www.revistaft.com.br

Revista FT | ISSN 1678-0817 | v.30, n.164, 2026 | DOI: 10.69849/q2nwgt34

Alfabetização e inclusão: contribuições da família no processo de aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista no 1º ano do ensino fundamental

Literacy and inclusion: the family's contributions to the learning process of children with autism spectrum disorder in the first year of elementary school

Letícia Correa Manaia[1]

Pedro Henrique Magalhães do Nascimento[1]

RESUMO

A alfabetização constitui uma etapa fundamental da escolarização, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por envolver a apropriação do sistema de escrita e a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita. Quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o processo de alfabetização demanda atenção às singularidades relacionadas à comunicação, interação social, atenção, interesses, processamento das informações e formas de participação. Nesse contexto, a articulação entre família e escola pode contribuir para ampliar as possibilidades de aprendizagem e favorecer a continuidade das experiências educativas nos diferentes espaços de desenvolvimento da criança. Este trabalho teve como objetivo geral analisar as contribuições da família para o processo de aprendizagem e alfabetização de crianças com TEA matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, caráter exploratório e descritivo, organizada a partir do levantamento e da análise de produções científicas, documentos normativos e obras de referência sobre alfabetização, letramento, TEA, educação inclusiva e relação família-escola. A análise da literatura permitiu organizar os achados em quatro categorias: características do processo de alfabetização; especificidades da aprendizagem de crianças com TEA; parceria entre família e escola; e estratégias pedagógicas inclusivas. Os resultados indicam que a participação familiar pode favorecer o conhecimento das características, interesses, formas de comunicação e

[1] Faculdade de Tecnologia de São Vicente - FATEF – São Vicente – São Paulo – Brasil.

experiências da criança, além de contribuir para a continuidade de práticas de leitura e escrita em diferentes contextos. Entretanto, a literatura também evidencia que a participação da família não substitui a responsabilidade pedagógica da escola, sendo necessário construir relações colaborativas, respeitosas e não culpabilizadoras. Conclui-se que a alfabetização inclusiva exige planejamento pedagógico flexível, práticas significativas, recursos diversificados, acompanhamento sistemático e comunicação permanente entre escola e família.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Transtorno do Espectro Autista. Educação inclusiva. Família-escola.

ABSTRACT

Literacy is a fundamental stage of schooling, especially during the first years of elementary education, as it involves the appropriation of the writing system and the child's participation in social reading and writing practices. When considering children with Autism Spectrum Disorder (ASD), literacy requires attention to individual differences related to communication, social interaction, attention, interests, information processing, and forms of participation. In this context, collaboration between family and school may contribute to expanding learning opportunities and ensuring continuity of educational experiences across the different environments in which the child participates. This study aimed to analyze the contributions of the family to the learning and literacy process of children with ASD enrolled in the first grade of elementary school. This is a bibliographic study with a qualitative, exploratory, and descriptive approach, based on scientific publications, normative documents, and reference works concerning literacy, language, ASD, inclusive education, and family-school relationships. The literature was organized into four analytical categories: literacy development; learning characteristics of children with ASD; family-school partnership; and inclusive pedagogical strategies. The findings indicate that family participation can contribute to understanding children's characteristics, interests, communication forms, and experiences, as well as supporting continuity of reading and writing practices in different contexts. However, the literature also demonstrates that family participation does not replace the pedagogical responsibility of schools, making collaborative, respectful, and non-blaming relationships essential. It is concluded that inclusive literacy requires flexible pedagogical planning, meaningful practices, diversified resources, systematic monitoring, and continuous communication between school and family.

Keywords: Literacy. Autism Spectrum Disorder. Inclusive education. Family-school partnership. Elementary education.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma das principais etapas da escolarização, pois possibilita à criança apropriar-se progressivamente do sistema de escrita e ampliar sua participação em práticas sociais mediadas pela linguagem. No 1º ano do Ensino Fundamental, esse processo assume especial importância porque envolve experiências sistematizadas de leitura, escrita, oralidade e reflexão sobre a língua. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza, para os primeiros anos, objetos de conhecimento relacionados à leitura, à escrita, à formação do leitor, à correspondência fonema-grafema e à construção do sistema alfabético (BRASIL, 2018).

A alfabetização, entretanto, não deve ser compreendida como um processo homogêneo, linear ou idêntico para todas as crianças. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que a criança participa ativamente da construção de hipóteses sobre a língua escrita, enquanto Soares (2005) destaca a necessidade de articular alfabetização e letramento. Desse modo, alfabetizar significa criar condições para que a criança compreenda progressivamente o funcionamento do sistema de escrita ao mesmo tempo em que participa de práticas reais e significativas de leitura e produção textual.

No contexto da educação inclusiva, essa discussão adquire maior complexidade quando envolve crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O Ministério da Saúde caracteriza o TEA como uma condição do neurodesenvolvimento que pode envolver diferenças na comunicação e interação social, além de comportamentos repetitivos e interesses restritos, ressaltando, simultaneamente, a singularidade de cada pessoa (BRASIL, 2025). Essa heterogeneidade impede que o diagnóstico seja utilizado como explicação única para o desempenho escolar e exige que o planejamento pedagógico considere as características individuais da criança.

No caso específico da alfabetização, pesquisas indicam que crianças autistas podem apresentar diferentes perfis de desempenho em habilidades relacionadas à leitura, à compreensão, ao vocabulário, à consciência fonológica e à fluência. Revisões da literatura demonstram, inclusive, que intervenções sistemáticas podem favorecer o desenvolvimento de habilidades leitoras em estudantes autistas (COBURN et al., 2022; RODRÍGUEZ et al.,

2021). Portanto, as possíveis dificuldades não devem ser interpretadas como incapacidade para aprender, mas como elementos que precisam ser considerados na elaboração de estratégias pedagógicas adequadas.

A inclusão escolar também ultrapassa a simples presença física da criança na sala de aula. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que a educação da pessoa com deficiência deve ocorrer em sistema educacional inclusivo, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015). A Lei nº 12.764/2012, por sua vez, reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e assegura o direito à educação (BRASIL, 2012). Assim, a escolarização da criança autista precisa ser pensada a partir do direito à aprendizagem e à participação.

Nesse cenário, a relação entre família e escola assume relevância. Dessen e Polonia (2007) compreendem família e escola como contextos fundamentais do desenvolvimento humano, enquanto Cabral, Falcke e Marin (2021) evidenciam a importância da relação família-escola no processo de inclusão de crianças com TEA. A família pode fornecer informações importantes sobre interesses, formas de comunicação, experiências anteriores e necessidades da criança, ao passo que a escola possui responsabilidade específica pela organização do ensino e pela mediação pedagógica.

A questão central deste estudo é, portanto: quais são as contribuições da família para o processo de aprendizagem e alfabetização de crianças com TEA no 1º ano do Ensino Fundamental e de que maneira essa participação pode ser articulada às práticas pedagógicas da escola?

Parte-se da hipótese de que a participação sistemática e colaborativa da família pode favorecer o processo de alfabetização da criança com TEA quando articulada ao planejamento pedagógico da escola, especialmente por possibilitar maior conhecimento sobre a criança, continuidade de experiências de leitura e escrita e fortalecimento dos vínculos entre os diferentes contextos de aprendizagem. Entretanto, pressupõe-se também que essa participação não deve ser confundida com transferência da responsabilidade pedagógica para a família.

O objetivo geral é analisar as contribuições da família para o processo de aprendizagem e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista no 1º ano do Ensino Fundamental. Ademais, como objetivos específicos, pretende-se: a) discutir os conceitos de alfabetização e letramento no contexto do 1º ano do Ensino Fundamental; b)

compreender características do TEA relacionadas ao processo de aprendizagem escolar; c) analisar os princípios da educação inclusiva aplicáveis à escolarização de crianças com TEA; d) investigar as contribuições da relação família-escola para o processo de alfabetização; e) identificar estratégias pedagógicas que podem favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com TEA; f) discutir possibilidades de participação da família sem transferir a ela a responsabilidade pelo trabalho pedagógico.

A relevância desta pesquisa está relacionada à necessidade de fortalecer práticas de alfabetização que reconheçam a diversidade existente nas salas de aula. A discussão torna-se especialmente pertinente diante do desafio de assegurar que a inclusão escolar seja acompanhada por efetiva participação e aprendizagem. A revisão realizada pretende contribuir tanto para a reflexão acadêmica quanto para professores, gestores e famílias envolvidos na escolarização de crianças autistas.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A alfabetização constitui um processo de apropriação do sistema de escrita que envolve a compreensão das relações entre unidades sonoras e gráficas, a construção de hipóteses sobre a escrita e o desenvolvimento progressivo das habilidades de leitura e produção escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que a criança não inicia sua relação com a escrita apenas quando entra formalmente na escola, uma vez que já constrói conhecimentos e hipóteses a partir das experiências sociais com textos e diferentes formas de representação. Essa perspectiva desloca a alfabetização de uma concepção exclusivamente mecânica para uma compreensão construtiva do conhecimento.

Soares (2005) amplia essa discussão ao diferenciar, sem separar, alfabetização e letramento. Para a autora, alfabetizar envolve a apropriação do sistema de escrita, enquanto letrar envolve a inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita. Essa distinção é especialmente relevante para a educação inclusiva porque impede que a aprendizagem seja reduzida à memorização de letras, sílabas ou palavras isoladas. A criança precisa encontrar sentido naquilo que lê e escreve e compreender que a linguagem escrita possui funções concretas em sua vida social.

No 1º ano do Ensino Fundamental, essa articulação entre alfabetização e letramento encontra respaldo na BNCC, que organiza práticas de linguagem relacionadas à leitura/escuta, escrita e análise linguística/semiótica, contemplando conhecimentos como decodificação, formação do leitor, correspondência fonema-grafema e construção do sistema alfabético (BRASIL, 2018). Portanto, o ensino não deve se restringir a exercícios descontextualizados, mas precisa criar oportunidades para que as crianças tenham contato com diferentes gêneros textuais, situações comunicativas e práticas significativas de leitura e escrita.

A perspectiva inclusiva acrescenta outro elemento à discussão: a necessidade de reconhecer que as crianças podem apresentar diferentes formas de participação e diferentes ritmos de aprendizagem. Mantoan (2015) defende uma educação inclusiva comprometida com a transformação das práticas escolares e com o reconhecimento da diferença como parte constitutiva da escola. Nesse sentido, oferecer as mesmas atividades, da mesma maneira e no mesmo tempo para todos não significa necessariamente garantir igualdade de oportunidades.

Para crianças com TEA, a literatura sobre alfabetização demonstra que o ensino pode envolver estratégias diversificadas, como instrução explícita, leitura compartilhada, recursos visuais, apoio ao vocabulário, estratégias de compreensão e diferentes formas de mediação (COBURN et al., 2022). Rodríguez et al. (2021) também identificaram, em revisão sistemática, evidências de que intervenções específicas podem favorecer habilidades de compreensão leitora de estudantes autistas. Esses resultados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas planejadas e individualizadas sem abandonar a participação da criança no currículo comum.

A alfabetização inclusiva, portanto, não significa criar um currículo paralelo e isolado para a criança com TEA, mas construir condições para que ela tenha acesso aos conhecimentos curriculares por meio de diferentes caminhos pedagógicos. Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2005) e Mantoan (2015) permitem compreender que alfabetização, letramento e inclusão precisam ser articulados a partir de uma concepção de criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos e participar de práticas sociais de linguagem.

2.2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

O Transtorno do Espectro Autista é definido atualmente como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças relacionadas à comunicação e à interação

social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento ou interesses, apresentando manifestações heterogêneas entre os indivíduos (BRASIL, 2025). Essa heterogeneidade constitui elemento central para a educação, pois não é possível estabelecer, exclusivamente a partir do diagnóstico, como uma determinada criança aprenderá ou quais habilidades apresentará.

A legislação brasileira também reconhece especificidades relacionadas ao TEA. A Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece o direito à educação e ao ensino profissionalizante, reconhecendo a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012). Essa determinação jurídica amplia a responsabilidade das instituições educacionais na garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

As diferenças relacionadas à comunicação podem influenciar a experiência escolar, especialmente quando as práticas pedagógicas dependem predominantemente da linguagem oral. Cabral e Marin (2017) identificaram, em revisão sistemática sobre inclusão escolar de crianças com TEA, desafios associados à comunicação, à formação docente e à necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas. Entretanto, tais dificuldades não devem ser interpretadas como impossibilidade de aprendizagem, mas como indicativo da necessidade de diversificação das formas de ensinar e avaliar.

No campo da leitura, os resultados da literatura também indicam grande variabilidade. Vale, Fernandes e Cardoso (2022), ao realizarem uma revisão sistemática sobre leitura de palavras em pessoas com TEA, identificaram resultados heterogêneos e ressaltaram limitações metodológicas presentes nos estudos disponíveis. Esse dado é importante porque impede generalizações sobre supostas incapacidades de leitura associadas ao autismo e reforça a necessidade de avaliar individualmente as habilidades e necessidades de cada estudante.

A compreensão leitora constitui outro aspecto que merece atenção. Brown, Oram-Cardy e Johnson (2013), em metanálise sobre compreensão de leitura no espectro autista, analisaram estudos que comparavam participantes autistas e grupos de controle e evidenciaram a complexidade do fenômeno. Randi, Newman e Grigorenko (2010) também discutem que algumas crianças autistas podem apresentar discrepância entre habilidades de decodificação e compreensão, indicando que saber reconhecer palavras não garante necessariamente compreensão plena do texto.

Diante disso, o professor precisa abandonar uma concepção homogeneizadora de aprendizagem e construir formas diversificadas de acesso ao conteúdo. O Ministério da Saúde (BRASIL, 2021) destaca a importância de compreender as necessidades específicas da pessoa com TEA e de considerar comunicação, interação e funcionalidade no planejamento do cuidado. No contexto educacional, essa lógica pode contribuir para uma perspectiva centrada na criança, na qual as diferenças são consideradas elementos do planejamento e não obstáculos que justificariam sua exclusão.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A educação inclusiva está fundamentada no reconhecimento da educação como direito humano e na necessidade de garantir condições para que todos os estudantes participem dos processos educativos. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que a pessoa com deficiência tem direito a sistema educacional inclusivo em todos os níveis e que devem ser asseguradas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015). Dessa maneira, inclusão não pode ser compreendida apenas como matrícula em escola regular.

A BNCC estabelece aprendizagens essenciais para a Educação Básica e organiza competências e habilidades que orientam o trabalho curricular (BRASIL, 2018). No componente Língua Portuguesa, os primeiros anos contemplam práticas de leitura/escuta, escrita e análise linguística/semiótica, indicando que a alfabetização precisa envolver diferentes dimensões da linguagem. Para crianças com TEA, o desafio consiste em garantir acesso a esses objetivos por meio de estratégias que considerem suas características individuais.

Mantoan (2015) argumenta que a educação inclusiva exige transformação das práticas escolares, uma vez que não basta inserir estudantes considerados diferentes em uma estrutura pensada para um aluno padrão. Essa perspectiva é particularmente importante na alfabetização, pois métodos excessivamente rígidos podem dificultar a participação de crianças que necessitam de outros modos de apresentação, repetição, organização temporal, suporte visual ou mediação.

Cabral e Marin (2017) identificaram que as pesquisas sobre inclusão de crianças com TEA frequentemente abordam dificuldades relacionadas à formação dos professores, estratégias pedagógicas e condições institucionais. O levantamento das autoras demonstra que

a inclusão exige mudanças não apenas na atuação individual do professor, mas também na organização escolar. Assim, responsabilizar exclusivamente o docente ou a família pela inclusão seria insuficiente para compreender a complexidade do processo.

A alfabetização inclusiva deve considerar, portanto, diferentes formas de apresentação dos conteúdos e de expressão da aprendizagem. Coburn et al. (2022) identificaram, em revisão sistemática, intervenções voltadas à compreensão, vocabulário, fluência e consciência fonológica, utilizando recursos como leitura compartilhada, visualização e tecnologia. Esses resultados indicam que estratégias diversificadas podem constituir importantes ferramentas para o ensino da leitura de crianças autistas.

Além disso, a participação social da criança precisa permanecer como componente do processo educativo. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) estabelece que o dever de assegurar educação de qualidade é compartilhado pelo Estado, família, comunidade escolar e sociedade. Essa formulação permite compreender que a inclusão depende de uma rede de responsabilidades, na qual cada agente possui funções específicas. À escola cabe organizar e mediar o ensino; à família cabe participar, dialogar e colaborar; e ao poder público cabe garantir condições materiais e institucionais para a efetivação do direito.

2.4 FAMÍLIA E ESCOLA COMO CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

A família constitui um dos primeiros contextos de desenvolvimento da criança e desempenha papel importante na construção de experiências linguísticas, sociais e afetivas. Dessen e Polonia (2007) argumentam que família e escola são contextos fundamentais do desenvolvimento humano e que a aproximação entre esses espaços pode favorecer processos de aprendizagem. Essa compreensão é relevante para o estudo da alfabetização porque as experiências de linguagem não se restringem ao espaço escolar.

Polonia e Dessen (2005) destacam que a relação família-escola precisa ser compreendida como uma relação de interação entre dois contextos que possuem características, responsabilidades e formas de funcionamento próprias. A parceria, portanto, não significa que família e escola realizem exatamente as mesmas funções, mas que estabeleçam comunicação capaz de favorecer o desenvolvimento da criança.

No caso de crianças com TEA, essa parceria pode assumir importância ainda maior devido à necessidade de compartilhamento de informações sobre comunicação, interesses, rotinas, formas de interação e estratégias que favorecem a participação. Cabral, Falcke e Marin (2021) investigaram a relação entre família e escola no contexto da inclusão de crianças com TEA e identificaram preocupações, dificuldades, conquistas e perspectivas relacionadas ao trabalho colaborativo. O estudo reforça a importância do diálogo entre os diferentes atores envolvidos na escolarização.

A participação familiar também precisa ser compreendida considerando as condições concretas das famílias. Santiago, McIntyre e Garbacz (2022) demonstraram que aspectos relacionados aos recursos familiares podem se associar à participação e à qualidade das relações entre pais e professores. Esse resultado alerta para a necessidade de evitar discursos que culpabilizem famílias por níveis diferenciados de participação, pois fatores econômicos, sociais, profissionais e culturais podem influenciar as possibilidades de acompanhamento escolar.

Martins, Acosta e Machado (2016) defendem a importância da parceria entre escola e família de crianças com TEA e apontam que a interação entre esses contextos pode beneficiar o processo de escolarização. A parceria torna-se mais produtiva quando ocorre por meio de diálogo, compartilhamento de informações e definição de estratégias comuns. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que a escola reconheça os conhecimentos das famílias sem transformar esses conhecimentos em substitutos da formação pedagógica profissional.

A relação família-escola, portanto, deve ser entendida como uma relação de colaboração. A família conhece aspectos da história, rotina, interesses e formas de comunicação da criança que podem ser desconhecidos pela escola, enquanto professores possuem conhecimentos didáticos e curriculares fundamentais para organizar situações de aprendizagem. Dessen e Polonia (2007), Cabral, Falcke e Marin (2021) e Santiago, McIntyre e Garbacz (2022) convergem para a compreensão de que a qualidade dessa relação pode contribuir para a construção de respostas educacionais mais coerentes.

2.5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ALFABETIZAÇÃO

As estratégias pedagógicas para alfabetização de crianças com TEA precisam partir de objetivos educacionais claros e considerar as características individuais do estudante. O

professor pode utilizar recursos visuais, materiais concretos, histórias, jogos linguísticos, leitura compartilhada, atividades de associação entre imagens e palavras, produção escrita mediada e situações comunicativas contextualizadas, desde que essas estratégias estejam vinculadas aos objetivos curriculares. Coburn et al. (2022) identificaram diferentes modalidades de intervenção voltadas à leitura em crianças autistas, indicando possibilidades de trabalho sobre vocabulário, compreensão, fluência e consciência fonológica.

A leitura compartilhada pode constituir uma estratégia particularmente relevante porque permite combinar linguagem oral, imagens, texto escrito, antecipação e diálogo. Randi, Newman e Grigorenko (2010) discutem a importância de estratégias direcionadas à compreensão, especialmente considerando que algumas crianças autistas podem apresentar dificuldades específicas nessa dimensão. Dessa forma, a leitura não precisa ser tratada apenas como decodificação de palavras, mas como oportunidade para construir significados.

Os recursos visuais também podem favorecer a organização das atividades, especialmente quando contribuem para tornar explícitas as etapas de uma tarefa. A utilização de agendas visuais, cartões, imagens, sequências de histórias e organizadores pode auxiliar a compreensão de comandos e rotinas, desde que esses recursos não sejam utilizados de maneira padronizada ou indiscriminada. O Ministério da Saúde (2021) reconhece recursos de comunicação suplementar e alternativa como possibilidades de apoio à comunicação em pessoas com TEA, reforçando a importância de considerar diferentes formas de expressão.

A participação da família pode ocorrer por meio de práticas simples e significativas, como leitura compartilhada de histórias, observação e valorização das tentativas de escrita, exploração de listas, bilhetes, receitas, convites, embalagens e outros textos presentes no cotidiano. Soares (2005) enfatiza a articulação entre alfabetização e letramento, o que permite compreender que práticas familiares de leitura e escrita podem ampliar experiências linguísticas sem transformar a residência em uma extensão obrigatória da sala de aula.

A parceria também pode envolver o compartilhamento de informações entre família e escola. Santiago, McIntyre e Garbacz (2022) mostram que a qualidade da relação entre pais e professores está associada a dimensões de envolvimento familiar e qualidade relacional. No contexto da alfabetização, isso pode significar registrar estratégias que funcionam, comunicar avanços, discutir dificuldades e construir formas comuns de incentivo à leitura e à escrita.

Por fim, as estratégias devem evitar a culpabilização da criança, da família ou do professor. Cabral, Falcke e Marin (2021) evidenciam que a relação entre família e escola pode apresentar dificuldades relacionadas à comunicação, recursos humanos e materiais e qualificação profissional. Portanto, uma proposta inclusiva de alfabetização deve envolver planejamento institucional, formação docente, recursos acessíveis, acompanhamento pedagógico e participação familiar. A colaboração precisa ser entendida como construção coletiva e não como transferência de responsabilidades.

3 METODOLOGIA

3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza exploratória e caráter descritivo. Gil (2008) explica que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador analisar conhecimentos produzidos anteriormente. A escolha desse delineamento é compatível com o objetivo do presente trabalho, uma vez que se pretende analisar contribuições da família para a alfabetização de crianças com TEA a partir da produção científica existente.

A abordagem qualitativa foi escolhida porque o objeto de investigação envolve relações, significados, práticas pedagógicas e processos de colaboração entre família e escola. Minayo (2014) destaca que a pesquisa qualitativa possibilita compreender fenômenos sociais em sua complexidade, considerando significados, relações e contextos. Assim, a investigação não pretende quantificar o desempenho de crianças autistas, mas interpretar criticamente os conhecimentos disponíveis na literatura.

Quanto aos objetivos, a pesquisa apresenta caráter exploratório e descritivo. Gil (2008) destaca que pesquisas exploratórias contribuem para ampliar a familiaridade com determinado problema, enquanto estudos descritivos possibilitam caracterizar fenômenos e relações. O trabalho combina essas duas dimensões ao explorar a produção acadêmica sobre alfabetização e TEA e descrever contribuições atribuídas à relação família-escola.

3.2 PROCEDIMENTOS DE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O levantamento bibliográfico considerou publicações científicas relacionadas aos descritores: “alfabetização e autismo”; “letramento e autismo”; “TEA e aprendizagem”;

“família e escola e autismo”; “inclusão escolar e autismo”; “reading intervention autism”; e “family-school partnership autism”. Foram priorizadas bases e fontes acadêmicas reconhecidas, incluindo SciELO, PubMed, ERIC e periódicos científicos, além de documentos oficiais brasileiros.

A seleção considerou como critérios de inclusão: estudos relacionados à escolarização, alfabetização, leitura, aprendizagem, inclusão ou relação família-escola de crianças e estudantes com TEA; artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos; estudos disponíveis em português, inglês ou espanhol; e documentos normativos diretamente relacionados ao direito à educação e ao TEA.

Foram excluídos estudos exclusivamente clínicos ou farmacológicos que não apresentassem relação com educação, aprendizagem, leitura, inclusão ou participação familiar. Também foram excluídos materiais opinativos sem fundamentação científica e publicações que não apresentassem relação direta com os objetivos do estudo.

3.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL

Após o levantamento, os estudos foram organizados em uma matriz contendo autores, ano, título, objetivo, relação com o tema e fonte de acesso. Essa organização permitiu identificar aproximações e diferenças entre os trabalhos selecionados. Gil (2008) ressalta a importância da organização sistemática das fontes para que o pesquisador possa analisar e interpretar adequadamente o material bibliográfico.

A análise foi realizada de maneira qualitativa e temática, tomando como referência procedimentos de análise de conteúdo. Bardin (2016) compreende a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas voltadas à análise sistemática das comunicações, permitindo identificar categorias e sentidos presentes no material. Neste estudo, a análise foi utilizada como estratégia de organização interpretativa da literatura, e não como análise de entrevistas ou questionários.

A partir da leitura e organização das fontes, foram estabelecidas quatro categorias analíticas: a) alfabetização e letramento; b) TEA e aprendizagem; c) família-escola e inclusão; d) estratégias pedagógicas para alfabetização inclusiva. Essas categorias orientaram a construção dos resultados e da discussão.

3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Como limitação, destaca-se o caráter bibliográfico da investigação. Não foram realizadas entrevistas com professores, familiares ou crianças, nem observações em escolas. Dessa maneira, as conclusões não representam a realidade de uma instituição específica, mas resultam da interpretação da produção científica selecionada.

Outra limitação refere-se à heterogeneidade das pesquisas sobre TEA. Vale, Fernandes e Cardoso (2022) destacam que diferentes características metodológicas e amostras podem dificultar comparações diretas entre estudos. Assim, os resultados apresentados devem ser compreendidos como tendências e contribuições da literatura, e não como prescrições universais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS

A matriz bibliográfica permitiu identificar estudos que abordam diferentes dimensões do problema investigado. Alguns trabalhos concentram-se diretamente em leitura e alfabetização, enquanto outros analisam inclusão escolar ou relações entre família e escola. A diversidade dos objetos confirma que a alfabetização da criança com TEA não pode ser analisada isoladamente de suas condições de inclusão, comunicação, participação e relações sociais.

Tabela 1 – Estudos selecionados para análise

Autor(es)	Ano	Título/tema	Objetivo principal	Contribuição para o TCC
Polonia; Dessen	2005	Relações entre família e escola	Compreender relações entre família e escola	Fundamenta a parceria
Dessen; Polonia	2007	Família e escola como contextos de desenvolvimento humano	Discutir família e escola como contextos de desenvolvimento	Sustenta a perspectiva ecológica

Randi; Newman; Grigorenko	2010	Teaching children with autism to read for meaning	Discutir leitura e compreensão em crianças autistas	Fundamenta compreensão leitora
Brown; Oram-Cardy; Johnson	2013	Reading comprehension in autism	Analisar compreensão leitora em TEA	Evidencia heterogeneidade
Martins; Acosta; Machado	2016	Parceria entre escola e família de crianças com TEA	Discutir benefícios da parceria	Fundamenta colaboração
Cabral; Marin	2017	Inclusão escolar de crianças com TEA	Revisar estudos sobre inclusão escolar	Identifica desafios e estratégias
Mandak; Light; Boyle	2018	Literacy interventions and aided AAC	Revisar intervenções de leitura	Amplia discussão sobre acessibilidade
Rodríguez et al.	2021	Reading comprehension interventions	Revisar intervenções para compreensão	Identifica estratégias pedagógicas
Cabral; Falcke; Marin	2021	Relação família-escola-criança com TEA	Investigar percepções de famílias e professoras	Evidencia importância da parceria
Bailey; Arciuli	2022	Literacy instruction for autistic children	Revisar ensino de leitura/escrita em diferentes línguas	Evidencia necessidade de contextualização
Coburn et al.	2022	Reading interventions for autistic children	Revisar intervenções de leitura	Fundamenta práticas pedagógicas

Vale; Fernandes; Cardoso	2022	Word reading skills in autism	Revisar leitura de palavras	Demonstra heterogeneidade
Santiago; McIntyre; Garbacz	2022	Family-school partnerships for autistic children	Investigar qualidade da relação família-escola	Relaciona participação e qualidade relacional
Vlcek; Somerton; Pedersen	2024	Stakeholder collaboration in education	Revisar colaboração entre família, escola e comunidade	Atualiza discussão sobre colaboração

Fonte: Elaborada pela autora.

Os estudos relacionados diretamente à leitura demonstram que o desempenho de crianças autistas não pode ser interpretado por meio de um único padrão. Vale, Fernandes e Cardoso (2022) encontraram resultados heterogêneos na literatura sobre leitura de palavras, enquanto Coburn et al. (2022) identificaram intervenções voltadas a diferentes componentes da leitura. Dessa forma, uma das principais contribuições da literatura é demonstrar a necessidade de avaliação individualizada.

A revisão de Cabral e Marin (2017) também demonstra que a inclusão escolar de crianças com TEA envolve desafios relacionados à formação docente, comunicação, recursos pedagógicos e condições institucionais. Isso significa que a aprendizagem não depende exclusivamente das características individuais da criança, mas também das oportunidades oferecidas pelo ambiente escolar.

No campo da relação família-escola, os resultados indicam que a parceria pode favorecer o conhecimento da criança e a construção de estratégias compartilhadas. Cabral, Falcke e Marin (2021) identificaram diferentes percepções de pais e professoras sobre inclusão, comunicação e participação. Os resultados sugerem que a relação pode assumir formas diversas, sendo necessário construir canais de diálogo que ultrapassem uma comunicação exclusivamente baseada em problemas ou reclamações.

Santiago, McIntyre e Garbacz (2022) acrescentam que a qualidade das relações entre pais e professores está relacionada a dimensões de envolvimento familiar. Esse achado é

relevante porque permite compreender que a participação da família não pode ser avaliada apenas pela quantidade de tarefas realizadas em casa. A qualidade da comunicação, o respeito mútuo e a construção de confiança também constituem dimensões importantes.

Os estudos sobre leitura apontam ainda para a necessidade de práticas baseadas em evidências e adequadas às necessidades dos estudantes. Rodríguez et al. (2021) identificaram intervenções relacionadas à compreensão de ideias principais e inferências, enquanto Coburn et al. (2022) encontraram estratégias envolvendo leitura compartilhada, visualização, vocabulário e recursos tecnológicos. Esses resultados fornecem possibilidades para o planejamento de práticas diversificadas.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A primeira contribuição da família está relacionada ao conhecimento singular que possui sobre a criança. Pais e responsáveis podem fornecer informações sobre interesses, formas de comunicação, preferências, sensibilidades, experiências anteriores e estratégias que favorecem o envolvimento da criança. Cabral, Falcke e Marin (2021) demonstram que a comunicação entre famílias e professores pode contribuir para a compreensão das necessidades da criança no processo de inclusão.

A segunda contribuição está relacionada à criação de oportunidades cotidianas de contato com a linguagem escrita. Soares (2005) compreende o letramento como participação em práticas sociais de leitura e escrita. Assim, atividades como ler histórias, observar rótulos, elaborar listas, consultar calendários, escrever bilhetes ou identificar nomes podem constituir experiências significativas, desde que respeitem o ritmo e os interesses da criança.

A terceira contribuição diz respeito à continuidade das experiências. Quando família e escola compartilham informações sobre determinadas estratégias, torna-se possível estabelecer maior coerência entre os diferentes contextos. Dessen e Polonia (2007) ressaltam a importância da aproximação entre família e escola para o desenvolvimento humano, o que permite interpretar essa continuidade como uma possibilidade de fortalecimento das experiências educativas.

A quarta contribuição está relacionada ao estímulo à comunicação. Crianças com TEA podem apresentar diferentes formas de comunicação, incluindo formas não convencionais ou recursos suplementares. O Ministério da Saúde (2021) reconhece a comunicação suplementar e alternativa como recurso que pode apoiar compreensão e expressão. Na alfabetização, isso

significa que a família pode valorizar diferentes formas de manifestação da criança sem condicionar a participação exclusivamente à fala oral.

A quinta contribuição consiste na participação em decisões e reuniões escolares. A família deve ser compreendida como participante do processo educativo e não apenas como receptora de informações. Vlcek, Somerton e Pedersen (2024) destacam a importância da colaboração entre diferentes atores envolvidos na educação de estudantes autistas. Dessa forma, a participação familiar pode envolver discussão de objetivos, estratégias, avanços e dificuldades.

A sexta contribuição consiste na construção de uma relação de confiança. Santiago, McIntyre e Garbacz (2022) demonstram que dimensões da qualidade da relação entre família e escola são relevantes para o envolvimento familiar. Consequentemente, a escola precisa criar condições para que a família seja ouvida e respeitada, evitando uma relação baseada exclusivamente em cobranças.

4.3 O PAPEL DA ESCOLA E OS LIMITES DA RESPONSABILIDADE FAMILIAR

Embora a participação familiar seja relevante, a literatura e a legislação não sustentam a transferência da responsabilidade pedagógica da escola para a família. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que o poder público deve assegurar sistema educacional inclusivo e condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015). Portanto, a família não deve ser responsabilizada individualmente por eventuais dificuldades de alfabetização.

O professor possui papel fundamental na organização das situações didáticas. Mantoan (2015) defende a necessidade de transformação das práticas escolares para que a diferença seja considerada no planejamento. No caso da alfabetização de crianças com TEA, isso implica analisar quais barreiras estão presentes na atividade, no material, na comunicação ou na organização do ambiente.

Cabral e Marin (2017) identificam a formação docente como um dos temas recorrentes na literatura sobre inclusão escolar de crianças com TEA. Esse resultado demonstra que a qualidade da inclusão depende também de condições institucionais e profissionais. A escola precisa investir em formação, planejamento coletivo e construção de estratégias pedagógicas.

A responsabilidade da escola também envolve acompanhamento da aprendizagem. A criança deve ser avaliada em relação aos objetivos pedagógicos definidos, considerando seus avanços e necessidades. Coburn et al. (2022) demonstram que diferentes intervenções podem ser utilizadas para desenvolver habilidades específicas de leitura, o que reforça a importância de acompanhamento sistemático.

Outro aspecto importante é evitar que a criança seja reduzida ao diagnóstico. Brasil (2025) enfatiza que as pessoas com TEA apresentam características únicas. No campo educacional, isso significa que duas crianças com o mesmo diagnóstico podem apresentar necessidades completamente diferentes. Consequentemente, o planejamento precisa considerar a criança concreta, suas habilidades e seu contexto.

A escola, portanto, deve assumir uma posição articuladora. A família contribui com informações e experiências, enquanto professores organizam intencionalmente o ensino. Dessen e Polonia (2007), Cabral, Falcke e Marin (2021) e Vlcek, Somerton e Pedersen (2024) permitem compreender que a colaboração é mais produtiva quando existe clareza sobre os papéis de cada participante.

4.4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA

Uma primeira estratégia consiste na utilização de textos significativos e próximos dos interesses da criança. Soares (2005) sustenta a importância de articular alfabetização e práticas sociais de leitura e escrita. Para crianças com TEA, essa abordagem pode ser combinada com interesses específicos do estudante, transformando elementos motivadores em oportunidades de aprendizagem.

A segunda estratégia é a leitura compartilhada. Randi, Newman e Grigorenko (2010) discutem a necessidade de trabalhar a compreensão para além da decodificação. Durante a leitura, o professor pode realizar perguntas, antecipações, identificação de personagens, localização de informações e relações entre texto e imagem, adequando a complexidade das perguntas às possibilidades da criança.

A terceira estratégia é o uso de recursos visuais. Coburn et al. (2022) identificaram estratégias que utilizam visualização como parte de intervenções de leitura. Recursos visuais

podem auxiliar na compreensão de comandos, organização das atividades, associação entre palavras e imagens e antecipação de sequências.

A quarta estratégia consiste em utilizar diferentes formas de comunicação e expressão. Mandak, Light e Boyle (2018) encontraram evidências favoráveis a intervenções de leitura com pessoas que utilizam comunicação suplementar e alternativa. Isso reforça a necessidade de não limitar o ensino da leitura e da escrita às crianças que possuem comunicação oral convencional.

A quinta estratégia é a adaptação dos procedimentos, sem necessariamente reduzir os objetivos curriculares. A criança pode realizar determinada atividade com mais tempo, apoio visual, mediação do professor, recursos concretos ou diferentes formas de resposta. Mantoan (2015) permite compreender essa flexibilização como parte de uma escola comprometida com a participação de todos.

A sexta estratégia é a articulação entre professor e família. A escola pode compartilhar sugestões de práticas de letramento para serem realizadas no cotidiano familiar, mas essas propostas devem ser simples, possíveis e não obrigatórias como condição para o sucesso escolar. Santiago, McIntyre e Garbacz (2022) demonstram que relações de qualidade entre família e escola constituem dimensão importante do envolvimento familiar.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo analisar as contribuições da família para o processo de aprendizagem e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista no 1º ano do Ensino Fundamental. A análise bibliográfica permitiu compreender que a questão não pode ser reduzida à participação familiar nas tarefas escolares, pois envolve a articulação entre alfabetização, letramento, inclusão, características individuais do TEA, práticas pedagógicas e relações institucionais.

A primeira conclusão refere-se à necessidade de compreender a alfabetização como processo de apropriação do sistema de escrita articulado às práticas sociais de linguagem. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram a participação ativa da criança na construção de hipóteses sobre a escrita, enquanto Soares (2005) evidencia a relação entre alfabetização e

letramento. Para a criança com TEA, essa perspectiva precisa ser preservada, evitando que práticas inclusivas sejam reduzidas a atividades simplificadas ou desvinculadas do currículo.

A segunda conclusão diz respeito à heterogeneidade do TEA. Os estudos analisados demonstram que crianças autistas podem apresentar diferentes perfis de leitura, compreensão, comunicação e aprendizagem. Vale, Fernandes e Cardoso (2022) ressaltam a heterogeneidade dos resultados sobre leitura de palavras, enquanto Coburn et al. (2022) identificam diferentes possibilidades de intervenção. Assim, não é adequado estabelecer um padrão único de alfabetização para todas as crianças com TEA.

A terceira conclusão relaciona-se à escola. A legislação brasileira assegura o direito à educação inclusiva e estabelece responsabilidades institucionais para garantir participação e aprendizagem (BRASIL, 2015). Portanto, a família não deve assumir isoladamente a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso da alfabetização. A escola precisa oferecer planejamento, recursos, acompanhamento e formação profissional.

A quarta conclusão refere-se à família. A participação familiar pode contribuir significativamente quando ocorre por meio de comunicação, compartilhamento de informações e experiências de letramento. Dessen e Polonia (2007), Cabral, Falcke e Marin (2021) e Santiago, McIntyre e Garbacz (2022) sustentam a relevância da aproximação entre família e escola, especialmente quando essa relação é baseada em colaboração.

A quinta conclusão diz respeito às estratégias pedagógicas. A literatura apresenta possibilidades como leitura compartilhada, instrução explícita, apoio visual, estratégias de compreensão, ampliação de vocabulário e recursos de comunicação. Essas estratégias não devem ser aplicadas mecanicamente, mas selecionadas de acordo com as necessidades e características da criança.

Conclui-se, portanto, que a alfabetização inclusiva de crianças com TEA depende de uma rede de relações e responsabilidades. A família possui papel relevante, mas não substitui o professor; o diagnóstico orienta a compreensão das necessidades, mas não determina a capacidade de aprendizagem; e a inclusão não se limita à matrícula, exigindo participação e aprendizagem.

Como recomendação prática, sugere-se que as escolas estabeleçam protocolos de diálogo entre professores e famílias, registros individualizados de aprendizagem, momentos de planejamento colaborativo e ações de formação continuada sobre alfabetização e TEA.

Também se recomenda a utilização de instrumentos de acompanhamento que permitam registrar não apenas resultados finais, mas processos e avanços.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos de campo em turmas de 1º ano, envolvendo observação de práticas pedagógicas, entrevistas com professores e familiares e acompanhamento longitudinal do desenvolvimento da leitura e da escrita. Também são relevantes pesquisas sobre diferentes recursos de acessibilidade, comunicação suplementar e alternativa, tecnologias digitais e práticas de leitura compartilhada.

Por fim, a principal contribuição deste estudo está na defesa de uma concepção de alfabetização que reconheça a criança com TEA como sujeito de aprendizagem. A inclusão torna-se efetiva quando a escola deixa de perguntar apenas quais dificuldades a criança apresenta e passa também a perguntar quais condições pedagógicas podem ser criadas para que ela participe, aprenda, comunique-se e desenvolva suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

BAILEY, Benjamin; ARCIULI, Joanne. Literacy instruction for autistic children who speak languages other than English. *Autism*, v. 26, n. 2, p. 389-405, 2022. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34233507/. Acesso em 26 de set. de 2026

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Linha de Cuidado para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2025.

BROWN, Heather M.; ORAM-CARDY, Janis; JOHNSON, Andrew. A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 43, n. 4, p. 932-955, 2013. Disponível em https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23054199/ . Acesso em 26 de set. de 2026.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura. *Educação em Revista*, v. 33, e142079, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/LwWNFfpwcvWR . Acesso em 26 de set. de 2026.

CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Angela Helena. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: percepção de pais e professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, e0156, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh . Acesso em 25 de set. de 2026.

COBURN, Kelly L.; KURTZ, McKayla R.; RIVERA, Daphne; KANA, Rajesh K. Behavioral and neurobiological evidence for the effects of reading interventions on autistic children: a systematic review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, v. 139, 104748, 2022. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35728668/ . Acesso em: 25 de set. de 2026.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN/? . Acesso em 24 de set. de 2026

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

MANDAK, Kelsey; LIGHT, Janice; BOYLE, Susannah. The effects of literacy interventions on single-word reading for individuals who use aided AAC: a systematic review. *Augmentative and Alternative Communication*, 2018. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29772935/ . Acesso em 25 de set. de 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; ACOSTA, Priscila de Carvalho; MACHADO, Gabriela. A parceria entre escola e família de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, n. 43, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/pt_ . Acesso em 24 de set. de 2026.

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

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz . Acesso em 20 de set. de 2026.

RANDI, Judi; NEWMAN, Tina; GRIGORENKO, Elena L. Teaching children with autism to read for meaning: challenges and possibilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 40, n. 7, p. 890-902, 2010. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20101452/ . Acesso em 26 de set. de 2026.

RODRÍGUEZ, C.; et al. Interventions for improving reading comprehension in children with ASD: a systematic review. *Behavioral Sciences*, v. 11, n. 1, 3, 2021. Disponível em: https://www.mdpi.com/2076-328X/11/1/3 . Acesso em 24 de set. de 2026.

SANTIAGO, Rachel T.; MCINTYRE, Laura Lee; GARBACZ, S. Andrew. Dimensions of family-school partnerships for autistic children: context and congruence. *School Psychology Quarterly*, v. 37, n. 1, p. 4-14, 2022. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34516198/ . Acesso em 20 de set. de 2026.

Soares, Magda. Alfabetização e letramento: Caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

VALE, Ana Paula; FERNANDES, Carina; CARDOSO, Susana. Word reading skills in autism spectrum disorder: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, v. 13, 930275, 2022. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.930275/full . Acesso em 26 de set. de 2026.

VLCEK, Samantha; SOMERTON, Michelle; PEDERSEN, Scott. Stakeholder collaboration in the education of Australian students with autism spectrum disorder: a systematic review. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, v. 48, n. 2, p. 107-121, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/385262054_Stakeholder . Acesso em 26 de setembro.