processo de pesquisa. Como defende Freire (1996), o educador precisa ser aquele que permanentemente se forma e se informa, em movimento com o mundo.

A atuação da professora não se deu de maneira neutra. Havia nela uma clara intencionalidade política, ancorada na crença de que todos os estudantes têm direito à alfabetização e de que a escola precisa ser espaço de presença, e não de exclusão silenciosa. Essa convicção se respalda legalmente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que afirma o compromisso do sistema educacional com a garantia da matrícula e da participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 2008). Isso se materializava no esforço diário de criar condições pedagógicas para a aprendizagem do estudante com TEA, mesmo em meio à precariedade das estruturas escolares. Esse gesto, por si só, já configura resistência.

Os familiares do estudante, embora presentes no cotidiano escolar, pouco compreendiam os desafios enfrentados na inclusão do estudante com TEA. Foi preciso desenvolver estratégias de comunicação, acolher dúvidas e, sobretudo, desconstruir ideias que vinculavam o fracasso escolar à condição do estudante. O diálogo com os responsáveis, sempre respeitoso e aberto, contribuiu para ampliar a rede de apoio e fortalecer a confiança na professora e na escola.

O estudante com TEA, segundo Konkel e Farias (2024), mesmo inserido na classe comum, tem um processo de ensino-aprendizagem diferenciado, que busca promover não só as habilidades de leitura e de escrita, mas também as habilidades relacionadas ao comportamento e à socialização. As autoras registram que a relação entre estudante e professor é importante, mas a escola também deve promover o vínculo com a família para potencializar a aprendizagem.

A escuta ao estudante com TEA trouxe uma potência pouco reconhecida nos discursos hegemônicos sobre aprendizagem. Ao olhar nos olhos da professora, ao sorrir diante de uma imagem conhecida, ao repetir sons em momentos de atenção, o estudante construía formas de comunicação que precisavam ser interpretadas e acolhidas. Essa escuta, que não se dá pelos ouvidos, mas pela observação atenta e afetuosa, ensina-nos sobre outras possibilidades de linguagem e outras formas de relação com o conhecimento. Conforme Soares (2003), o sucesso da alfabetização depende da atitude do professor: de

sua sensibilidade, sua competência e sua disponibilidade afetiva, atributos que foram indispensáveis na relação pedagógica construída ao longo da intervenção.

Conforme as contribuições de Vygotsky (2021), é preciso compreender que o desenvolvimento psíquico não se reduz a etapas lineares ou a comparações diretas com o desenvolvimento biológico, especialmente no caso de crianças com TEA. Como destacam Santos, Teixeira e Porto (2021), para que a inserção escolar ocorra de maneira efetiva, é preciso reconhecer as limitações e especificidades dos estudantes que estão no espectro. Os autores argumentam que a aprendizagem pode acontecer tanto em contextos formais, mediados pelo professor, quanto em situações informais, como nas interações espontâneas com colegas ou no convívio familiar. Todo o tempo pode ser tempo de aprender; para isso, é necessário que haja vínculos e oportunidades. No entanto, as dificuldades de socialização que caracterizam o TEA podem restringir esse acesso ao mundo das relações, impactando diretamente o desenvolvimento da criança. Por isso, compreender a aprendizagem como processo relacional e cultural é primordial para desenvolver um trabalho pedagógico na perspectiva da Educação Inclusiva.

Ao longo do processo de intervenção, observamos que a noção de “avanço” precisou ser reconstruída. Não cabia ali a lógica de progressão linear, pautada por metas homogêneas e resultados mensuráveis. Cada gesto do estudante, cada permanência nas atividades, cada vocalização espontânea tornava-se índice de aprendizagem e, sobretudo, de presença. Essa mudança de paradigma nos conduziu a uma concepção mais ampla de alfabetização, como construção cultural e processual, sustentada no diálogo entre o sujeito e o mundo. Nessa perspectiva, a alfabetização precisa ser concebida como prática social, histórica, política e ideológica. Como reflete Soares (2003), isso amplia os sentidos de ensinar e aprender a ler e escrever para além da técnica.

A afetividade esteve presente em todas as decisões pedagógicas como fundamento da prática educativa. Em momentos de crise ou desorganização, era a relação afetiva já construída que permitia a reaproximação, o acolhimento e a continuidade do trabalho. Assim, a afetividade sustentava os processos cognitivos, pois, como enfatiza Vygotsky (2000), o desenvolvimento emocional e o cognitivo não se separam.

A escrita do presente artigo se dá também como exercício de responsabilização. Ao revisitar a experiência vivida, reconhecemos os limites, os silêncios e as lacunas que ainda precisam ser superadas. Mas reconhecemos também os saberes construídos, os deslocamentos teóricos e as aprendizagens que emergiram da prática. A perspectiva freiriana nos ajuda a compreender que ninguém ensina o outro sem, ao mesmo tempo, aprender com ele (Freire, 1987). E essa aprendizagem mútua foi, sem dúvida, a marca principal dessa intervenção.

A construção de vínculos foi um elemento-chave da intervenção. Mesmo com limitações na comunicação verbal, o estudante manifestava vínculos afetivos com a professora, com colegas específicos e com os materiais utilizados. O reconhecimento desses laços nos permite reafirmar que a aprendizagem é, também, emocional e relacional. A escola, nesse sentido, precisa ser lugar de relações significativas e seguras, especialmente para aqueles que já vivenciam, em seu cotidiano, diversas formas de exclusão.

A atuação da professora como pesquisadora da própria prática foi fundamental para que os registros não se perdessem no cotidiano exaustivo da sala de aula. As reflexões feitas após cada atividade foram elementos que nos permitiram transformar o vivido em objeto de análise (Benjamin, 1994). Como apontam Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa se estrutura a partir da imersão no campo, da observação sistemática e da escuta comprometida com a complexidade do real.

A construção da narrativa que aqui apresentamos foi atravessada por múltiplas vozes: a voz da professora, que sente, intui, arrisca, corrige; a voz do orientador, que lê, sugere, tensiona e organiza; a voz do estudante, que se faz presente nos gestos, nos olhares e nas expressões singulares; e a voz de autores que nos ajudaram a construir pontes entre o vivido e o pensado. Essa polifonia não é ruído; é condição para uma escrita comprometida com a ética e com a complexidade da prática docente.

No processo de escuta da professora, o orientador e coautor procurou não impor uma linguagem acadêmica que silenciasse sua experiência, mas, ao contrário, fortalecer as marcas do vivido por meio da ancoragem teórica e da sistematização metodológica. A

escrita partilhada que aqui se materializa é, portanto, também resultado de um exercício ético de coautoria, em que a hierarquia cede lugar ao diálogo e ao reconhecimento das diferentes formas de saber.

Por fim, reafirmamos que a intervenção aqui analisada ultrapassa os limites da sala de aula e se inscreve em uma luta maior: a luta pelo direito à educação de qualidade para todos, independentemente de sua condição, território ou trajetória. A alfabetização de estudantes com deficiência em contextos rurais não pode ser pensada como exceção, mas como parte constitutiva do projeto político-pedagógico da escola pública. Isso exige coragem, investimento e, sobretudo, compromisso com uma educação que não aceite deixar ninguém para trás.

4 Considerações finais

Ao longo de um ano letivo, construímos uma proposta de ensino pautada na escuta sensível, no uso de recursos visuais, na valorização do cotidiano do estudante e na ressignificação de práticas escolares. Os registros indicaram que, embora a escrita alfabética não tenha se consolidado plenamente, houve avanços significativos na comunicação, na permanência em atividades, na organização do pensamento e no vínculo afetivo com a professora e os colegas. Observamos, ainda, que o esforço de inclusão provocou reorganizações mais amplas na dinâmica da turma, beneficiando todos os estudantes com práticas mais dialógicas e acessíveis.

A partir da experiência analisada, reafirmamos que a inclusão não se resume à presença física do estudante com deficiência em sala de aula. Ela é uma construção relacional, simbólica e política, que exige intencionalidade pedagógica, compromisso ético e formação contínua dos professores. A escuta do estudante com TEA foi essencial para o planejamento de ações mais coerentes com sua singularidade. Nesse sentido, nosso estudo dialoga com a perspectiva freiriana de educação como prática da liberdade, mediada pelo reconhecimento do outro em sua complexidade (Freire, 1967).

Ao tornar pública essa prática, buscamos oferecer subsídios tanto para pesquisadores quanto para professores que atuam em realidades similares. Trazemos uma vivência a ser refletida, e não um modelo a ser replicado. Acreditamos que os achados apresentados podem inspirar outras práticas e fomentar o debate sobre educação inclusiva no campo.

Como sugestão para aprofundamentos futuros, destacamos a necessidade de estudos que analisem, de forma comparativa, as práticas inclusivas em escolas urbanas e rurais, bem como pesquisas que considerem a escuta dos estudantes com deficiência e de suas famílias. Também é urgente ampliar investigações que articulem alfabetização, neurodiversidade e multisseriação, valorizando o saber docente e a sistematização de experiências escolares vividas na ponta do processo educativo.

Finalizamos este artigo reiterando que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, sobretudo nos territórios do campo, exige o engajamento de sujeitos que, como a professora-pesquisadora aqui retratada, acreditam que toda criança tem o direito de aprender, e que esse direito só se realiza quando o professor se compromete em construir os meios, os sentidos e as condições para que isso aconteça.

Referências

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo / Work and education in the dispute by field projects. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 81-93, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9092>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

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

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; COLVERO, Ana Paula Barbosa. Saberes de professores alfabetizadores: princípios e domínios para autoavaliação docente. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 8, p. e10415, 2023. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10415>. Acesso em: 28 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. [discurso de Freire no diálogo com Macedo]. In: FREIRE, Paulo. MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GOMES, Eliana Pereira. **Fortalecimento das habilidades de leitura e escrita: intervenção com estudante com transtorno do espectro do autismo**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Lato Sensu em Educação Especial Inclusiva) – Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor), Vitória, 2024. Orientador: Rainei Rodrigues Jadejiski.

KONKEL, Sabrina; FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. A alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino comum. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v.22, n.1, p. 170-180, jan./abr., 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9111/5988>. Acesso em: 28 jun. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018.

Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/3002>. Acesso em: 23 ago. 2025.

PEREIRA, Juliano Bicker; VIEIRA, Alexandro Braga; SIMÕES, Renata Duarte; MEDEIROS, Ricardo Tavares de. Inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em uma escola multisseriada do campo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. e55/1-29, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74660/62099>. Acesso em: 28 jun. 2025.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 23 ago. 2025.

RATUCHNE, Paloma Aparecida Oliveira; BARBY, Ana Aparecida De Oliveira Machado. Revisando estudos sobre a aprendizagem da linguagem escrita em estudantes com transtorno do espectro do autismo. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 24, n. 2, p. 86-104, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/57768/751375152603>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SANTOS, Simone Martins dos; TEIXEIRA, Zenaide Dias; PORTO, Marcelo Duarte. Alfabetização e letramento: um olhar para o processo de aprendizagem de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 316-332, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/42788/29994>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SILVA, Fabrício Oliveira da; SOUZA, Geruza Ferreira Ribeiro de. Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 7, p. e8002, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8002>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 24, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da pessoa anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

ⁱ **Eliana Pereira Gomes**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7497-6886>

Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (2014) e bacharela em Engenharia Química pela Faculdade Pitágoras – Linhares (2018). Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

Contribuição de autoria: Pesquisa e escrita do texto.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8920263483868289>.

E-mail: elianapedagoga2022@gmail.com

ⁱⁱ **Rainei Rodrigues Jadejiski**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1282-0829>

Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Desenvolve estudos e pesquisas em: Educação do Campo, juventudes rurais, territórios e territorialidades e Educação Especial Inclusiva.

Contribuição de autoria: Pesquisa e escrita do texto.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5288552247301927>.

E-mail: raineirj@gmail.com

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: Adonis da Silva Tomé e Roberto Gimenez.

Como citar este artigo (ABNT):

Gomes, Eliana Pereira.; JADEJISKI, Rainei Rodrigues. Alfabetização e Transtorno do Espectro do Autismo: intervenção pedagógica inclusiva. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 7, e15859, 2025. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15859>

Recebido em 4 de julho de 2025.

Aceito em 24 de agosto de 2025.

Publicado em 07 de outubro de 2025.