



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E INGLÊS
CAMPUS MACAPÁ

ESTER RODRIGUES DA SILVA

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO NA TRANSIÇÃO ESCOLAR
DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): um
estudo de caso no Ensino Médio Integrado do Campus Macapá/IFAP**

MACAPÁ-AP

2026

ESTER RODRIGUES DA SILVA

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO NA TRANSIÇÃO ESCOLAR
DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): um
estudo de caso no Ensino Médio Integrado do Campus Macapá/IFAP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a coordenação do curso superior de Licenciatura em Letras Português e Inglês como requisito avaliativo para obtenção do título de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Amapá, Campus Macapá.
Orientador: Ma. Prof. Taiana Furtado dos Anjos.

MACAPÁ-AP

2026

Biblioteca Institucional - IFAP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586d Silva, Ester Rodrigues da
 Desafios e estratégias de inclusão na transição escolar de estudantes com
Transtorno do Espectro Autista (TEA): um estudo de caso no ensino
médio integrado do campus Macapá/IFAP / Ester Rodrigues da Silva -
Macapá, 2026.
 50 f.

 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Macapá,
Licenciatura em Letras Português/Inglês, 2026.

 Orientadora: Ma. Taiana Furtado dos Anjos.

 1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Transição para o ensino médio . 3.
Ensino de Língua Portuguesa. I. Anjos, Ma. Taiana Furtado dos, orient. II.
Título.


Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica do IFAP
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ESTER RODRIGUES DA SILVA

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO NA TRANSIÇÃO ESCOLAR
DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): um
estudo de caso no Ensino Médio Integrado do Campus Macapá/IFAP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a coordenação do curso superior de Licenciatura em Letras Português e Inglês como requisito avaliativo para obtenção do título de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Amapá, Campus Macapá.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **TAIANA FURTADO DOS ANJOS**
Data: 04/02/2026 18:31:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Ma. Taiana Furtado dos Anjos (Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Documento assinado digitalmente
 **EDILANY MENDONÇA VALES**
Data: 05/02/2026 11:55:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Edilany Mendonça Vales

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Documento assinado digitalmente
 **TERESINHA ROSA DE MESCOUTO**
Data: 05/02/2026 17:41:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Teresinha Rosa de Mescouto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Apresentado em: 28 /01/2026.

Conceito/Nota: 100

Aos meus pais que não mediram esforços para que eu tivesse uma educação baseada em adquirir conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder força, sabedoria e saúde durante toda esta caminhada acadêmica.

Ao meu esposo, pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo e por toda paciência. Ele teve um papel primordial.

Aos meus pais, que sempre me motivaram a continuar meus estudos.

Aos meus familiares, por terem aberto as portas quando decidi fazer um curso superior estando longe da casa de meus pais.

A minha orientadora, Taiana, por sua orientação, paciência e incentivo durante esse processo.

Aos professores do curso Licenciatura em Letras Português e Inglês, que contribuíram de forma significativa para minha formação, oferecendo ensinamentos, orientações e apoio ao longo do curso.

Aos meus colegas de turma, pelas trocas de conhecimentos.

Ao Instituto Federal do Amapá, que proporcionou o ambiente acadêmico e institucional necessário para o desenvolvimento desta pesquisa, contribuindo significativamente para a minha formação acadêmica e profissional.

A todos que participaram direta ou indiretamente da realização desta pesquisa, em especial aos participantes que disponibilizaram seu tempo e experiências, deixo meu sincero agradecimento.

“O principal processo da escola é o ensino aprendizagem e o principal agente deste processo é o professor.”

(COUTINHO, 2021, p.109).

RESUMO

A pesquisa investiga os desafios e as estratégias de inclusão presentes na transição escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) para o Ensino Médio Integrado do Campus Macapá/IFAP, com o objetivo de identificar os principais obstáculos e práticas pedagógicas que influenciam a passagem do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais para o 1º ano do Ensino Médio Integrado. A metodologia adotou uma abordagem qualitativa com base na revisão bibliográfica e na análise de entrevistas semiestruturadas, realizadas presencialmente e por meio do Google Forms. Esse procedimento permitiu compreender como a transição é vivenciada pelos estudantes autistas e de que forma os docentes respondem às suas necessidades específicas. Além disso, permitiu identificar, a partir dos relatos dos professores, os desafios enfrentados e as estratégias pedagógicas utilizadas para contribuir na aprendizagem dos estudantes. Os resultados evidenciam as perspectivas tanto dos estudantes autistas quanto dos professores, revelando que, embora alguns estudantes vivenciem essa transição de forma mais tranquila, a experiência não ocorre de maneira homogênea. Tal realidade aponta para a necessidade contínua de adaptações, como a adequação de atividades e trabalhos, a fim de assegurar uma aprendizagem efetiva. A pesquisa conclui que investir em estratégias adequadas de transição contribui para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes com TEA.

Palavras-chave: inclusão escolar; transtorno do espectro autista; transição para o ensino médio; ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

The study investigates the challenges and inclusion strategies present in the school transition of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) to Integrated Upper Secondary Education at the Macapá Campus of IFAP, with the aim of identifying the main obstacles and pedagogical practices that influence the transition from the 9th grade of Lower Secondary Education (final years of Elementary Education) to the 1st year of Integrated Upper Secondary Education. The methodology adopted a qualitative approach based on a literature review and the analysis of semi-structured interviews conducted in person and through Google Forms. This procedure made it possible to understand how the transition is experienced by autistic students and how teachers respond to their specific needs. In addition, it allowed the identification, based on teachers' reports, of the challenges they face and the pedagogical strategies employed to support students' learning. The results highlight the perspectives of both autistic students and teachers, revealing that although some students experience this transition more smoothly, the process is not homogeneous. This reality points to the continuous need for adaptations, such as the adjustment of activities and assignments, in order to ensure effective learning. The study concludes that investing in appropriate transition strategies contributes to the academic and socioemotional development of students with ASD.

Keywords: school inclusion; autism spectrum disorder; transition to upper secondary education; portuguese language teaching.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IFAP	Instituto Federal do Amapá
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1	O Transtorno do Espectro Autista (TEA)	14
2.2	Ensino da língua portuguesa no processo de transição dos estudantes com TEA	18
3	METODOLOGIA	24
3.1	Tipo de pesquisa	24
3.2	Local de pesquisa	24
3.3	Instrumento de coleta de dados e sujeitos	25
3.4	Aspectos éticos da pesquisa	26
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	27
4.1	Perfil dos sujeitos da pesquisa	27
4.2	Estratégias pedagógicas e práticas docentes	28
4.3	Ensino de língua portuguesa e metodologias inclusivas	28
4.4	Avaliações e adaptações no ensino de língua portuguesa	31
4.5	Transição escolar e processos de adaptação no Ensino Médio Integrado dos estudantes com TEA	33
4.6	Desafios dos estudantes com TEA na chegada ao IFAP	34
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
	REFERÊNCIAS	38
	APÊNDICE A – FORMULÁRIO	41
	APÊNDICE B – ENTREVISTA	44
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	45
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	46
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	47

1 INTRODUÇÃO

A transição do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais para o 1º ano do Ensino Médio representa um momento desafiador e marcante na trajetória da vida escolar dos estudantes. Tal processo é marcado por diversas mudanças, dentre elas, o aumento da carga horária, a mudança no modelo de ensino, maiores exigências, novas responsabilidades escolares e expectativas elevadas quanto ao desempenho dos estudantes. Determinadas situações podem gerar dificuldades de adaptação e sentimento de insegurança, especialmente para estudantes que necessitam de um olhar mais atento e pedagógico, como é o caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com isso, tais mudanças causam um impacto significativo na vida dos estudantes com TEA, considerando que, frequentemente, esses estudantes enfrentam maiores dificuldades para lidar com alterações em sua rotina, adaptação a ambientes novos e estabelecimento de vínculos sociais. Esses desafios podem se tornar negativos tanto no âmbito educacional quanto no bem-estar emocional, desencadeando ansiedade, insegurança e a falta de motivação.

Além disso, é importante destacar que é essencial a adaptação ao ensino de Língua Portuguesa, de modo que esse componente curricular atenda às necessidades específicas dos estudantes com TEA. A implementação de metodologias inclusivas, o uso de recursos visuais, estratégias individualizadas e a valorização das diferentes formas de comunicação são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão textual desses estudantes. Como a linguagem costuma ser uma das áreas mais sensíveis no TEA, é de suma importância a atenção à linguagem, a participação ativa dos estudantes nas práticas escolares e a adaptação ao novo contexto educacional.

Portanto, o ingresso no Ensino Médio Integrado leva os estudantes a se depararem com uma nova rotina escolar, marcada por mudanças que, muitas vezes, ocorrem de forma brusca e inesperada. Tais modificações podem causar consequências que impactarão e exigirão dos estudantes a adequação a esse novo período de suas trajetórias formativas. Desse modo, é relevante salientar a importância desse processo transicional, pois ele constitui um ponto decisivo no percurso educacional dos estudantes, envolvendo alterações tanto no campo pedagógico quanto na organização institucional da escola.

Diante das problemáticas encontradas durante a transição dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais para o 1º ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - Campus Macapá (IFAP), tornou-se relevante investigar de que maneira os docentes

têm conduzido o processo de adaptação, desenvolvimento da aprendizagem e as relações sociais durante esse período de transição do estudante com TEA, quais práticas metodológicas são aplicadas pelos docentes para favorecer o processo de inclusão, adequação e progresso acadêmico desses estudantes, e de que forma a adaptação metodológica no ensino de Língua Portuguesa pode contribuir para o fortalecimento das capacidades de compreensão leitora, produção escrita e interpretação de textos para o estudante com TEA durante a transição.

O presente trabalho justifica-se pela necessidade de analisar e compreender de forma aprofundada como ocorre o processo de transição dos estudantes com TEA do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais para o 1º ano do Ensino Médio Integrado do IFAP, considerando os obstáculos enfrentados nesse trajeto, tais como as alterações significativas na rotina escolar, o aumento da carga horária, a inserção de uma formação técnica integrada ao currículo regular e a intensificação das exigências acadêmicas. Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa assume um papel importante no momento da transição dos estudantes com TEA, ao favorecer o aprimoramento das capacidades expressivas, interpretativas e discursivas. A implementação de práticas didáticas acessíveis e abordagens inclusivas é crucial para garantir a participação, aprendizagem e inserção desses estudantes na nova etapa escolar.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral identificar os desafios e estratégias pedagógicas no processo de transição do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais para o 1º ano do Ensino Médio Integrado para a aprendizagem dos estudantes com TEA. Como objetivos específicos, foram definidos: investigar os desafios enfrentados pelos estudantes no processo de transição, adaptação às novas exigências curriculares, ao desenvolvimento da aprendizagem, ao aumento da carga horária e ao processo de avaliação; identificar na prática docente as estratégias pedagógicas e abordagens metodológicas para facilitar o processo de transição para os estudantes com TEA do IFAP; e analisar como o ensino de Língua Portuguesa é adaptado para estudantes com TEA na transição, considerando as metodologias inclusivas para favorecer o desenvolvimento das atividades de leitura, escrita e interpretação de textos.

Dessa forma, a relevância da pesquisa reside na possibilidade de contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais inclusivas, favorecendo uma transição mais acessível, acolhedora e eficaz para esses estudantes nas instituições públicas de ensino, além de incentivar novos estudos na área, devido à escassez de pesquisas voltadas à vivência de estudantes com TEA na passagem para o ensino médio integrado.

A estrutura deste trabalho foi organizada de modo a possibilitar uma compreensão progressiva do objeto de estudo. Inicialmente, apresenta-se o referencial teórico, que fundamenta as discussões sobre o Transtorno do Espectro Autista no contexto da transição

escolar, contemplando os principais desafios, as estratégias pedagógicas e as especificidades do ensino de Língua Portuguesa. Na sequência, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa, com a caracterização do tipo de estudo, do local, dos sujeitos, dos procedimentos adotados e dos aspectos éticos envolvidos. Posteriormente, realiza-se a análise e discussão dos dados, articulando-os com a literatura especializada. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais achados e se evidencia a relevância do estudo para o contexto educacional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Os primeiros estudos na área do autismo remontam ao início do século XX e marcaram um avanço significativo na compreensão dos comportamentos que hoje associamos ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para as autoras Silva e Ribeiro (2012, p. 579), ao citarem Zuchi (2002), “foi o psiquiatra suíço Eugen Bleuler, que em 1911, difundiu o termo autismo, definindo-o como perda de contato com a realidade, causada pela impossibilidade ou grande dificuldade na comunicação interpessoal”. Entende-se que, na concepção de Eugen Bleuler, o autismo não era compreendido como um transtorno do desenvolvimento, mas como um estado de afastamento da realidade, provocado por grandes dificuldades ou pela impossibilidade de comunicação e interação interpessoal. Outrossim, o autismo passou a ser considerado um transtorno na década de 1940, com os trabalhos de Leo Kanner e Hans Asperger, que descreveram as características do autismo infantil e da síndrome de Asperger, respectivamente. Na década de 1980, o termo "espectro do autismo" começou a ser usado para descrever a diversidade de manifestações do transtorno, e a definição de autismo foi se tornando mais ampla.

No Brasil, o autismo foi reconhecido como deficiência pela Lei nº 12.764 em 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e afirma que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Essa lei simboliza um avanço significativo na perspectiva da cidadania e da inclusão, uma vez que promove a equiparação de direitos e reforça o compromisso do Estado brasileiro com a valorização da diversidade humana.

Posteriormente, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), reafirmou esse reconhecimento, integrando as pessoas com TEA ao conjunto de cidadãos amparados pelas normas que garantem igualdade de oportunidades, acessibilidade e participação social. Essa ampliação normativa reforça a importância da inclusão como princípio social e educacional, promovendo uma visão mais ampla e humanizada sobre a deficiência, centrada não na limitação do indivíduo, mas na necessidade de remover barreiras que dificultam seu pleno desenvolvimento.

Para Faria e Borda (2024, p.4101) “A etimologia da palavra ‘autismo’, vem do grego autos, que significa si mesmo, que traduz uma condição do ser humano”.

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição caracterizada por um conjunto sintomático. Isto porque não conhecemos ainda com exatidão as causas etiológicas

que o definem, ou seja, quais são os marcadores que estão presentes em uma pessoa com autismo. (Lacerda, 2017, p. 21).

O TEA, segundo Lacerda (2017), é definido por um conjunto de sinais e sintomas observáveis, e não por uma causa única ou bem definida. Para o autor, isso acontece porque a ciência ainda não descobriu uma única causa ou marcadores biológicos específicos que comprovem a presença do TEA e, por isso, o autismo se baseia no comportamento e nas manifestações clínicas, como dificuldades na interação social, comunicação e padrões repetitivos de comportamento.

De acordo com Lacerda (2017), até 2013, quando foi publicada a versão mais recente do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), o autismo era classificado em diferentes categorias dentro do grupo denominado Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Essas categorias incluíam condições com Síndrome de Asperger, Autismo Clássico, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Rett e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. Após a chegada do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), essas subdivisões foram unificadas em um único diagnóstico: o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que passou a englobar todas essas manifestações, com exceção da Síndrome de Rett.

Ainda segundo o autor Lacerda (2017), na versão anterior do DSM, o diagnóstico do autismo baseava-se em três critérios principais: dificuldades na comunicação, dificuldades na interação social e comportamentos repetitivos ou estereotipados. Na versão atual do manual, os dois primeiros critérios foram combinados em um único item (o item A), que contempla tanto os aspectos de comunicação quanto os de interação social de forma integrada.

Outra mudança importante destacada por Lacerda (2017) e trazida pelo DSM - 5 foi a introdução de níveis de suporte necessários, os quais classificam o autismo como leve (Nível 1), moderado (Nível 2) ou severo (Nível 3). Essa classificação tem como objetivo orientar o planejamento de intervenções, cuidados e as possibilidades laborais. O autor destaca que esses níveis não se baseiam somente na intensidade dos sintomas, que podem variar muito, mas sim na quantidade e necessidade de apoio que o indivíduo precisa no dia a dia. Assim, uma pessoa classificada com o Nível 1 necessita de pouco suporte, enquanto aquela com Nível 3 é altamente dependente.

Segundo as autoras Faria e Borba (2024, p.4102) “Os autistas de nível 1 de suporte, costumam ser mais adeptos à rotina e ter um pensamento fechado. Resistem a iniciar interações sociais, a trocar olhares e são focados em si mesmos”. Ou seja, para as autoras os autistas de nível 1 de suporte buscam preferir rotinas e podem ter dificuldade em mudar a forma de pensar

ou agir. Além disso, podem evitar iniciar conversas e manter contato visual porque a interação social pode ser desafiadora. O foco maior em si mesmos e em seus próprios interesses ocorre por dificuldades na comunicação social, e não por falta de interesse ou de empatia pelas outras pessoas. No que diz respeito ao nível 2, as autoras ressaltam que, nesse nível do transtorno, as características do TEA são mais evidentes, o que faz com que a pessoa necessite de apoio constante em atividades básicas do dia a dia, como alimentação, higiene e troca de roupas, além de acompanhamento terapêutico. Além disso, nesse grau, comportamentos restritos e repetitivos são mais frequentes. No entanto, com o suporte adequado, a pessoa pode desenvolver mais autonomia e não depender tanto. Por fim, no nível 3, as autoras explicam que, nas formas mais graves do TEA, as dificuldades são intensas e exigem apoio contínuo. Algumas pessoas podem não desenvolver a linguagem verbal, apresentar forte tendência ao isolamento social e demonstrar apego excessivo a objetos ou interesses específicos. Ademais, em situações de estresse ou sobrecarga, podem ocorrer comportamentos agressivos direcionados a si mesmas ou a outras pessoas, mesmo que esteja em acompanhamento terapêutico. Sendo assim, o nível de autonomia costuma ser limitado.

Logo, no que diz respeito às mudanças introduzidas pelo DSM-5, observa-se que a compreensão do autismo passou por uma importante reformulação, ao unir diferentes subcategorias em um único diagnóstico – o Transtorno do Espectro Autista (TEA). A inserção dos níveis de suporte necessários representa um avanço relevante, pois possibilita uma avaliação mais funcional e individualizada, focada nas necessidades práticas de cada pessoa.

Hudson (2016) propõe uma abordagem prática e empática voltada aos educadores, com o objetivo de orientá-los sobre como lidar com estudantes que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem. Em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), a autora esclarece que o transtorno do neurodesenvolvimento não se enquadra como uma dificuldade específica de aprendizagem. Porém, devido as manifestações encontradas no autismo como: desafios na comunicação social, interesses restritos e padrões de comportamento repetitivos, podem impactar significativamente o desempenho acadêmico do estudante.

A autora Hudson (2016), também resalta uma característica fundamental do TEA: a dificuldade na compreensão de contextos sociais, diretamente associada à limitação no desenvolvimento da chamada “teoria da mente”. Conforme a escritora, por volta dos cinco anos de idade, a maioria das crianças neurotípicas desenvolve a capacidade de entender os pensamentos, sentimentos e intenções de outras pessoas, diferente dos seus. Em relação aos estudantes autistas, a autora afirma que “Indivíduos com TEA têm grande dificuldade em

compreender contextos sociais e entender como os outros pensam e, por isso, podem achar situações sociais confusas e cansativas” (Hudson, 2016, p. 130).

Assim, entende-se que a limitação na teoria da mente afeta diretamente a forma como pessoas com TEA entendem e lidam com interações sociais, o que compromete sua adaptação a situações sociais diversas, inclusive no ambiente escolar. Conforme Conceição (2023, p. 24), “As crianças autistas podem ter dificuldades em estabelecer e manter relacionamentos interpessoais, o que pode afetar sua experiência educacional em um ambiente escolar regular”.

Outro ponto importante diz respeito à comunicação. De acordo com Schmidt (2014), é comum observar atraso ou ausência completa no desenvolvimento da linguagem oral do estudante diagnosticado com o TEA, bem como o uso repetitivo e estereotipado da fala. Também são comuns dificuldades expressivas na compreensão da linguagem, como obstáculo em entender perguntas, instruções ou piadas. Mesmo entre aqueles que conseguem se comunicar verbalmente, é recorrente a complicação para iniciar e manter uma conversação.

Paralelo à dificuldade na comunicação, as autoras Walter, Netto e Nunes (2013) defendem que os estudantes com autismo que enfrentam dificuldade em se comunicar oralmente e estão inseridos no ensino regular, precisam de docentes preparados para promover maior inclusão em sua vivência escolar. Isso deve acontecer por meio do uso de recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de suas capacidades comunicativas e para a construção de experiências de ensino e aprendizagem mais significativas.

Caetano (2022), ao tratar da mudança de ciclo na transição, aborda sobre os eventuais impasses enfrentados nesse novo estágio que podem provocar sentimento de insegurança e ansiedade, podendo desencadear o fracasso escolar, marginalização, resistência às atividades e evasão. Trata-se de um processo dinâmico e desafiador que marca a passagem dos estudantes entre as diversas etapas da trajetória educacional, como por exemplo, da educação infantil para o ensino fundamental, do ensino fundamental para o ensino médio ou do ensino médio para o ensino superior. Mais do que uma mera alteração de espaço físico ou de conteúdo curricular, esse momento implica profundas transformações no desenvolvimento emocional, social e cognitivo do sujeito em formação.

O facto de a maioria dos professores atribuir o fracasso de uma parte dos seus alunos a lacunas de aprendizagem no ciclo anterior, situando-as, portanto, fora do seu espaço de responsabilidade profissional, não deixa de lhes conferir uma maior liberdade para sancionar (através de vários dispositivos, entre os quais, a reprovação) esses alunos. Assim se explica, em parte, o aumento do insucesso no ano inicial de cada ciclo (Abrantes, 2008, p. 6-7, *apud* Caetano, 2022, p. 53).

Nesse contexto, Caetano (2022) observa que muitos docentes procuram atribuir o fracasso de seus alunos a lacunas deixadas por ciclos anteriores. Ao situar essas lacunas fora de sua esfera de responsabilidade profissional, esses professores se sentem mais livres para aplicar sanções, como a liberdade para reprovar esses estudantes. Esse posicionamento contribui para o aumento dos índices de fracasso escolar, principalmente no início desses ciclos, momento em que os estudantes estão em processo de adaptação às novas exigências tanto pedagógicas como institucionais. É fundamental que a escola realize um planejamento que identifique eventuais defasagens na aprendizagem dos estudantes e, a partir dessa análise, estabeleça intervenções pedagógicas adequadas às suas necessidades (Caetano, 2022).

No que diz respeito aos estudantes com autismo, a prática de atribuir o fracasso escolar de ciclos anteriores torna-se ainda mais problemática. Estudantes com TEA possuem modos particulares de aprender e se comunicar, necessitando, portanto, de estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades específicas. A partir do momento em que o professor deposita a responsabilidade à etapa anterior e ignora essas particularidades, contribui para reforçar práticas excludentes, como a reprovação, sem considerar as condições individuais do estudante. Isso confirma a urgência de repensar práticas pedagógicas, principalmente nos períodos de transição, para promover uma inclusão efetiva e equitativa.

2.2 Ensino da língua portuguesa no processo de transição dos estudantes com TEA

A transição entre etapas escolares envolve novas exigências e reorganizações na vida escolar, o que impacta de maneira diferenciada os estudantes com autismo, que tendem a sentir de forma mais acentuada as mudanças educacionais, coletivas e sentimentais desse processo. Nesse sentido, o estudo de Schmidt e Cirino (2024), que trata da transição dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental, evidencia que os processos de mudanças escolares podem gerar rupturas acadêmicas, emocionais e sociais, especialmente para estudantes com deficiência.

As autoras destacam que:

A fase de transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especificamente do 5º para o 6º ano, traz consigo grandes mudanças, essas alterações perpassam toda a rotina escolar: as estruturais, as pedagógicas e as interpessoais. Toda mudança gera expectativas, sair de um espaço conhecido produz ansiedade, por vezes, até incômodos. A nova rotina escolar compreende, muitas vezes a mudança de instituição de ensino, aulas com duração de cinquenta minutos, troca de professores generalistas por professores especialistas, novos colegas de classes, alternância de cadernos e livros conforme a disciplina. Gradativamente, a rotina de estudos torna-se

mais rígida e a organização do tempo e espaço necessita do auxílio da família e dos professores (Schmidt; Cirino, 2024, cap. 274).

Compreende-se, através da citação, que as alterações bruscas na rotina, as novas exigências pedagógicas e a chegada à adolescência tornam a transição um momento crítico que demanda acolhimento e continuidade pedagógica. Essas mesmas características se intensificam na passagem do 9º ano para o 1º ano do ensino médio integrado, etapa em que as exigências curriculares e a complexidade das interações escolares aumentam significativamente, devido à entrada em um novo nível educacional, às novas expectativas curriculares e à preparação para itinerários formativos que são consolidados para a formação do ensino médio integrado. Nesse contexto, o currículo torna-se mais amplo e interdisciplinar, aumentando a carga horária, a diversidade de componentes curriculares e as exigências acadêmicas. Os estudantes passam a lidar com conteúdos técnicos, projetos integradores, atividades práticas e maior responsabilidade sobre sua trajetória formativa.

No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em contextos inclusivos, especialmente quando envolve os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é possível observar um campo repleto de desafios e possibilidades. No que diz respeito às particularidades desse transtorno, que podem envolver dificuldades de interação social, comunicação e a presença de comportamentos repetitivos, requerem dos professores não apenas empatia, mas também preparo técnico, domínio de estratégias pedagógicas e metodologias.

Segundo Conceição (2023), as demandas do ensino de língua portuguesa para os estudantes com TEA exigem estratégias específicas, como a adaptação de materiais, a personalização do ensino e a criação de um ambiente inclusivo. A articulação com profissionais especializados e o engajamento familiar são essenciais para garantir uma aprendizagem significativa e bem-sucedida.

A língua portuguesa está situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado e não divorciado do contexto social. Espera-se que ele alcance competências em relação à compreensão da língua portuguesa que lhe possibilitem considerá-la como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestadas na forma de sentir, pensar e agir na vida social (Santos, 2015, p.05, *apud* Conceição, 2023, p.29).

Conforme Conceição (2023), é dever dos educadores assegurar que os estudantes compreendam os conhecimentos linguísticos essenciais para o exercício da cidadania, como gramática, ortografia, leitura crítica, produção de texto, entre outros. Para o autor, ao fornecer um ensino de qualidade em Língua Portuguesa, a escola habilita os estudantes a se

comunicarem com clareza, coerência e eficácia, permitindo que atuem de forma crítica e participativa na sociedade.

Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa precisa estar articulado com o contexto social dos estudantes. Ou seja, o trabalho com a linguagem não deve focar apenas na estrutura gramatical, mas considerar seus diversos usos na vida social. Isso acontece, pelo fato de a linguagem não ser neutra e fazer parte das relações humanas e dos ambientes sociais onde os estudantes estão inseridos. Portanto, ao estudar a Língua Portuguesa, não é adequado priorizar unicamente o domínio das regras gramaticais, mas compreender a língua como um instrumento de grande importância para a vida em sociedade.

É importante frisar que o aluno autista tem dificuldades, ou não compreende, metáforas e outras formas de linguagem não literal. Por isso, é imprescindível que o professor tenha conhecimento dessa característica do autista para saber como se comunicar da melhor forma com ele ao explicar tarefas, por exemplo. A linguagem oral direta e literal é a mais recomendada para que o aluno autista compreenda as tarefas e consiga executá-las (Ney; Hubner, 2022, p. 24, *apud* Conceição, 2023, p.33).

Para Conceição (2023), essas dificuldades podem decorrer do modo literal e concreto com que as pessoas com autismo interpretam as informações, o que pode comprometer a compreensão de enunciados implícitos, metáforas ou orientações abstratas. Dessa maneira, torna-se fundamental que os professores estejam preparados para reconhecer essa particularidade e adotem formas de comunicação ajustadas, claras e objetivas, visando favorecer o entendimento e promover uma interação mais eficaz com os estudantes autistas no contexto escolar.

Diante disso, torna-se essencial levar em conta as particularidades dos estudantes com TEA, que com frequência apresentam dificuldades para se comunicar e entender nuances da linguagem, como metáforas, duplos sentidos, ironias e elementos implícitos nos enunciados. Tais limitações podem comprometer tanto a compreensão quanto a elaboração de textos orais e escritos.

Outrossim, a interpretação de textos constitui um dos principais desafios no processo de aprendizagem de estudantes com TEA. Para Alves (2022), as dificuldades dos estudantes com TEA não se limitam apenas à comunicação, mas também envolvem a compreensão e a interpretação de textos que muitas vezes não foram trabalhadas de forma adequada ao longo da escolarização, ocorrendo, em parte, porque o professor enfrenta desafios para compreender as especificidades do transtorno e, assim, planejar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da interpretação textual. Ou seja, as dificuldades de interpretação dos estudantes com TEA estão ligadas não apenas ao transtorno, mas, em alguns casos, à ausência

de práticas pedagógicas adequadas ao longo da escolarização, decorrente das dificuldades dos professores em compreender suas especificidades.

As autoras Costa e Morais (2025) destacam a importância de investigar metodologias voltadas ao ensino de Língua Portuguesa como forma de contribuir tanto para o trabalho do professor quanto para o aprendizado do aluno, possibilitando uma melhor compreensão e atendimento das dificuldades e potencialidades de estudantes com TEA e, assim, os docentes teriam maior suporte para auxiliá-los, promovendo uma educação mais inclusiva e adaptada às suas necessidades.

Além disso, segundo Almeida (2021):

A educação inclusiva exige a adoção de práticas pedagógicas diferentes das adotadas tradicionalmente, não se concebe mais a utilização de práticas que se pautem pela homogeneidade e que considere uma única forma de aprender. Pois, a inclusão educacional chama a atenção para a diversidade, questiona os modelos predeterminados, a ideia de aluno ideal e considera privilegiada a interação entre os alunos (Almeida, 2021, p. 134).

Dessa forma, para o autor, a educação inclusiva representa um movimento de superação da concepção tradicional de ensino uniforme, segundo a qual todos os estudantes seriam vistos como detentores das mesmas capacidades e modos de aprender. Propõe-se, assim, uma mudança de perspectiva, na qual a atenção se volta à valorização da diversidade e das potencialidades individuais. Nessa abordagem, o papel do professor consiste em adaptar suas práticas pedagógicas de modo a acolher as diferenças.

Análogo ao que Almeida (2021) diz, as autoras Costa e Morais (2025) destacam que o ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige que o professor vá além das práticas pedagógicas tradicionais. Ter conhecimento sobre estratégias específicas, adaptar atividades e utilizar recursos visuais ou metodologias diferenciadas são ações fundamentais para facilitar a compreensão dos conteúdos por parte desses estudantes. Ou seja, a formação docente deve preparar o professor não apenas para transmitir o conteúdo curricular, mas também para refletir sobre como ensinar, levando em conta o ritmo individual, as necessidades e as capacidades de cada estudante. Dessa forma, o processo de aprendizagem se torna mais efetivo e significativo, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham reais oportunidades de aprender e se desenvolver.

Ademais, pode-se destacar outros pontos pelas autoras Costa e Morais (2025), como:

Investigar os sentimentos dos docentes, e as estratégias que desenvolvem no cotidiano escolar, é essencial para compreender de que forma a inclusão está se realizando na

prática, e como ela pode ser aperfeiçoada para garantir uma aprendizagem mais significativa e inclusiva para esses alunos (Costa; Morais, 2025, p. 9).

Ou seja, para as autoras, a inclusão escolar vai além da análise de teorias e legislações, pois exige olhar atentamente para o que ocorre no cotidiano das escolas. Investigar os sentimentos dos professores e as estratégias que desenvolvem em suas práticas diárias é fundamental para entender como a inclusão está sendo efetivamente realizada. A partir dessa investigação, torna-se possível identificar desafios, avanços e necessidades de aprimoramento, o que contribui para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para a construção de uma educação que realmente atenda às particularidades de cada estudante.

Do mesmo modo, no contexto das estratégias educacionais voltadas aos estudantes com TEA, as autoras Fernandes et al. (2009) reforçam que:

É fundamental que se desenvolvam diferentes estratégias que estimulem a atenção do aluno para as atividades escolares, para que os comportamentos inapropriados passem a ser secundários e as habilidades se tornem o foco no qual o educador concentrará sua atuação. Isto pode ser facilitado utilizando-se instruções e sinais claros e simples nas diferentes atividades a serem realizadas, apresentando-se a possibilidade de resolução das tarefas por etapas, bem como oferecendo tarefas adicionais para aqueles alunos que trabalham mais rápido. O professor deverá também ter o cuidado de oferecer modelos e exemplos que o aluno identifique com as aprendizagens a serem desenvolvidas (Fernandes et al., 2009, p. 168).

O trecho apresentado pelas pesquisadoras evidencia a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser intencionalmente adaptado às necessidades individuais de cada estudante. As autoras reafirmam que o foco do trabalho pedagógico não deve estar centrado nos comportamentos considerados inadequados, mas sim no desenvolvimento de habilidades, valorizando as potencialidades do estudante. Além disso, o entendimento expresso aponta para a importância do uso de estratégias pedagógicas estruturadas, como instruções claras e objetivas, organização das atividades em etapas e oferta de tarefas diferenciadas, respeitando o ritmo de cada estudante. Essas práticas contribuem para aumentar a atenção, favorecer o engajamento e reduzir situações de desorganização comportamental. Ao oferecer modelos e exemplos concretos, o professor possibilita que o estudante com TEA compreenda melhor o que se espera dele.

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a organização do currículo da Educação Básica é orientada por documentos oficiais que estabelecem diretrizes comuns para o ensino em todo o país. Nesse contexto, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia as práticas pedagógicas e assegura o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, conforme expresso a seguir:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

É possível reconhecer que, embora a BNCC proponha uma educação mais democrática e igualitária, sua efetividade depende da realidade das escolas e das condições de trabalho dos professores. A implementação desse documento exige formação docente contínua, recursos adequados e flexibilidade para adaptar o currículo às diversidades regionais e às necessidades específicas dos estudantes. Assim, a BNCC deve ser compreendida não apenas como uma norma, mas como um instrumento que direciona práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a equidade e a transformação social.

Por fim, as autoras (Pinho; Senna, 2019, p. 76, *apud* Schmidt; Cirino, 2024, cap. 274), destacam que “a passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental não ocorre de maneira ininterrupta e tranquila. O que acontece de fato é uma separação marcada entre essas duas fases do ensino fundamental”. Ou seja, as pesquisadoras evidenciam que a transição entre etapas escolares envolve mudanças estruturais e pedagógicas significativas, que impactam diretamente a organização da rotina dos estudantes, as relações interpessoais e as exigências acadêmicas, especialmente no caso dos estudantes com deficiência.

As alterações na dinâmica escolar, como a mudança de professores, a ampliação das responsabilidades e a necessidade de maior autonomia, exigem do estudante um processo contínuo de adaptação, que nem sempre ocorre de forma linear ou tranquila. Essa análise dialoga diretamente com a transição do 9º ano do Ensino Fundamental para o 1º ano do Ensino Médio Integrado, uma vez que esse momento também é marcado por rupturas semelhantes, como a reorganização dos horários, a intensificação das cobranças curriculares, a adaptação a um novo ambiente institucional e a redefinição das relações com colegas e professores. Para estudantes com TEA, essas mudanças podem se tornar ainda mais complexas quando não há continuidade das estratégias pedagógicas e do acompanhamento educacional desenvolvidos na etapa anterior, reforçando a necessidade de planejamento e articulação entre as etapas de ensino para garantir a permanência e o sucesso escolar.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa explora os desafios e estratégias de inclusão na transição escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio Integrado do Campus Macapá/IFAP. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa e tem como principal objetivo identificar os desafios e estratégias pedagógicas no processo de transição do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais para o 1º ano do Ensino Médio Integrado para a aprendizagem dos estudantes com TEA. Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa procura entender questões específicas que não podem ser medidas com números. Foca em aspectos como os significados, os motivos, as crenças, os valores e as atitudes das pessoas. Ou seja, esses aspectos fazem parte da realidade social, já que os seres humanos não somente agem, mas também refletem sobre suas atitudes e interpretam suas ações com base na vida em sociedade.

3.1. Tipo de pesquisa

O procedimento da pesquisa fundamenta-se no estudo de caso e bibliográfico com abordagem qualitativa. Segundo Yin (2001, p. 33) “Em outras palavras, o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados”. Desse modo, o estudo busca entender, em profundidade, como ocorre a transição escolar de estudantes com TEA no ensino médio integrado, explorando os desafios vivenciados por esses estudantes e estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes. No que se refere à pesquisa bibliográfica, esta fundamenta-se nos principais conceitos concernentes ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa voltado aos estudantes autistas, especialmente no que diz respeito à transição escolar, à adaptação e aos desafios enfrentados por eles, tomando como base artigos científicos, monografias e dissertações.

3.2 Local da pesquisa

A investigação ocorreu no Instituto Federal do Amapá (IFAP), Campus Macapá, uma instituição pública que oferta ensino integrado, cursos técnicos e formação superior, atendendo estudantes do ensino médio integrado com diferentes demandas educacionais. A escolha do IFAP como cenário da pesquisa se justifica pela heterogeneidade do seu corpo discente e pelas

práticas de inclusão já consolidadas pela instituição. Além disso, por ser um espaço onde os estudantes vivenciam o processo de transição escolar e enfrentam seus desafios em diálogo constante com os professores, o campus se apresenta como um ambiente propício para o desenvolvimento do estudo. Esse contexto institucional possibilita observar de forma ampla as dificuldades e as estratégias relacionadas à transição escolar, tanto do ponto de vista dos estudantes quanto dos docentes.

3.3 Instrumento de coleta de dados e sujeitos

O instrumento de coleta de dados adotado neste estudo consistiu em um formulário online, aplicado por meio da plataforma Google Forms para os professores de língua portuguesa responderem. Além disso, foram feitas entrevistas semiestruturadas com dois estudantes diagnosticados com TEA do 1º ano do Ensino Médio Integrado. Segundo Gil (2008):

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (Gil, 2008, p. 109).

O formulário elaborado contemplou questões fechadas e abertas, com o propósito de identificar os desafios, as estratégias e os recursos mobilizados pelos professores em sala de aula. Para Oliveira et al. (2016, seção Introdução) “O formulário é um dos instrumentos essenciais para a investigação social, cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado”. Isto é, o formulário ocupa um lugar central na pesquisa social, porque ele funciona como um meio estruturado pelo qual o pesquisador acessa aquilo que o participante sabe, pensa ou vivencia.

Paralelamente, as entrevistas realizadas com os estudantes buscaram compreender como se deu o processo de transição do 9º ano para o 1º ano do Ensino Médio Integrado, explorando as dificuldades e desafios vivenciados, as adaptações de atividades e as interações com os colegas. Nesse âmbito, Oliveira (2016) destaca que:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Oliveira, 2016, seção Introdução).

A opção pelo Google Forms para os professores de Língua Portuguesa deve-se à praticidade da ferramenta, que permite responder no momento mais adequado e combina perguntas fechadas e abertas, facilitando tanto a coleta quanto a organização dos dados. Já as entrevistas presenciais foram escolhidas para os estudantes autistas por possibilitarem uma interação mais cuidadosa e adaptada às necessidades individuais, permitindo observar nuances das respostas e esclarecer dúvidas durante a conversa. Dessa forma, os instrumentos selecionados atendem às especificidades de cada público, garantindo uma coleta de dados mais adequada e confiável.

Os sujeitos da pesquisa são dois professores de Língua Portuguesa que trabalham em turmas regulares com estudantes com TEA, bem como dois estudantes autistas das turmas do 1º ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá.

3.4 Aspectos éticos da pesquisa

A presente pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, em conformidade com os preceitos éticos que regem estudos envolvendo seres humanos, tendo sido devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme parecer consubstanciado emitido pela referida plataforma, sob o CAEE nº 94534525.8.0000.0211. O estudo atendeu às diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde.

Todos os participantes foram informados sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), garantindo as condições éticas necessárias para a participação dos professores e estudantes autistas nas entrevistas. Os participantes foram informados sobre os riscos mínimos, como possível desconforto ao relembrar experiências e leve ansiedade durante as entrevistas. Para mitigá-los, foi garantida a participação voluntária, a possibilidade de desistência a qualquer momento e a realização das entrevistas em ambiente tranquilo e adequado às necessidades dos estudantes autistas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos resultados busca evidenciar a partir dos dados coletados, os desafios e as estratégias pedagógicas envolvidas no processo de transição do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais para o 1º ano do Ensino Médio Integrado, no contexto da aprendizagem de estudantes com TEA. Para isso, foram coletadas informações por meio de um formulário aplicado a dois professores de Língua Portuguesa que lecionam para estudantes autistas, bem como por meio de entrevistas presenciais realizadas com os próprios estudantes autistas.

As informações obtidas a partir do questionário destinado aos professores evidenciam aspectos relevantes sobre a inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Língua Portuguesa, apontando dificuldades enfrentadas e práticas utilizadas pelos docentes. Da mesma forma, as percepções dos próprios estudantes contribuem significativamente para compreender essa realidade.

A seguir, serão apresentados e discutidos os resultados provenientes do formulário aplicado aos professores e das entrevistas com os estudantes autistas. Os achados foram agrupados em perguntas e respostas dos professores e estudantes que permitem compreender os desafios, as adaptações e as estratégias pedagógicas envolvidas no processo de transição escolar. A análise dialoga com a literatura para interpretar e contextualizar as percepções dos participantes.

4.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa

O formulário foi aplicado aos professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Amapá, campus Macapá, com o intuito de obter informações sobre os desafios, estratégias e adaptações pedagógicas por eles utilizadas. Já as entrevistas com estudantes autistas tiveram como foco compreender os desafios enfrentados no processo de transição escolar. Para preservar o sigilo e o anonimato dos participantes, os professores foram identificados como P1 e P2, e os estudantes, como E1 e E2.

Os participantes P1 e P2 possuem formação inicial em Letras e atuam como professores de Língua Portuguesa e Literatura. O P1 possui mestrado e doutorado em Literatura Comparada, leciona no Ensino Médio Técnico Integrado e no Ensino Superior, não apresentando capacitações complementares na área da inclusão. Já o P2 possui pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, cursou, durante a graduação,

disciplinas relacionadas à educação inclusiva, atua no 1º e no 3º ano do Ensino Médio e conta com capacitações ofertadas por instituição privada.

4.2 Estratégias pedagógicas e práticas docentes

Com relação ao que se objetiva saber sobre as estratégias e práticas docentes, foram feitas as seguintes perguntas aos professores: Que estratégias pedagógicas você costuma utilizar para atender alunos com TEA nas suas aulas de Língua Portuguesa? Você faz alguma adaptação?

O P1 respondeu da seguinte maneira: *“Adaptar atividades e provas para uma linguagem mais direta e objetiva. Ajudá-los reforçando parte da aula com instruções mais claras e diretas, dadas particularmente a eles. Apoio ao reforçar a necessidade de copiar e responder certas atividades. Auxílio na leitura da prova no momento da realização da atividade”*. Semelhantemente o P2 respondeu: *“Sim. Faço adaptações pedagógicas, atendimentos individualizados, utilizo suportes visuais, aproveito os hiperfocos, crio rotina, comunicação objetiva e com clareza”*.

Nesse contexto, os professores relataram adotar estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Língua Portuguesa. Essa perspectiva dialoga diretamente com Costa e Morais (2025), que defendem a necessidade de investigar metodologias específicas para o ensino de Língua Portuguesa que apoiem simultaneamente o trabalho docente e o processo de aprendizagem dos estudantes com TEA. Dessa maneira, o P1 e P2 passam a contar com maior suporte para promover uma educação inclusiva, sensível às dificuldades e potencialidades dos estudantes e adaptada às diferentes necessidades de aprendizagem a partir do momento em que fazem uso dessas adaptações em sala de aula.

4.3 Ensino de língua portuguesa e metodologias inclusivas

No que se refere ao ensino de língua portuguesa e metodologias inclusivas, foi elaborada a seguinte pergunta: De que forma o conteúdo de leitura, escrita e interpretação textual é adaptado para os alunos com TEA?

P1 respondeu: *“Tornando-os mais diretos e objetivos, mais enxutos e menos extensos”*. De maneira complementar, o P2 relatou: *“Faço combinação de texto e imagem, quebra de textos longos, uso sequências instrucionais claras e modelos visuais para guiar o processo de escrita, leitura interativa”*. Em diálogo com essas respostas, ao questionar os estudantes sobre escrita e interpretação textual, buscou-se compreender quais formas de apoio, caso necessárias, se mostram mais eficazes para eles. Sendo assim, o E1 afirmou que não sente necessidade de apoio específico ao escrever ou interpretar textos, dizendo que *“consegue de boa”*. Essa resposta demonstra autonomia e segurança em relação às atividades de leitura e escrita. Logo, é importante reconhecer que recursos visuais e estratégias diversificadas podem potencializar ainda mais o aprendizado e a compreensão textual. Consoante Alves (2022, p. 44) *“a pessoa com TEA se beneficia de imagens, pois apresenta alterações nas funções executivas, sendo esta metodologia facilitadora para o planejamento, acesso a informações, ensino de vocabulário e melhorando o léxico mental do sujeito”*. Assim, ainda que o E1 não sinta dificuldade aparente, o uso de recursos visuais e adaptativos pode contribuir para fortalecer seus processos de compreensão e expressão textual.

Ao comparar essa percepção com o E2, observa-se uma relação diferente com as atividades de leitura e escrita. Embora o E1 relate autonomia plena, o E2 aponta para a necessidade de ajustes na linguagem textual, afirmando: *“Imaginaria com uma linguagem menos formal, pra ser mais fácil de entender. Não tão formal, mas menos. Mais objetiva.”* Essa resposta evidencia que, para ele, a compreensão melhora quando o texto é apresentado em uma linguagem mais simples, menos rígida e direta.

O conjunto das respostas indica uma relação articulada entre as práticas docentes e as percepções dos estudantes quanto às demandas de leitura, escrita e interpretação textual. Observa-se que tanto P1 quanto P2 adotam estratégias de simplificação, clareza e apoio visual, tornando os materiais mais diretos, segmentados e acessíveis. Essas práticas dialogam especialmente com a percepção do E2, que afirma compreender melhor quando os textos apresentam linguagem menos formal e mais objetiva, o que reforça a pertinência das adaptações mencionadas pelos docentes.

Por outro lado, a resposta do E1 revela uma experiência distinta, marcada pela autonomia e pela ausência de necessidade de apoio adicional. Essa divergência entre os estudantes demonstra que o público com TEA não é homogêneo e que as necessidades de apoio variam significativamente entre indivíduos.

Além disso, quando se observa a forma como os conteúdos de leitura, escrita e interpretação textual são adaptados para estudantes com TEA, nota-se, a partir dos relatos dos

professores, nuances distintas nas estratégias adotadas. Tais diferenças revelam modos variados de compreender o ensino inclusivo na área de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere às demandas específicas desses estudantes.

Ainda no tocante às metodologias inclusivas, solicitou-se aos professores que relatassem uma experiência bem-sucedida (ou desafiadora) envolvendo um aluno com TEA em atividades de língua portuguesa.

Sendo assim, o P1 deu a seguinte resposta: *“Um dos estudantes só executa as atividades se eu lhe disser literalmente o que ele deve fazer. Caso contrário, não participa da aula”*. Esse relato está em consonância com o que afirma Conceição (2023, p. 33), ao citar Ney; Hubner (2022, p. 24), quando se destaca que a linguagem oral direta e literal é a mais adequada para favorecer a compreensão das tarefas e o envolvimento do estudante. Em sequência, o P2 descreveu sua experiência afirmando: *“Tive uma experiência muito desafiadora quando cheguei em uma determinada escola e assumi uma turma de nono ano, na qual tinha um aluno autista surdo”*.

A análise das respostas dos professores mostra que os desafios enfrentados no ensino de Língua Portuguesa com estudantes autistas assumem contornos específicos conforme as características de cada estudante. No caso descrito por P1, a dificuldade central reside na necessidade de oferecer instruções totalmente literais e detalhadas para que o estudante se engaje nas atividades. Esse aspecto revela não apenas a importância da clareza comunicativa, mas também o impacto que a mediação docente exerce no comportamento e na participação do estudante, exigindo do professor uma constante atenção na forma como estrutura as orientações em sala. Por outro lado, o relato de P2 apresenta um cenário ainda mais complexo, decorrente da experiência em trabalhar com um estudante autista que também é surdo. Essa combinação de condições amplia significativamente os desafios pedagógicos, sobretudo em uma disciplina cuja base é a linguagem.

Dessa forma, as experiências de P1 e P2 reforçam que a inclusão de estudantes autistas na aula de Língua Portuguesa exige um olhar atento para as singularidades de cada caso. Os desafios relatados não se limitam à condição do TEA, mas emergem da interseção entre o perfil do estudante, as demandas da linguagem e a estrutura pedagógica disponível. Nesse sentido, torna-se fundamental a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis, que considerem diferentes formas de mediação e expressão linguística. Ademais, o fortalecimento da formação docente e do trabalho colaborativo na escola configura-se como elemento central para a efetivação de práticas inclusivas mais consistentes e significativas.

4.4 Avaliações e adaptações no ensino de língua portuguesa

Referente às adaptações das avaliações para atender às necessidades dos estudantes com TEA, perguntou-se aos professores se realizam tais adequações e de que forma é conduzida a avaliação desses alunos em suas aulas de Língua Portuguesa.

Em resposta, o P1 revela uma preocupação com a clareza e com a subjetividade do estudante quando afirma que faz *“perguntas mais específicas e diretas, que avaliem o conhecimento do aluno sobre a disciplina a partir de suas próprias percepções de mundo”*. Enquanto o P2 concentra sua prática no desenvolvimento de habilidades e na facilitação da compreensão por meio de recursos multimodais, como imagens, vídeos, organizadores gráficos, destaca: *“Sim. Uso suportes visuais para ilustrar conceitos gramaticais, sequências de histórias e vocabulário, estruturas objetivas e diretas, poucas questões e com foco nas habilidades”*.

A partir das respostas, percebe-se que ambos os professores realizam adaptações nas avaliações, embora adotem estratégias distintas. No caso dos estudantes com TEA, isso significa construir instrumentos avaliativos que possibilitem observar suas formas singulares de aprender e se expressar, promovendo uma educação que reconhece e valoriza a diversidade como parte essencial desse processo. Em conjunto, os dados evidenciam que os docentes reconhecem a necessidade de flexibilizar as avaliações para atender às particularidades desses estudantes, tendo como objetivo assegurar uma avaliação mais justa, equitativa e condizente com as possibilidades de aprendizagem, ainda que percorram caminhos diferentes para alcançar tal finalidade.

Quando questionados sobre como se sentem durante provas ou trabalhos, as experiências dos estudantes refletem e complementam essas estratégias. O E1 afirma: *“fico um pouquinho aflita”*, revelando um aspecto afetivo importante no processo avaliativo. Em seguida, ao ser perguntado se prefere algum tipo específico de atividade, responde que *“aceita como normalmente eles fazem”*, acrescentando depois que talvez preferisse uma atividade *“adaptada”*. Ao comparar com o E1, o E2 apresenta uma vivência diferente quanto aos momentos de avaliação. Ele afirma: *“Não, eu fico tranquilo, não sinto nada demais. Só nas provas que eu tenho mais dificuldade, mas de resto...”*, demonstrando que, embora também enfrente desafios pontuais, não vivencia o estado emocional com a mesma intensidade que o E1. Entretanto, assim como o primeiro estudante, o E2 revela preferências importantes no que

diz respeito ao formato das atividades. Ele afirma: *“Acho que sim, eu prefiro atividades adaptadas, é bem melhor do que as tradicionais, as tradicionais são muito complexas como a interpretação. Eu prefiro. Até para visualização das letras e tudo”*.

Assim, percebe-se que as adaptações propostas pelos professores, sejam direcionadas à clareza, à objetividade ou ao uso de recursos visuais, impactam de maneira concreta o engajamento e o bem-estar dos estudantes. Além disso, reforçam a importância de flexibilizar as formas de avaliação, ajustando-as às particularidades de cada estudante.

De modo complementar, indagou-se aos docentes sobre quais critérios eles consideram mais importantes na avaliação da aprendizagem desses estudantes.

Diante disso, o P1 respondeu que seria *“a habilidade de eles chegarem a respostas corretas pelo diálogo e por seu raciocínio em relação às demandas que lhe são apresentadas”*. Em complemento, o P2 informou que *“os critérios visam se o aluno desenvolveu as competências gerais como o pensamento crítico e as habilidades específicas previstas na atividade”*. Nesse sentido, os professores destacaram a importância de avaliar os estudantes não apenas pelos resultados finais, mas principalmente pelos processos de pensamento e pelas interações que demonstram durante as atividades. Tais perspectivas se articulam com o que aponta Hoffmann (1991, p. 16), ao dizer que *“os processos avaliativos tendem, em todos os países do mundo, a adequar-se aos novos rumos, com práticas sendo repensadas pelos professores nas salas de aula, estudos e pesquisas desenvolvidas pelos teóricos nas universidades”*. Assim, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento classificatório e passa a representar uma oportunidade de compreender as formas de pensar e aprender dos estudantes.

Para compreender o apoio oferecido aos estudantes com TEA na instituição, perguntou-se aos professores se eles atuam em parceria com a equipe pedagógica, psicopedagogo ou professor de apoio do atendimento educacional especializado (AEE) na elaboração e acompanhamento dessas estratégias.

O P1 afirmou que *“não”*. De outro modo o P2 declarou que *“sim”*. A esse respeito, esse contraste evidencia a desigualdade de apoio entre os docentes e reforça um cenário já apontado na literatura, segundo o qual *“o professor, apesar de sobrecarregado em sua função, ainda detém o papel principal na inclusão. E ele não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material para lidar com esta nova demanda”* (Góes, 2004, *apud* Tenente, 2017, p. 85). Desse modo, entende-se que a falta de parceria fragiliza o processo, enquanto a existência desse

trabalho conjunto tende a fortalecer as estratégias de acompanhamento e a promover respostas pedagógicas mais coerentes com as necessidades dos estudantes. Assim, os relatos dos professores evidenciam a urgência de ampliar e consolidar redes de apoio que garantam uma inclusão compartilhada e sustentada no âmbito institucional.

4.5 Transição escolar e processos de adaptação no ensino médio integrado dos estudantes com TEA

Para compreender como os estudantes com TEA vivenciam a transição do 9º ano para o Ensino Médio Integrado, buscou-se identificar as mudanças percebidas por eles nesse processo. Assim, perguntou-se: Quais foram as mudanças que você observou do 9º ano para o Ensino Médio? E em relação ao ambiente do IFAP, horários e rotinas? E em relação aos colegas? Você tem uma boa relação?

Frente ao questionamento, o E1 relatou que percebeu algumas mudanças ao passar do 9º ano para o Ensino Médio, mencionando que *“as dificuldades das matérias e também as formas como algumas pessoas começam a agir, parece que muda um pouquinho”*. Apesar dessas transformações, afirmou que *“não é uma coisa muito complicada, porque também não é algo que seja ruim pra mim”*, disse ele, demonstrando uma adaptação tranquila ao novo contexto escolar. Em relação à convivência, respondeu que mantém uma *“boa relação”* com os colegas, o que reforça uma integração social positiva no ambiente do IFAP. No que diz respeito às percepções do E2, corroboram, em parte, essa experiência de mudança, mas evidenciam aspectos distintos quando comparadas às do E1. Para o E2, a principal diferença entre as etapas de ensino está no aumento das demandas acadêmicas, conforme relatou ao afirmar que há *“mais matérias e mais trabalhos”* e uma *“carga horária maior”*. Apesar da intensificação das exigências, o estudante avalia positivamente seu novo contexto escolar, afirmando que a convivência social *“é boa, é bem melhor do que das outras escolas”*, o que sugere uma adaptação favorável e uma percepção positiva do ambiente escolar. Sob essa ótica, *“Toda e qualquer transição é seguida de mudanças, o que requer adaptações. Segundo o dicionário Michaelis, a palavra transição, entre outros significados, pode ser entendida como uma mudança de condição a outra, estágio intermediário entre uma situação e outra”* (Caetano, 2022, p. 50). Nesse sentido, entende-se que transições escolares são processos que envolvem mudanças inevitáveis, exigem tempo, ajustes e suporte, pois o estudante passa de um estado para outro até se estabilizar na nova etapa.

Com o objetivo de compreender se há ajustes nas propostas de ensino para atender às necessidades dos estudantes, formulou-se a seguinte pergunta: “Os professores adaptam as atividades para você de alguma forma?”

O E1 relatou que “*os professores não adaptam*” as atividades, o que indica ausência de práticas pedagógicas diferenciadas voltadas às suas necessidades específicas. Essa falta de adaptação pode limitar o acesso integral ao conteúdo e às formas de demonstrar o aprendizado. Ao comparar essa percepção com a do E2, nota-se uma experiência mais equilibrada em relação às adaptações. O E2 afirma: “*Alguns sim, alguns não. Depende da minha dificuldade, se eu estiver entendendo muito bem o assunto, não precisa*”. Diferentemente do E1, que percebe uma certa ausência de práticas adaptadas, o E2 reconhece que alguns professores realizam ajustes quando necessário, o que demonstra sensibilidade pedagógica, mesmo que não sistematizada. No que diz respeito a adaptação, Pina e Santana (2025) ressaltam:

Adaptar, no contexto da sala de aula, significa utilizar estratégias didáticas que favoreçam o acesso ao conteúdo, como o uso de recursos visuais, linguagem clara, exemplos concretos e mediações individualizadas. Do mesmo modo, adaptar uma atividade ou avaliação da aprendizagem envolve oferecer alternativas para expressar o conhecimento, como questões mais objetivas, textos reformulados, apoio de imagens ou até mesmo avaliações orais (Pina; Santana, 2025, p. 17).

Os autores destacam que adaptar significa garantir acesso real ao aprendizado, ajustando a forma de ensinar para que todos compreendam o conteúdo. Não se trata de diminuir a dificuldade, mas de criar caminhos diferentes para que cada estudante possa entender e demonstrar o que sabe. Assim, adaptar atividades e avaliações é reconhecer que os estudantes aprendem e expressam conhecimento de modos variados.

4.6 Desafios dos estudantes com TEA na chegada ao IFAP

Nesse momento, buscou-se identificar se o estudante vivenciou algum desafio significativo durante sua chegada ao IFAP.

O E1 relatou que o principal desafio ao ingressar no IFAP foi “*a questão de quando começou o período de provas*”, destacando que essa dificuldade ocorreu apenas no início, pois “*logo se adaptou*”. Essa fala demonstra um processo natural de ajustamento diante das novas exigências acadêmicas, evidenciando sua capacidade de adaptação ao ambiente escolar. Segundo Tenente (2017, p. 41), “os profissionais necessitam se tornar capazes de analisar os

conhecimentos dos estudantes, de elaborar e adaptar materiais, de prever novas formas de avaliação que orientem os modos de atendimento a eles”. Essa reflexão reforça a importância de um olhar atento às necessidades individuais desses estudantes, especialmente em momentos de transição escolar, garantindo suporte adequado para que o estudante possa desenvolver seu potencial de maneira integral.

Ao comparar essa experiência com a do E2, observa-se que o desafio inicial se manifesta de forma diferente. O E2 afirmou: *“o tempo integral, por passar o dia inteiro no IFAP, foi bem mais difícil para eu me adaptar, nos dias de integral no caso”*. Sua fala revela que o maior obstáculo não esteve diretamente ligado às avaliações, como ocorreu com o E1, mas sim à carga horária ampliada e ao tempo prolongado no ambiente escolar. Esse aspecto revela que as dificuldades de adaptação podem variar entre os estudantes, envolvendo tanto fatores acadêmicos quanto organizacionais e rotineiros.

Assim, enquanto o E1 destaca o período de provas como seu principal desafio inicial, o E2 aponta o tempo integral como elemento mais impactante. Nos dois casos, percebe-se a importância de um acompanhamento por parte da equipe escolar, capaz de reconhecer as singularidades de cada estudante e oferecer suporte para que a transição ao Ensino Médio seja vivenciada de forma mais equilibrada e acolhedora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se compreender como ocorre o processo de transição de estudantes autistas do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais para o 1º ano do Ensino Médio Integrado. Para isso, foram identificados os desafios e as estratégias envolvidas por meio de entrevistas e de um formulário aplicado via Google Forms, respondidos por dois estudantes autistas e dois professores de língua portuguesa.

Os resultados apresentados dialogam com as contribuições de Alves (2022), Caetano (2022), Conceição (2023) e Pina e Santana (2025), ao evidenciarem a importância do uso de imagens como metodologia facilitadora para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, bem como a necessidade de adaptações durante o processo de transição escolar, a relevância de uma linguagem oral direta e literal para favorecer a compreensão e o emprego de estratégias didáticas que contribuem efetivamente para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

A análise desenvolvida ao longo deste estudo deixou claro que a transição escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) para o Ensino Médio Integrado constitui um desafio tanto para os estudantes quanto para os professores. Por essa razão, esse processo exige atenção, adaptações e alinhamentos constantes às necessidades individuais de cada estudante, bem como o preparo dos professores. Os dados obtidos demonstraram, ainda, que, embora existam experiências positivas, a transição permanece marcada por desafios que abrangem desde a preparação docente até a adequação de práticas pedagógicas capazes de atender às especificidades desses estudantes.

É importante destacar que a vivência da transição escolar não ocorre de forma homogênea entre os estudantes com TEA. Cada estudante enfrenta desafios singulares: aquilo que para um pode representar uma barreira significativa, para outro pode ser vivenciado com maior tranquilidade e vice-versa. Essa constatação reforça a necessidade de que o professor evite generalizações, compreendendo que, embora existam características em comum entre estudantes autistas, cada um apresenta dificuldades, potencialidades e ritmos próprios. Desse modo, a transição escolar, especialmente do Ensino Fundamental para o Ensino Médio Integrado, exige adaptações que considerem as especificidades de cada estudante, tanto no que se refere às metodologias quanto aos processos avaliativos e à organização do ambiente escolar.

Assim, conclui-se que a efetivação de uma educação inclusiva depende do reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Ao valorizar as singularidades dos estudantes com TEA e ajustar suas práticas às necessidades reais de cada um, o professor contribui para uma transição mais acolhedora e realista, favorecendo

não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento emocional e social desses estudantes.

Por fim, diante da escassez de pesquisas que tratem especificamente desse momento de passagem para o Ensino Médio Integrado, este estudo contribui para ampliar o debate sobre inclusão e permanência no contexto público, oferecendo subsídios para o aprimoramento de ações futuras. Conclui-se, portanto, que garantir uma transição mais eficaz e acessível não apenas fortalece o compromisso do IFAP com a educação de qualidade, mas também reafirma o direito de todos os estudantes a trajetórias escolares mais equitativas e significativas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. A. (Org.). **Autismo: avanços e desafios**. 1. ed. Guarujá, SP: Editora Científica Digital, 2021, 247 p.
- ALVES, J. G. S. **Transtorno do Espectro Autista: contribuições do ensino estruturado para interpretação de texto no Ensino Fundamental II**. 130f. Dissertação de Mestrado Profissional, Docência para a Educação Básica, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, 2022. Disponível em: repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ac3c1210-b5ad-443f-beed-d90449e60809/content. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL, Ministério da educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf](#). Acesso em: 20 out. 2025.
- CAETANO, S. O. **Transição no ensino fundamental: um olhar mais humanizado para o aluno com TEA**. Orientadora: Andreia Cristiane Silva Wiezzel, 2022. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ae480b63-38e9-492b-ae0e-817bdf3450e7/content. Acesso em: 19 mai. 2025.
- CONCEIÇÃO, M. V. N. **O papel do professor como mediador no ensino da língua portuguesa para o aluno com transtorno do espectro autista - TEA**. Orientadora: Katiana Oliveira dos Santos, 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras Licenciatura em Língua Portuguesa) - Centro de Estudos Superiores, Universidade Estadual do Maranhão, Itapecuru Mirim, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/jspui/handle/123456789/3171>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- COSTA, M. A. C.; MORAIS, S. G. **Estratégias metodológicas no ensino de língua portuguesa para alunos com transtorno do espectro autista (tea) em duas escolas públicas de Caraúbas – RN**. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras-Português) - Centro Multidisciplinar de Caraúbas, Universidade Federal Rural do Semiárido, Caraúbas – RN, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/13780>. Acesso em: 12 dez. 2025.
- FARIA, M. E. V.; BORBA, M. G. S. **Autismo: sinais, níveis de suporte e diagnóstico—uma revisão sistemática de estudos recentes**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 6, jun. 2024. ISSN 2675-3375. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i6.14706>. Acesso em: 15 jan. 2026.
- FERNANDES, E. M.; SOUSA, L. P. F.; SUPLINO, M.; MOREIRA, P. S. **Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades**. In: GLAT, Rosana (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 153-171.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: dn721909.ca.archive.org/0/items/gil_20240107/GIL.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, Porto Alegre: Mediação, 1991. Disponível em:

<http://bds.unb.br/handle/123456789/82>. Acesso em: 27 nov. 2025.

HUDSON, D. **Dificuldades específicas de aprendizagem: ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, TDAH, TEA, síndrome de asperger, TOC.** Petrópolis: Vozes, 2016.

LACERDA, L. **Transtorno do espectro autista: uma brevíssima introdução.** Curitiba: CRV, 2017.

MINAYO, M. C. S (org). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Disponível: [Pesquisa Social Teoria, Método E Criatividade](#). Acesso em: 11 jun. 2025.

OLIVEIRA, J. C. P.; OLIVEIRA, A. L.; MORAIS, F. A. M.; SILVA, G. M.; SILVA, C. N. **M. O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em Ciências Humanas.** Trabalho apresentado à disciplina Tópicos Avançados em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE – da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, 2016. 13 p. E-book (PDF). Disponível em: [TRABALHO_EV056_MD1_SA13_ID8319_03082016000937.pdf](#). Acesso em: 24 nov. 2025.

PINA, M. R. A.; SANTANA, A. P. **Adaptação e avaliação da aprendizagem no contexto de sala de aula de Língua Portuguesa para educandos com autismo: uma revisão integrativa.** Cadernos Cajuína – Revista Interdisciplinar, v. 10, n. 4, [s.l], 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.52641/cadcajv10i4.1164>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SCHMIDT, C. **Transtornos Globais do Desenvolvimento.** In: SILUK, A. C. P (org.). Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica. 1. ed. Santa Maria, UFSM, 2014. p. 279-305.

SCHMIDT, M. M. F.; CIRINO, R. M. B. **A transição dos alunos com deficiência dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental.** In: VIEIRA, L. A; CIRINO, R. M. B. (org.). Educação inclusiva: desafios e caminhos para a valorização da diferença. Paranaguá: UNESPAR, 2024. 286 p. E-book (PDF).

SILVA, E. B. A.; RIBEIRO, M. F. M. **“Aprendendo a ser mãe de uma criança autista”.** Estudos, Goiânia, v. 39, n. 4, p. 579-589, out./dez. 2012, versão PDF. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/est.v39i4.2670>. Acesso em: 11 out. 2025.

TENENTE, L. B. **A visão da escola sobre a inclusão de crianças com autismo.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19962>. Acesso em: 17 nov. 2025.

WALTER, C. C. F.; NETTO, M. M. F. C.; NUNES, L. R. O. P. **A comunicação alternativa e a adaptação pedagógica no processo de inclusão de alunos com autismo.** In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, M. D (org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. p. 143-155.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=EtOyBQAAQBAJ&lpg=PR1&ots=-mbfonFWuA&dq=YIN%2C%20R.%20K.%20Estudo%20de%20caso%3A%20planejamento%20e%20m%C3%A9todos.%202.%20ed.%20Porto%20Alegre%3A%20Bookman%2C%20001.%20&lr&hl=pt-BR&pg=PR1#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 20 jun. 2025.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

1 IDENTIFICAÇÃO

Nome ou pseudônimo:

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: Naturalidade:

2 FORMAÇÃO:

(Pode marcar mais de um)

- () Magistério /Formação de Professores (Normal) .
- () Nivel Superior/Graduação (Licenciatura)
- () Nivel Superior/Graduação (Bacharelado).
- () Pós-Graduação lato sensu (Especialização)
- () Mestrado/Doutorado.

Escreva quais cursos de sua formação? Responda seguindo a sequência que você marcou à cima.*

3 FORMAÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na graduação ou Pós-Graduação, seu curso contemplava disciplinas voltadas para a Educação Especial, Educação Inclusiva ou disciplinas afins?

- () Sim? Qual ou quais?
- () Não

4 FUNÇÃO

Você é Professor(a) de qual Disciplina e quais as séries que leciona?

5 ATUAÇÃO

Quanto tempo você trabalha no IFAP?

Professor efetivo () Professor contrato ()

6 PÚBLICO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:

Você tem alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas turmas que você trabalha no componente Língua Portuguesa? Se sim, quantos?

7 CAPACITAÇÃO/ FORMAÇÃO

Você teve alguma formação específica para trabalhar com estudantes público da Educação Especial?

- () Curso/capacitação fornecida pelo IFAP.
- () Curso/Capacitação por instituição privada.
- () Nenhuma formação/capacitação.

8 EXPERIÊNCIA E PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO:

a) como você observa a transição do 9º ano do Ensino Fundamental para o 1º ano do Ensino Médio nos alunos com TEA? Destaque os principais desafios observados nesse processo?

9 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DOCENTES:

b) que estratégias pedagógicas você costuma utilizar para atender alunos com TEA nas suas aulas de Língua Portuguesa? Você faz alguma adaptação?

c) já utiliza ou já utilizou recursos visuais, tecnológicos, esquemas ou outros suportes diferenciados? Dê exemplo?

d) como você lida com as diferenças no estilo e ritmo de aprendizagem desses alunos em relação à turma?

10 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E METODOLOGIAS INCLUSIVAS:

e) de que forma o conteúdo de leitura, escrita e interpretação textual é adaptado para alunos com TEA?

f) relate uma experiência bem-sucedida (ou desafiadora) envolvendo um aluno com TEA em atividades de Língua Portuguesa?

11 AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO:

g) as avaliações são adaptadas para atender as necessidades dos estudantes com TEA?

Como é feita a avaliação dos alunos com TEA nas suas aulas de Língua Portuguesa?

h) quais critérios você considera mais importantes na avaliação da aprendizagem desses estudantes?

i) você trabalha em parceria com a equipe pedagógica, psicopedagogo ou professor de apoio, professor da educação especial inclusiva (AEE) na elaboração e acompanhamento dessas estratégias?

12 CONSIDERAÇÕES GERAIS:

j) que melhorias ou ações poderiam ser implementadas pelo IFAP no processo de transição e adaptação no ensino de Língua Portuguesa alunos com TEA?

k) há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência docente com alunos com TEA?

APÊNDICE B – ENTREVISTA

Transição escolar e adaptação geral:

1. Quais foram as mudanças que você observou do 9º ano para o Ensino Médio? E em relação ao ambiente do IFAP, horários e rotinas? E em relação aos colegas? Você tem uma boa relação?

Avaliações:

2. Como você se sente na hora das provas ou trabalhos? Prefere um tipo específico de atividade para mostrar o que aprendeu?

Ensino de Língua Portuguesa:

3. Quando você precisa escrever ou interpretar textos, tem alguma forma de ajuda que funciona melhor?

4. Os professores adaptam as atividades para você de alguma forma?

Desafios na chegada ao IFAP:

5. Você teve algum desafio que marcou a sua chegada até o IFAP?

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Desafios e estratégias de inclusão na transição escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Um estudo de caso no Ensino Médio Integrado do Campus Macapá/IFAP”, coordenada pela pesquisadora Ester Rodrigues da Silva. Contatos: número de celular: (96) 99116-6551/ (96) 98139-3210 e email: esterrodriguexs36@gmail.com/taiana.anjos@ifap.edu.br. Endereço: Rodovia BR-210, Km 3, S/N, Bairro Brasil Novo, Macapá - AP, CEP: 68909-398. Endereço: Rua Tiradentes, 284, Centro, CEP: 68900-098, Macapá - AP. E-mail: cep@ueap.edu.br. Telefone: +55 (96) 98109-8335.

Queremos identificar os desafios e estratégias pedagógicas no processo de transição do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais para o 1º ano do Ensino Médio para a aprendizagem dos estudantes com TEA.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 15 a 17 anos de idade.

A pesquisa apresenta riscos mínimos, como possível desconforto ao relembrar experiências e leve ansiedade durante as entrevistas. Para mitigá-los, será garantida a participação voluntária, a possibilidade de desistência a qualquer momento e a realização das entrevistas em ambiente tranquilo e adequado às necessidades dos estudantes autistas. Como benefícios, o estudo ampliará a compreensão dos desafios da transição escolar, apoiará a criação de práticas pedagógicas mais inclusivas e fortalecerá ações institucionais de acolhimento.

A pesquisa será realizada no IFAP, onde os estudantes participarão de uma entrevista semiestruturada baseada em um roteiro com perguntas abertas sobre suas experiências na transição escolar. Trata-se de um procedimento seguro, embora possa ocorrer algum desconforto emocional ao relembrar situações difíceis. Caso algo aconteça, o participante poderá entrar em contato pelo telefone informado no início do documento. Entre os benefícios, destaca-se a oportunidade de refletir sobre a própria trajetória, expressar percepções e contribuir para que a instituição compreenda melhor os desafios vivenciados pelos estudantes.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. A utilização das informações coletadas é de uso exclusivamente acadêmico, sem que haja qualquer divulgação de dados que permita identificação das organizações (como nome, endereço, responsável, etc.) e profissionais envolvidos.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Desafios e estratégias de inclusão na transição escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Um estudo de caso no Ensino Médio Integrado do Campus Macapá/IFAP”.

Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com o pesquisador responsável Ester Rodrigues da Silva. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Local, ___/___/___

Assinatura do menor

Assinatura do Responsável

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Esta pesquisa intitulada “Desafios e estratégias de inclusão na transição escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): um estudo de caso no Ensino Médio Integrado do Campus Macapá/IFAP”, objetiva identificar os desafios e estratégias pedagógicas no processo de transição do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais para o 1º ano do Ensino Médio para a aprendizagem dos estudantes com TEA. Convida você a fazer parte deste estudo, respondendo ao questionário.

A orientanda Ester Rodrigues da Silva pela Profª Ma. Taiana Furtado dos Anjos, responsáveis por esta pesquisa comprometem-se a preservar a privacidade e o anonimato da organização e dos seus representantes submetidos ao estudo. Será garantida a segurança das informações coletadas, com acesso restrito concedido somente aos responsáveis mencionados acima.

A pesquisa apresenta riscos mínimos, como possível desconforto ao relembrar experiências e leve ansiedade durante as entrevistas. Para mitigá-los, será garantida a participação voluntária, a possibilidade de desistência a qualquer momento e a realização das entrevistas em ambiente tranquilo e adequado às necessidades dos estudantes autistas. Como benéficos, o estudo ampliará a compreensão dos desafios da transição escolar, apoiará a criação de práticas pedagógicas mais inclusivas e fortalecerá ações institucionais de acolhimento.

Ao concordar com os termos aqui apresentados, é permitida aos responsáveis da pesquisa a utilização dos dados coletados sobre a organização para fins exclusivamente acadêmicos (escrita de artigos em eventos e periódicos e desenvolvimento de dissertação), sem que haja qualquer divulgação de dados que permita identificação das organizações (como nome, endereço, responsável, etc.) e profissionais envolvidos.

Pelo presente termo, declaro que fui esclarecido (a) acerca dos objetivos da pesquisa e que também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar se desejar sair da pesquisa.

Manifesto, portanto, meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para:

Contatos: Nome; Email e/ou Número do telefone dos pesquisadores. Nome

da Orientadora: Taiana Furtado dos Anjos

Endereço: Rodovia BR – 210, km 3, S/N, Bairro Brasil Novo, Macapá – AP, CEP: 68909-398

Tel: (96) 98139 3210

E-mail: taiana.anjos@ifap.edu.br. Nome

da Pesquisadora: Ester Rodrigues da

Silva

Endereço: Rodovia BR – 210, km 3, S/N, Bairro Brasil Novo, Macapá – AP, CEP: 68909-398

Tel: (96) 99116 6551

Email: esterrodriguexs36@gmail.com

Endereço: Rua Tiradentes, 284, Centro, CEP: 68900-098, Macapá – AP

Telefone: +55 (96) 98109-8335

E-mail: cep@ueap.edu.br.

Manifesto, portanto, meu livre consentimento em participar desta pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação.

Macapá, _____ de Novembro de 2025.

(Assinatura do participante)

(Nome da pesquisadora que apresentou a TCLE)

Macapá, _____ de Novembro de 2025.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO AMAPÁ - UEAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desafios e estratégias de inclusão na transição escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): um estudo de caso no Ensino Médio Integrado do Campus Macapá/IFAP

Pesquisador: TAIANA FURTADO DOS ANJOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 94534525.8.0000.0211

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO AMAPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.090.622

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e busca compreender os desafios e identificar estratégias pedagógicas que favoreçam a transição dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais para o 1º ano do Ensino Médio.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar os desafios enfrentados pelos estudantes no processo de transição, adaptação às novas exigências curriculares, ao desenvolvimento da aprendizagem, ao aumento da carga horária e ao processo de avaliação dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais para o 1º ano do Ensino Médio.

Identificar na prática docente as estratégias pedagógicas e abordagens metodológicas para facilitar o processo de transição para os alunos com TEA do IFAP e analisar como o ensino de Língua Portuguesa é adaptado para alunos com TEA na transição, considerando as metodologias inclusivas para favorecer o desenvolvimento das atividades de leitura, escrita e interpretação de textos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Rua Tiradentes, 284 Centro | CEP: 68900-098 Macapá - AP

Bairro: Centro

CEP: 68.902-865

UF: AP

Município: MACAPA

Telefone: (96)9911-6981

E-mail: cep@ueap.edu.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO AMAPÁ - UEAP



Continuação do Parecer: 8.096.622

A pesquisa apresenta riscos mínimos, como possível desconforto ao relembrar experiências e leve ansiedade durante as entrevistas. Para mitigá-los, será garantida a participação voluntária, a possibilidade de desistência a qualquer momento e a realização das entrevistas em ambiente tranquilo e adequado às necessidades dos estudantes autistas.

Benefícios:

Como benefícios, o estudo ampliará a compreensão dos desafios da transição escolar, apoiará a criação de práticas pedagógicas mais inclusivas e fortalecerá ações institucionais de acolhimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esse projeto de pesquisa demonstra grande relevância acadêmica e social, pois aborda um momento crítico da vida escolar: a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, que se torna ainda mais desafiadora para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A proposta de investigar tanto os obstáculos enfrentados pelos alunos quanto as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes revela uma preocupação em compreender o processo de forma ampla e inclusiva.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão de acordo com as diretrizes éticas, pois atende as resoluções: Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 e RESOLUÇÃO Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de ética aprova o projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2682343.pdf	10/12/2025 07:32:05		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	10/12/2025 07:31:29	ESTER RODRIGUES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TALE.pdf	10/12/2025 07:31:14	ESTER RODRIGUES DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Tiradentes, 284 Centro | CEP: 68900-086 Macapá - AP
Bairro: Centro **CEP:** 68.902-865
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)9911-6981 **E-mail:** cep@ueap.edu.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO AMAPÁ - UEAP



Continuação do Parecer: 8.090.622

Justificativa de Ausência	TALE.pdf	10/12/2025 07:31:14	ESTER RODRIGUES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/12/2025 07:31:01	ESTER RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Outros	Cartadeanuencia.pdf	30/11/2025 16:55:21	ESTER RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	30/11/2025 16:52:42	ESTER RODRIGUES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 05 de Janeiro de 2026

Assinado por:

ANGELA DO CEU UBAIARA BRITO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Tiradentes, 284 Centro | CEP: 68900-098 Macapá - AP

Bairro: Centro

CEP: 68.902-865

UF: AP

Município: MACAPA

Telefone: (96)9911-6981

E-mail: cep@ueap.edu.br