



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ  
LICENCIATURA EM LETRAS - PORTUGUÊS/INGLÊS

ANA FLÁVIA NOGUEIRA SOARES  
TAYNÁ MARQUES DA ROCHA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:** ferramentas para a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista nas aulas de Língua Portuguesa

MACAPÁ - AP

2025

ANA FLÁVIA NOGUEIRA SOARES  
TAYNÁ MARQUES DA ROCHA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:** ferramentas para a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista nas aulas de Língua Portuguesa

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 Licenciado em Letras.  
Orientadora: Ma. Taiana Furtado dos Anjos.

MACAPÁ - AP  
2025

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

---

- S676p Soares, Ana Flávia Nogueira  
Práticas pedagógicas: ferramentas para a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista nas aulas de Língua Portuguesa / Ana Flávia Nogueira Soares, Tayná Marques da Rocha. - Macapá, 2025.  
42 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Macapá, Licenciatura em Letras Português/Inglês, 2025.
- Orientadora: Ma. Taiana Furtado dos Anjos.
1. Práticas pedagógicas. 2. Transtorno do espectro autista. 3. Língua Portuguesa. I. da Rocha, Tayná Marques. I. dos Anjos, Ma. Taiana Furtado, orient. II. Título.

ANA FLÁVIA NOGUEIRA SOARES  
TAYNÁ MARQUES DA ROCHA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:** ferramentas para a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista nas aulas de Língua Portuguesa

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 Licenciado em Letras.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



**TAIANA FURTADO DOS ANJOS**

Data: 18/03/2025 08:58:26-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Ma. Taiana Furtado dos Anjos (Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Documento assinado digitalmente



**LUCIANA CARLENA CORREIA VELASCO GUIMARÃES**

Data: 18/03/2025 16:14:37-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Ma. Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Documento assinado digitalmente



**TATIANA DA CONCEIÇÃO GONÇALVES**

Data: 18/03/2025 18:01:02-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Tatiana da Conceição Gonçalves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Apresentado em: 13/03/2025.

Conceito/Nota: 98.

À minha maravilhosa mãe, Francilene Nogueira do Rosário, por celebrar comigo cada pequena conquista.

Ana Flávia Nogueira Soares

Aos meus pais, Marcos Sousa da Rocha e Milena Marques da Rocha, e ao meu irmão, Lucas Marques da Rocha, por transformarem cada desafio em motivação.

Tayná Marques da Rocha

## **AGRADECIMENTOS**

A finalização deste Trabalho de Conclusão de Curso representa não apenas o encerramento de uma etapa acadêmica, mas também o resultado de muito esforço, dedicação e aprendizado. Nada disso seria possível sem o apoio de pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este momento se tornasse realidade.

Primeiramente, agradecemos a nossas famílias pelo incentivo incondicional, paciência e compreensão durante todo esse período. Seu apoio foi fundamental para que pudéssemos enfrentar os desafios com determinação e persistência.

Aos nossos professores e orientadora, expressamos nossa gratidão pelo conhecimento compartilhado, pelos ensinamentos e por nos instigarem a buscar sempre a nossa melhor versão. Seu comprometimento e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e para nossa formação profissional.

Agradecemos, também, às amizades que fizemos ao longo do curso, que tornaram essa caminhada mais leve com apoio mútuo, trocas de experiências e incentivo constante. A convivência, os debates e até mesmo os conflitos foram enriquecedores e nos ajudaram a crescer tanto pessoal quanto profissionalmente.

Por fim, agradecemos uma à outra, por toda a parceria, comprometimento e paciência. Trabalhar juntas não só na elaboração desta pesquisa, mas em diferentes ocasiões nos permitiu aprender, compartilhar e superar desafios juntas, fortalecendo ainda mais nossa trajetória acadêmica e nossa amizade.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para essa conquista, o nosso mais sincero obrigado!

“A inclusão verdadeira mostra que você não é incapaz. Incapaz, muitas vezes, é o meio, que enxerga apenas a deficiência e não o ser humano.”

(Caroline Souza, 2021.)

## RESUMO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de Língua Portuguesa exige adaptações pedagógicas que promovam tanto o aprendizado quanto a participação ativa desses alunos. Este estudo investiga estratégias inclusivas para o ensino de Língua Portuguesa, analisando práticas pedagógicas que favorecem a socialização e o desenvolvimento das habilidades linguísticas desses estudantes. A pesquisa, de caráter qualitativo, baseia-se na revisão bibliográfica de autores como Vygotsky, Perrenoud, Possari, Cosson, Bacich e Moran. Os resultados apontam que estratégias baseadas em metodologias ativas, como os círculos de leitura, podem tornar a aprendizagem mais acessível, promovendo a interação e o engajamento no ambiente escolar. O estudo reforça a importância da formação docente voltada à inclusão, destacando que a adaptação curricular deve ser compreendida não apenas como uma obrigação legal, mas como um compromisso ético e social essencial para a democratização do ensino.

Palavras-chave: inclusão escolar; transtorno do espectro autista; ensino de língua portuguesa; metodologias ativas.

## **ABSTRACT**

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Portuguese language teaching requires pedagogical adaptations that ensure both learning and active participation. This study investigates inclusive strategies for teaching Portuguese by analyzing pedagogical practices that promote socialization and the development of linguistic skills in these students. This qualitative research is based on a literature review of authors such as Vygotsky, Perrenoud, Possari, Cosson, Bacich and Moran. The findings indicate that strategies grounded in active methodologies, such as reading circles, can enhance accessibility to learning while fostering interaction and engagement in the school environment. The study underscores the importance of teacher training focused on inclusion, emphasizing that curricular adaptation should be seen not only as a legal requirement but also as a fundamental ethical and social commitment to democratizing education.

Keywords: school inclusion; autism spectrum disorder; Portuguese Language teaching; active methodologies.

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
ASD	Autism Spectrum Disorder
CID-11	Classificação Internacional de Doenças
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TEA	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>13</b>
<b>2.1</b>	<b>O Transtorno do Espectro Autista e suas implicações na aprendizagem</b>	<b>13</b>
<b>2.2</b>	<b>Desafios e estratégias para a inclusão de estudantes com TEA no ensino de Língua Portuguesa</b>	<b>16</b>
<b>2.3</b>	<b>Metodologias ativas e inclusivas: aplicações no ensino de Língua Portuguesa</b>	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>27</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipo de pesquisa</b>	<b>27</b>
<b>3.2</b>	<b>Bases de dados</b>	<b>27</b>
<b>3.3</b>	<b>Etapas para coleta e análise dos dados</b>	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>31</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>35</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>37</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem sido amplamente debatida no âmbito educacional, especialmente no que se refere à escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tendo isso em vista, o aumento das matrículas desses alunos em escolas regulares exige a constante adaptação das práticas pedagógicas para assegurar não apenas o acesso ao ensino, mas também a participação ativa e o aprendizado significativo. No ensino de Língua Portuguesa, esse desafio torna-se ainda mais evidente, uma vez que a comunicação e a linguagem, frequentemente impactadas pelo TEA, influenciam a interação com os textos, a produção de conhecimento e o envolvimento nas atividades escolares.

Diante desse contexto, esta pesquisa investiga como as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa podem ser adaptadas para promover a inclusão plena de alunos autistas, garantindo tanto seu aprendizado quanto sua participação ativa. Para isso, busca-se compreender as especificidades do TEA e suas implicações no processo de aprendizagem, além de analisar a eficácia de estratégias pedagógicas inclusivas na promoção da socialização e do engajamento desses estudantes. Ademais, explora-se o papel das metodologias ativas como abordagens que possibilitam um ensino mais acessível e equitativo.

A relevância deste trabalho emergiu a partir de observações realizadas durante o estágio supervisionado, momento em que foram identificados os desafios enfrentados por professores no processo de inclusão de alunos autistas. Em diversas situações, constatou-se que esses estudantes, apesar de estarem fisicamente presentes na sala de aula, recebiam suporte insuficiente, comprometendo sua participação efetiva. A falta de formação específica dos docentes e a escassez de suporte institucional resultam, muitas vezes, em uma exclusão involuntária, tornando esses alunos mais vulneráveis ao isolamento social e ao *bullying*, o que pode impactar negativamente não só seu desenvolvimento escolar, mas emocional (Vygotsky, 1991; Olweus, 1993).

Entre as abordagens estudadas na educação inclusiva, destacam-se as metodologias ativas, que promovem diferentes formas de interação com os conteúdos e maior participação dos alunos. Dentre essas metodologias, os círculos de leitura propostos por Cosson (2021), configuram-se como uma estratégia promissora para o ensino da Língua Portuguesa. Nesse sentido, ao favorecer a construção compartilhada do conhecimento por meio da leitura e da mediação, essa abordagem possibilita que os alunos interajam ativamente com os textos, respeitando suas especificidades e promovendo uma inclusão mais efetiva. Dessa forma, a

adaptação dos círculos de leitura pode representar um recurso pedagógico valioso para ampliar a participação de alunos autistas nas aulas de Língua Portuguesa.

Com base nisso, este estudo investiga as adaptações pedagógicas necessárias para a inclusão de alunos com TEA e pontua uma estratégia fundamentada nos círculos de leitura, essa última que será detalhada nos resultados e discussões, considerando as adaptações necessárias para possibilitar a esses alunos uma interação mais proveitosa com os textos, para que compreendam as narrativas e desenvolvam habilidades linguísticas de maneira significativa.

Para atingir tais objetivos, este estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, incluindo importantes autores como Vygotsky, Perrenoud, Possari, Cosson, Bacich e Moran, entre outros. O intuito deste trabalho é compreender os desafios e possibilidades enfrentados pelos professores na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, busca-se contribuir para a consolidação de uma cultura escolar que valorize a diversidade e forneça subsídios para os docentes desenvolverem estratégias eficazes de ensino para alunos autistas.

A sua relevância reside na necessidade de uma formação docente que considere a inclusão como um princípio essencial da educação. Nesse viés, estudos como os de Costa e Oliveira (2018) demonstram que a compreensão das demandas específicas dos alunos autistas e das possibilidades de intervenção pedagógica permite que os professores desenvolvam práticas capazes de tornar a escola um ambiente verdadeiramente inclusivo. Dessa forma, busca-se ampliar a reflexão sobre a adaptação das práticas pedagógicas na escola, reforçando a importância de um ensino pautado na empatia, na flexibilidade curricular e no respeito às diferenças. Mais do que uma exigência legal, a inclusão deve ser compreendida como um compromisso ético e social, por ser essencial para garantir oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 O Transtorno do Espectro Autista e suas implicações na aprendizagem**

Conforme o DSM-5 (*American Psychiatric Association - APA, 2014*), o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno do neurodesenvolvimento que envolve “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade socioemocional, comportamentos comunicativos não verbais usados para a interação social e no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos” (APA, 2014, p. 50). Nesse contexto, Lord e Magil (1989) destacam que o retraimento social percebido em indivíduos autistas está mais relacionado à falta de estímulos externos do que a uma característica intrínseca do transtorno.

Diante desse cenário, Almeida (1997) pontua que as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento humano, sendo influenciadas pelo ambiente e pelos estímulos recebidos. Dessa forma, proporcionar oportunidades de interação aos autistas contribui para seu desenvolvimento social, evitando o isolamento. A interação com colegas neurotípicos pode servir como um estímulo positivo, auxiliando na construção de habilidades sociais essenciais.

Em razão das características do TEA, por muito tempo houve a separação entre os alunos regulares e os alunos com autismo. Somente em 2008, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esses alunos foram incluídos nas salas regulares do ensino básico. A Lei n.º12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, foi criada e aprovada como resultado dessa política. Essa lei enfatiza o direito à educação inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que todos os alunos tenham acesso a atendimento específico durante o contraturno da aula regular.

Nos últimos anos, o Brasil tem registrado um aumento expressivo no número de alunos com TEA matriculados em escolas regulares. Segundo o Censo Escolar de 2023, as matrículas desses estudantes atingiram 636.202 (seiscentos e trinta e seis mil, duzentos e dois), representando 35,9% do total de matrículas na educação especial (INEP, 2023). Esse crescimento reflete uma conscientização no que se refere à inclusão escolar e aos avanços nos diagnósticos de autismo, mas também evidencia os desafios que precisam ser superados, como a necessidade de formação adequada para educadores, adaptações curriculares e infraestrutura apropriada para atender às demandas desses estudantes (G1, 2024).

Diante dos desafios relacionados à aceitação social, consideramos a perspectiva de Tessaro, Trevisol e Pieczkowski (2022), que pontuam relevância da prevenção ao *bullying* nesse cenário, uma vez que as características do TEA podem tornar os alunos mais vulneráveis à exclusão e à violência escolar, tendo em vista que os estudantes com algum tipo de deficiência estão mais suscetíveis à rejeição e à vitimização no ambiente escolar, reforçando a necessidade de se desenvolver estratégias de prevenção que envolvam a promoção de uma relação saudável entre os colegas, a formação adequada dos educadores e o fortalecimento do vínculo entre família e escola.

Ressalta-se, ainda, que o *bullying* direcionado a alunos com autismo pode se manifestar de diferentes formas, como agressões físicas, verbais e psicológicas, além da exclusão, que ocorre quando esse aluno é sistematicamente ignorado pelos demais. Acerca disso, Sousa, Branco e Farias (2023) afirmam que a exclusão social pode ser tão prejudicial quanto o *bullying* direto, por impactar negativamente no desenvolvimento emocional, na autoestima e na motivação do aluno no momento da aprendizagem. Isto é, estudantes autistas que sofrem rejeição na escola podem manifestar sinais de depressão, ansiedade e estresse, evitando, por consequência desses sintomas, até mesmo as interações sociais, o que compromete ainda mais o seu desenvolvimento socioemocional.

Para Zaboski (2019), a exclusão não apenas reforça dificuldades inerentes ao TEA, como também agrava problemas emocionais que podem persistir na vida adulta. Os estudos do autor indicam que alunos autistas expostos a experiências constantes de rejeição podem desenvolver transtornos psicológicos e, em casos extremos, apresentar sinais de ideação suicida. Isso demonstra a urgência de promover um ambiente escolar seguro e acolhedor, onde a inclusão ultrapasse a mera presença na sala de aula, mas garanta a real participação dos indivíduos e reforce neles o sentimento de pertencimento.

Diante do posicionamento dos autores já mencionados ao longo do trabalho, entende-se que a inclusão é fundamental para que escolas adotem estratégias de prevenção ao *bullying* e estimulem interações sociais positivas entre os alunos. Nesse cenário, Mantoan (2015) destaca que a inclusão efetiva depende do compromisso que a escola tem de valorizar a diversidade, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes com TEA. Além disso, a mediação de conflitos, o ensino de habilidades sociais e a sensibilização da comunidade escolar são medidas essenciais para a construção de um ambiente de respeito e empatia.

Nessa perspectiva, ressalta-se o protagonismo que a inclusão escolar desempenha nesse processo, promovendo interações significativas entre alunos com e sem TEA. Isso

significa dizer que a convivência em um ambiente inclusivo beneficia todos os alunos, pois estimula a empatia e a valorização das diferenças. Ainda assim, segundo a colocação de Baptista e Tezzari (2002), a inclusão, por diversas vezes, se restringe a alunos cujas necessidades exigem menos adaptações estruturais. Essa realidade implica em uma discrepância no tratamento de alunos com maiores dificuldades, como os que têm autismo de nível severo, que acabam não recebendo o suporte adequado (Baptista e Oliveira, 2002).

Nessas circunstâncias, torna-se fundamental considerar que o TEA se manifesta de forma ampla e variável, diversificando-se em intensidade e impacto na vida de cada indivíduo. O DSM-5 classifica o transtorno em três níveis de suporte, com base na necessidade de assistência para lidar com as demandas diárias. Já o CID-11, categoriza-o sob o código 6A02, enfatizando as dificuldades nas interações sociais e os comportamentos restritos e repetitivos. Além disso, esse código também reconhece a diversidade de manifestações e a necessidade de suporte ajustado ao grau de comprometimento em cada caso.

Isso posto, Faria e Souza (2024), destacam que o nível 1 de suporte inclui indivíduos com sinais sutis de TEA, que geralmente são diagnosticados mais tardiamente. Apesar de possuírem autonomia significativa, podem enfrentar dificuldades na interação social e na adaptação a mudanças. No nível 2 de suporte, os sinais são mais evidentes e, geralmente, diagnosticados na infância devido a atrasos na fala e dificuldades acentuadas de comunicação. Esses indivíduos necessitam de apoio para realizar atividades diárias e apresentam padrões repetitivos de comportamento mais evidentes.

Já o nível 3 de suporte abrange aqueles que necessitam de acompanhamento constante por conta de dificuldades severas na comunicação e na interação social. Muitos deles se apresentam na condição de não verbais e podem manifestar comportamentos autolesivos ou agressivos quando submetidos a situações estressantes. Portanto, ao analisar esses diferentes níveis presentes no Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua influência na aprendizagem, percebe-se que a educação inclusiva não pode ser pensada de forma homogênea (Faria e Souza 2024).

Ou seja, o TEA não se manifesta de maneira uniforme, exigindo diferentes estratégias pedagógicas para garantir um ensino acessível. Dessa forma, o professor de Língua Portuguesa que lida diretamente com a linguagem e os processos de aprendizagem, deve considerar que a inclusão passa pelo entendimento das especificidades de cada estudante, possibilitando uma mediação que respeite tanto suas potencialidades como suas dificuldades.

Assim sendo, a sala de aula precisa se transformar para acolher aqueles alunos que percebem e interagem com o mundo de forma diferente, abandonando o viés tradicional ainda presente nas aulas de modo geral, tendo em vista que um estudante com TEA de nível 1, por exemplo, pode apresentar habilidades acadêmicas avançadas, no entanto, enfrentar dificuldades na interação social e na adaptação a mudanças de rotina. Enquanto isso, um estudante com TEA de nível 3 pode necessitar de suporte integral, incluindo comunicação alternativa e mediação constante para participar das atividades. Quando essas diferenças não são consideradas, reforçam-se práticas excludentes que colocam a adaptação como total responsabilidade do aluno, em vez de adaptar o ambiente escolar às suas necessidades.

Além disso, essas mudanças não visam beneficiar somente os alunos com TEA, mas aprimorar a qualidade da aprendizagem para todos. Estratégias como o uso de recursos visuais, o ensino estruturado e a flexibilização da avaliação atendem a uma diversidade de perfis, tornando o processo educativo mais dinâmico e acessível. Nesse sentido, compreender as variações do transtorno não é somente uma questão diagnóstica, mas uma necessidade pedagógica capaz de promover a equidade no ensino.

Outro ponto a se considerar é a necessidade de capacitação contínua dos professores. Embora a legislação brasileira avance na defesa da inclusão escolar, a prática ainda esbarra na falta de formação docente para lidar com a complexidade do TEA. Muitas vezes, esses profissionais recebem alunos com necessidades específicas sem o devido preparo, o que acaba gerando frustração tanto para o educador quanto para o aluno.

## **2.2 Desafios e estratégias para a inclusão de estudantes com TEA no ensino de Língua Portuguesa**

Ao atentar para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino escolar, é possível identificar desafios pedagógicos e estruturais. Historicamente, a inclusão foi marcada por práticas de exclusão, como demonstrado no caso de Victor, o “menino selvagem” encontrado nas florestas do sul da França há cerca de 200 anos. Quando foi levado a Paris, o psiquiatra Philippe Pinel o avaliou e afirmou que Victor seria incapaz de aprender. No entanto, Jean Itard, precursor da educação inclusiva, provou o contrário ao criar estratégias educacionais adaptadas. E, embora não tenha conseguido ensiná-lo a falar, Itard demonstrou que o ambiente e a interação social são fatores determinantes no desenvolvimento humano (Baptista e Oliveira, 2002).

Esse caso reforça a importância de ambientes escolares inclusivos, especialmente para alunos com TEA, cujas necessidades ainda são frequentemente mal compreendidas. Acerca disso, Baptista e Bosa (2002) enfatizam que a convivência em ambientes inclusivos beneficia tanto os alunos com TEA, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, quanto os demais estudantes, que aprendem a respeitar e valorizar a diversidade.

Em vista dessa interação social, Durkheim (2007) ressalta que os fatos sociais determinam como os indivíduos se comportam na sociedade, pois as regras sociais exercem uma certa força, levando as pessoas a se adaptarem ao grupo ao qual pertencem. Essa visão destaca a importância da inclusão de alunos autistas nas escolas regulares ao reforçar a relevância de integrá-los nas salas de aula, ultrapassando o simples aprendizado, já que a força social exercida pelas relações no ambiente escolar é essencial para que os alunos aprendam a se relacionar uns com os outros, a entender as regras de convivência, a lidar com suas emoções e a se incluir efetivamente.

Logo, afirma-se que é por meio da afetividade e das amizades que o aluno autista se tornará capaz de entender as regras de convivência e desenvolver laços fora da família. Para isso, o professor precisa promover situações que possibilitem ao aluno estabelecer vínculos afetivos com o outro e, conseqüentemente, ampliar as situações de comunicação e interação social de forma gradual (BRASIL, 1998, p. 63). Dessa forma, cabe ao professor integrar a afetividade e promover a inclusão de seus alunos, conforme destacado por Wallon:

[...] É através destas experiências com o mundo escolar e social, que o aluno aprende, ao elaborar e reestruturar um dos aspectos que nos caracterizam como seres humanos: o aspecto afetivo. Não é apenas no nível interpessoal que isso se dá, mas também na relação indireta com o outro [...]. (Wallon, 2007, p. 29).

Levando em conta o posicionamento do autor, faz-se necessário entender que atualmente a inclusão escolar enfrenta desafios estruturais e pedagógicos consideráveis. Segundo Baptista e Oliveira (2002), o modelo atual de inclusão, muitas vezes, entende que basta fazer a integração do aluno com TEA no sistema educacional, sem haver uma transformação efetiva das práticas pedagógicas e do currículo escolar para atender às necessidades específicas desses estudantes.

Acerca da experiência de inclusão em escolas públicas, os estudos de Sant'Ana (2005) destacam as variadas dificuldades apontadas pelos professores, como falta de orientação, estrutura e recursos pedagógicos. Além disso, um dos maiores fatores de exclusão é que os educadores confundem as definições de integração e inclusão. Essa perspectiva é criticada por

Mantoan (2015) e Sasaki (1998), que evidenciam a diferença entre integração e inclusão, pois a integração busca somente inserir o aluno no sistema educacional existente, enquanto a inclusão propõe uma transformação profunda do sistema para garantir que a educação seja acessível e eficaz para todos.

Em relação aos desafios específicos no ensino da Língua Portuguesa, Pinheiro e Oppelt (2024) apontam que a compreensão textual pode ser afetada pela dificuldade em interpretar inferências e aspectos subjetivos da linguagem. A expressão oral e escrita também pode ser comprometida devido a limitações na organização do pensamento e na coordenação motora, dificultando a escrita manual.

Ademais, a interação social, essencial para atividades como debates, leituras e produção de texto, pode ser um desafio para alunos com TEA, que frequentemente têm dificuldade para compreender e reagir a aspectos da comunicação e convivência social (Melo, 2016). Dessa forma, a estrutura tradicional das aulas de Língua Portuguesa pode se tornar um obstáculo para a participação ativa desses indivíduos, exigindo adaptações pedagógicas específicas, como mencionado anteriormente.

Dessa forma, estratégias pedagógicas inclusivas devem ser adotadas para garantir a participação significativa dos alunos com TEA. No contexto brasileiro, em que muitas escolas enfrentam desafios como a falta de recursos tecnológicos e a necessidade de maior formação docente em educação inclusiva, a adoção de tecnologias assistivas deve considerar alternativas acessíveis e viáveis à realidade local.

Segundo Rasmussen, Silva e Neix (2021), rotinas estruturadas são essenciais para proporcionar previsibilidade e reduzir a ansiedade, contribuindo para a autorregulação e a participação nas atividades escolares. Isso significa dizer que as rotinas estruturadas oferecem um quadro organizado para facilitar o entendimento e a adaptação desses alunos às expectativas do ambiente escolar.

Para mais, Nunes, Barbosa e Nunes (2021) salientam a importância de suportes visuais, como pictogramas e cronogramas, para organizar as atividades e facilitar a compreensão das instruções. No entanto, é essencial que esses estímulos sejam utilizados de forma equilibrada, evitando o excesso de informações que possa gerar sobrecarga cognitiva. Esses recursos visuais auxiliam os alunos a entender melhor o que se espera deles, promovendo maior autonomia e reduzindo a sobrecarga sensorial, que pode ser um desafio para muitos estudantes autistas. O fato é que a utilização desses suportes é uma prática capaz de favorecer a comunicação e a adaptação ao ritmo escolar, proporcionando um ambiente mais inclusivo.

Pereira e Pereira (2019) apontam que um ambiente escolar adaptado, evitando estímulos visuais e auditivos excessivos, reforça a concentração e o bem-estar dos alunos com TEA. Assim, a modulação do ambiente sensorial pode ser uma ferramenta eficaz para ajudar esses alunos a se concentrarem nas tarefas, evitando distrações que podem interferir no aprendizado. Nesse sentido, a implementação de salas sensoriais ou espaços de autorregulação, como sugerem os estudiosos, são uma excelente estratégia para promover momentos de calma, contribuindo para a eficácia da aprendizagem.

No que diz respeito ao controle emocional e à autorregulação, Leão, Martins e Camargo (2019) enfatizam a importância de ensinar estratégias de regulação emocional, como pausas sensoriais, uso de brinquedos *fidgets* e técnicas de respiração. Essas ferramentas ajudam os alunos a gerenciar suas emoções e a desenvolver maior autonomia emocional, sendo um incentivo crucial para o sucesso acadêmico e a participação nas atividades escolares. Tais práticas contribuem para um melhor manejo de comportamentos impulsivos ou disruptivos, permitindo que os alunos com TEA sintam-se mais seguros e confortáveis no ambiente escolar.

A vista disso, vale ressaltar que o reforço positivo, como descrito por Rocha *et al.* (2025), desempenha um papel importante no processo de aprendizagem desses sujeitos. Isto é, reconhecer as pequenas conquistas, por meio de elogios e recompensas, motiva os alunos a se engajarem nas atividades e a persistirem nos desafios apresentados. O reforço positivo fortalece a autoestima desses estudantes, motivando-os e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais, o que os leva a continuar no processo de aprendizagem.

Para que essas práticas sejam realmente eficazes, é essencial que sejam acompanhadas de formação docente adequada e suporte pedagógico contínuo. Programas governamentais, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), vêm buscando ampliar o acesso a esses recursos, porém ainda há desafios na implementação em larga escala. Logo, a combinação entre tecnologia, estratégias pedagógicas estruturadas e políticas públicas podem contribuir expressivamente para uma educação mais inclusiva e equitativa para alunos com TEA no Brasil.

Nesse sentido, para que os alunos autistas participem das aulas regulares, a adaptação curricular também se faz necessária, considerando a fragmentação de tarefas complexas e o uso de materiais concretos para reforçar conceitos abstratos (Oliveira, 2017). Histórias em quadrinhos e imagens são exemplos de recursos visuais que auxiliam na compreensão textual,

ao passo que a flexibilização de prazos e formas alternativas de avaliação permitem que os alunos expressem seus conhecimentos mais adequadamente às suas habilidades.

Em outras palavras, a implementação de estratégias inclusivas no cotidiano escolar exige a elaboração de atividades específicas que promovam a participação dos estudantes com autismo. Nessa perspectiva, uma abordagem a ser considerada é a leitura compartilhada em pequenos grupos, em que o professor se torna o mediador da interação, facilitando assim a compreensão do texto trabalhado (Oliveira, 2017).

Já os alunos com dificuldades na produção escrita, a utilização de roteiros estruturados pode auxiliar na organização de ideias. Além disso, a substituição da escrita tradicional por gravações de áudio ou apresentações orais são uma alternativa para avaliar a expressão e compreensão do aluno sem gerar frustração (Simplicio, 2024).

A formação continuada dos professores é um ponto crucial. Sobre esse assunto, Nunes (2012) argumenta que muitos educadores possuem uma visão simplificada e distorcida sobre o TEA, que os impede de identificar corretamente as necessidades e potencialidades dos alunos. Essa falta de conhecimento não apenas dificulta a implementação de estratégias pedagógicas, como ocasiona a exclusão do estudante, que permanece em sala de aula sem aprender significativamente.

Essa realidade é comprovada por Gonçalves *et al.* (2024), ao afirmar que a capacitação continuada para os professores é essencial para o sucesso da inclusão, por fornecer subsídios teóricos e práticos para o planejamento de estratégias adaptadas. Sendo assim, a ausência dessa formação compromete a inclusão, especialmente quando falamos do ensino de Língua Portuguesa, que exige o desenvolvimento de habilidades complexas como a linguagem, a comunicação e o pensamento crítico. A mediação docente e a flexibilidade curricular permitem que o estudante autista seja incluído efetivamente nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante disso, a promoção de uma cultura colaborativa entre escola, família e profissionais da saúde também tem um papel importante. Com relação a isso, Correia *et al.* (2024) ressalta que a inclusão do aluno com TEA depende do diálogo entre professores e familiares, permitindo a construção de um ensino personalizado que considere os interesses e necessidades do aluno.

### **2.3 Metodologias ativas e inclusivas: aplicações no ensino de Língua Portuguesa**

Metodologias ativas são aquelas nas quais o aluno assume um papel ativo no processo de aprendizagem, sendo essencialmente um construtor do seu próprio saber. No campo do

ensino da Língua Portuguesa, essas metodologias são fundamentais para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Entre as mais relevantes, destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, os estudos de caso e as atividades colaborativas, que incentivam a interação entre os alunos e o conteúdo.

Nesse sentido, Gritti, Oliveira e Galli (2022) afirmam que “metodologias ativas colocam o aluno diante de problemas e/ou desafios que mobilizam o seu potencial intelectual, enquanto estuda para compreendê-los e/ou superá-los.” (Gritti, Oliveira e Galli p. 145). Portanto, essas práticas abrem espaço para o protagonismo e reflexão dos alunos, ajudando-os a desenvolver competências de leitura, escrita e expressão oral de maneira contextualizada.

Logo, compreende-se que o conceito de metodologias ativas implica a transição do professor como fonte de informação para mediador da aprendizagem, proporcionando ao aluno oportunidades de se envolver de maneira significativa e reflexiva. Visto que, segundo Nunes et al (2024 par. 5), “As interações sociais inerentes a essas práticas permitem que os alunos desenvolvam habilidades de comunicação eficaz, trabalho em equipe e empatia”. Essa abordagem particularmente torna-se eficaz no contexto inclusivo, permitindo que alunos com TEA aprendam de formas diferentes, se beneficiem de práticas diversificadas e flexíveis.

A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, oferece um modelo de ensino que favorece a exploração e a pesquisa, possibilitando que os alunos conectem o conteúdo aprendido com situações reais. Isto é, essa metodologia é uma possibilidade quando se fala sobre inclusão, posto que “proporciona uma aprendizagem mais produtiva, enriquecedora e cada vez mais participativa” (Barbosa e Matos, 2022, p. 1). Além disso, atividades colaborativas, como sugerem Castro e Fantacini (2018), são capazes de favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas desafiadoras para alunos autistas, assim como o uso dessas metodologias, tornam-se mais acessíveis e estimulantes.

No contexto da educação inclusiva para estudantes com TEA, as metodologias ativas podem ser favoráveis a aprendizagem dos conteúdos por serem adaptadas às necessidades dos alunos. Dessa forma, o professor ao adotar essa prática pedagógica estimula a autonomia e faz com que os estudantes tenham oportunidade de interagir uns com os outros no momento da aprendizagem.

De modo geral, Silva (2021) propõe algumas ações para o ensino de Língua Portuguesa que podem auxiliar a prática docente, tais como: tornar a linguagem mais visual e utilizar materiais palpáveis, visando fazer parte do dia a dia do aluno atípico. Além de estimular a socialização por meio de trabalhos em grupo que envolvam os educandos em

situações de interação, para que esses alunos se sintam acolhidos e para conscientizar os demais sobre a importância da aceitação e do respeito ao próximo.

As metodologias ativas, quando aplicadas no ensino de Língua Portuguesa, possibilitam uma abordagem dinâmica e multimodal, favorecendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas essenciais. Acerca disso, Vygotsky (1998) ressalta que o indivíduo desenvolve a atenção de forma dinâmica e aprende a expressar seu ponto de vista sobre aquilo que observa, criando um campo temporal que é tão real e perceptivo quanto o visual. Levando em conta tal colocação do autor, entende-se que a linguagem está ligada à forma como uma pessoa fala e interage cognitivamente com a sociedade.

Assim sendo, quando se discute sobre aquisição de linguagem, Possari e Neder (2003) pontua que esse processo se baseia na decodificação ingênua dos signos e o ensino da leitura é mecânico e estático. Isso significa dizer que o ensino do Português é limitado à capacidade de identificar letras, palavras e frases sem contexto. Para Travaglia (2005), esse método de ensino produz analfabetos funcionais e deve ser eliminado das salas de aula. Dessa forma, é essencial reforçar que a leitura é um processo contínuo de interação com o autor do texto, que compartilha suas ideias e visões de mundo em um diálogo com o leitor (Possari e Neder, 2003).

Diante disso, a gramática deve ser entendida como um elemento para a construção de sentido e desenvolvimento da competência comunicativa, e não apenas como um conjunto de regras. Para isso, é importante destacar que o ensino da gramática, sem um propósito comunicativo, torna-se irrelevante nas aulas de Língua Portuguesa, conforme mencionado a seguir:

[...] Importa, pois, registrar, reafirmar e destacar aqui que a gramática internalizada é a que constitui não só a competência gramatical do usuário, mas também sua competência textual e sua competência discursiva e, portanto, a que possibilita sua competência comunicativa. (Travaglia, 2005, p. 30)

Diante dessa citação, entende-se que o aluno aprende de acordo com suas próprias capacidades intelectuais, focando no que é mais conveniente e relevante para ele, assim, Perrenoud (2000), destaca que cabe ao educador conectar o conteúdo aos interesses dos estudantes. Desse modo, a aprendizagem ganha significado em razão dos conhecimentos prévios dos alunos. O professor não pode vê-los como um papel em branco, pois os estudantes mostram-se cada vez mais interessados quando as atividades propostas fazem sentido para eles. Isto é, quando são consultados sobre suas motivações ou quando se envolvem na construção de projetos em que podem contribuir (Bacich e Moran, 2018).

Nesse sentido, é fundamental que, no ensino da Língua Portuguesa para alunos com TEA, a comunicação e a mediação sejam bem estabelecidas. Além disso, reconhecer as habilidades, as motivações e as preferências desses alunos também se faz essencial para o aprendizado. Se possível, o professor deve identificar temas lúdicos e atividades dinâmicas que possam ser motivadoras. Logo, as diversas práticas pedagógicas empreendidas na escola poderão contribuir para o desenvolvimento de aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e emocionais. Essas práticas estão relacionadas à comunicação e à apropriação de um código linguístico. A esse respeito, Silva e Almeida (2012) enfatizam:

No contexto escolar, as estratégias de comunicação encontram-se entrelaçadas com objetivos de proporcionar a antecipação da rotina escolar, a ampliação progressiva da flexibilidade mediante as mudanças na rotina ou no ambiente, além, obviamente, de ampliar a possibilidade de acesso desse aluno à linguagem receptiva e expressiva. Assim, podemos presumir que essas estratégias deverão estar estruturadas em prol de situações reais a serem experimentadas pelo indivíduo, no cotidiano escolar, provocando o desenvolvimento cognitivo a partir da destinação de sentido real ao seu uso. (Silva e Almeida, 2012, p.72).

Portanto, ensinar Língua Portuguesa a estudantes com TEA exige não apenas o domínio dos conteúdos, mas também a habilidade de adaptá-los, tornando-os acessíveis e compreensíveis para o público-alvo. No contexto de um ensino inclusivo, Silva e Almeida (2012) apontam que a antecipação de rotinas, o uso de recursos visuais e a criação de atividades práticas e interativas são indispensáveis para garantir o engajamento e a aprendizagem. Contudo, a sobrecarga de trabalho dos professores e a escassez de materiais didáticos adaptados no espaço escolar frequentemente limitam a aplicação dessas práticas.

Ademais, como já foi mencionado anteriormente, o comportamento característico de muitos alunos com TEA, como dificuldades de interação social, comunicação e flexibilidade cognitiva, impõe desafios adicionais na sala de aula. O professor não apenas precisa adaptar suas práticas pedagógicas, como também criar um ambiente acolhedor e estruturado que minimize os fatores de estresse. Acerca disso, Perrenoud (2000) defende que o ambiente de aprendizagem deve ser planejado para promover a resolução de problemas e a construção ativa do conhecimento. Entretanto, no caso de estudantes com TEA, isso requer uma abordagem ainda mais individualizada, que se baseie nas preferências e nas motivações de cada aluno (Cunha, 2008 e Silva, 2021).

Nesta perspectiva, compreende-se que Cosson (2021) relaciona a leitura à inclusão ao enfatizar a mediação da leitura literária, ressaltando o papel do professor na formação de leitores proficientes e na criação de um ambiente acessível e participativo para todos os

alunos. O pesquisador completa essa ideia dizendo que, para leitores em formação, é essencial que o professor estabeleça objetivos claros de leitura e selecione adequadamente os textos a serem trabalhados em sala de aula. Essa mediação docente é fundamental para despertar nos alunos o interesse pela leitura e pela escrita, conectando-as a suas vivências sociais e culturais, tornando o processo mais significativo.

O mesmo autor também ressalta que práticas diversificadas de leitura compartilhada e a criação de círculos de leitura são estratégias eficazes para promover o letramento literário e favorecer a inclusão, proporcionando espaços onde todos os alunos possam participar ativamente e desenvolver suas competências em um ambiente colaborativo.

A escrita, por sua vez, pode ser trabalhada por meio de escrita criativa, na qual os alunos podem criar histórias ou relatórios sobre os temas de seu interesse, com o uso de recursos multimídia. A dramatização de textos, por exemplo, é uma estratégia que integra a expressão oral de forma lúdica, permitindo que os alunos experimentem diferentes formas de comunicação verbal e não verbal, o que pode ser extremamente benéfico para aqueles que se encaixam no espectro.

Como destacam Oliveira e Martins (2020), as metodologias ativas, quando aplicadas corretamente, estimulam a criatividade e a expressão dos alunos, permitindo que eles sintam-se mais envolvidos na aprendizagem. Considerando esse fato, as metodologias ativas desempenham um papel fundamental na inclusão dos estudantes com TEA, pois essas práticas promovem a superação de dificuldades e respeitam a individualidade dos alunos, o que não acontece se o professor usar apenas o método de ensino tradicional.

Para Pavão e Pavão (2019), as práticas inclusivas nas escolas brasileiras integram o uso de recursos como a leitura compartilhada, as atividades de expressão oral e escrita, além de recursos digitais para fortalecer as habilidades linguísticas dos alunos com TEA. Isso dialoga com a colocação de Oliveira e Paiva (2018), que contribuem ao destacar a gamificação, na qual atividades de leitura e escrita podem ser transformadas em jogos que visam tornar o aprendizado mais interativo e acessível para alunos com TEA.

Assim, promove-se a participação ativa e o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos com TEA de forma lúdica. Partindo desse ponto de vista, atividades como jogos pedagógicos focados na construção de frases, classificação de palavras e associação de imagens a conceitos linguísticos ajudam a reforçar o aprendizado de maneira divertida e acessível (Barros, Miranda e Costa 2020).

Dessa maneira, o uso de ferramentas tecnológicas como *softwares* educativos e aplicativos de comunicação alternativa também têm se mostrado recursos eficazes para tornar

o ensino mais acessível (Livramento, 2022). Considerando o cenário brasileiro, plataformas como o *Livox*, desenvolvido para comunicação alternativa em português, e aplicativos gratuitos como o *LetMeTalk* são exemplos de recursos que auxiliam na interação e organização das atividades escolares.

Todavia, o uso de jogos e atividades lúdicas, embora amplamente recomendados, também enfrentam barreiras práticas, como argumentam Maciel e Garcia Filho (2009), esses recursos são eficazes no desenvolvimento de habilidades linguísticas e sociais, mas requerem um preparo prévio e um entendimento profundo sobre o perfil do aluno com TEA. Muitas vezes, a falta de apoio institucional, como acesso a materiais e tecnologias assistivas, limita a aplicação dessas estratégias.

Embora as metodologias ativas apresentem indiscutíveis benefícios para a inclusão, é importante ressaltar que também há desafios. Um dos principais obstáculos é a formação continuada dos professores, como aponta Gemignani (2012), a formação contínua é fundamental para o professor compreender as especificidades dos alunos com TEA e utilizar as metodologias ativas de maneira eficaz. Sendo assim, para que as metodologias ativas sejam efetivas, os docentes precisam se sentir capacitados para aplicá-las.

Outro ponto importante é o apoio institucional. Isto é, a implementação dessas metodologias exige recursos pedagógicos adequados, como tecnologias, materiais diversificados e apoio constante da escola. Sem esse apoio, o professor pouco pode fazer, como observam Silva *et al.* (2024), a falta de infraestrutura e a escassez de recursos pedagógicos prejudicam a aplicação, limitando o impacto do educador no processo de inclusão.

Do mesmo modo, a falta de uma abordagem colaborativa entre professores, famílias e especialistas é outro problema grave. De acordo com Monteiro *et al.* (2024), a implementação de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, depende do engajamento de todos os envolvidos no processo educativo do aluno. Contudo, a fragmentação no diálogo entre eles frequentemente resulta em práticas inconsistentes e na incapacidade de atender às necessidades individuais.

Diante das considerações e posicionamentos dos autores acerca das metodologias ativas aplicadas ao ensino da Língua Portuguesa e à inclusão dos alunos autistas, entende-se que a conscientização e sensibilização da comunidade escolar são fatores essenciais para o sucesso da inclusão. Além da personalização das práticas pedagógicas para garantir que todos os alunos, possam participar do processo de ensino-aprendizagem de maneira plena. Como lembra Medeiros *et al.* (2024), adaptar o ensino às diferentes formas de aprendizagem não

significa apenas oferecer alternativas, mas proporcionar experiências de aprendizagem genuínas para cada aluno.

Com base nos estudos analisados, percebe-se, então, que os estudantes com TEA frequentemente enfrentam estigmas e preconceitos que dificultam a sua aceitação por parte dos colegas e até mesmo de alguns educadores. Nesse sentido, a implementação dessas metodologias diversificadas e sensíveis às necessidades individuais deles contribui para um ambiente escolar acessível, além de favorecer o desenvolvimento, a autonomia, a interação social e a autoestima dos alunos. Portanto, é essencial que os educadores busquem maneiras de implementá-las nas suas aulas.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Tipo de pesquisa**

A pesquisa em questão adota uma abordagem qualitativa, que permite compreender fenômenos educacionais de forma mais ampla, considerando investigações sobre hábitos, atitudes e tendências no contexto da aprendizagem inclusiva (Marconi e Lakatos, 2013). Adicionalmente, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica exploratória, conforme definido pelas autoras mencionadas, investigando e analisando o que foi publicado em relação ao tema de estudo.

#### **3.2 Bases de dados**

Para atingir a meta estabelecida, foram realizadas buscas por livros, artigos científicos e teses em bases de dados acadêmicas, incluindo o Google, Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e repositórios institucionais. A escolha dessas fontes se baseou em sua relevância, credibilidade e atualização, garantindo a qualidade e a confiabilidade das informações analisadas.

#### **3.3 Etapas para coleta e análise dos dados**

Este estudo investiga a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de Língua Portuguesa por meio de uma revisão de literatura. A busca por materiais ocorreu entre março de 2024 e fevereiro de 2025, sem restrição temporal específica, mas priorizando trabalhos publicados nos últimos 10 anos. As palavras-chave utilizadas em português e em inglês foram: a) Transtorno do Espectro Autista (TEA); b) inclusão escolar; c) práticas pedagógicas; d) ensino de Língua Portuguesa; e) metodologias ativas; f) School inclusion; g) Autism Spectrum Disorder; h) Active methodologies.

Foram selecionadas produções acadêmicas publicadas em periódicos reconhecidos, vinculadas ao contexto educacional e redigidas em português e inglês. O processo de seleção seguiu cinco etapas: 1) busca em bases de dados; 2) análise dos títulos para verificação das palavras-chave; 3) leitura dos resumos; 4) leitura integral dos textos e 5) análise do conteúdo em relação aos objetivos do estudo.

As bases consultadas incluíram o Google, Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e repositórios institucionais, resultando na identificação de 105 produções, das quais 63 atenderam aos critérios de seleção.

A investigação fundamentou-se em autores relevantes para a temática da inclusão escolar e ensino de Língua Portuguesa, como Vygotsky, Perrenoud, Possari e Neder, Cosson, Bacich e Moran. A abordagem qualitativa adotada permitiu compreender fenômenos educacionais a partir da análise de hábitos, atitudes e tendências na aprendizagem inclusiva, conforme Marconi e Lakatos (2013).

Durante a análise dos dados buscou responder às questões sobre práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa para estudantes com TEA. Foram exploradas estratégias como metodologias ativas, adaptações curriculares e Círculos de Leitura, destacando a importância da formação docente e do uso de abordagens pedagógicas diferenciadas para promover uma educação mais acessível e diversa. Segue abaixo uma tabela com as principais publicações analisadas:

Tabela 1 – Principais Referências da Pesquisa

N.º	AUTOR(ES)	TÍTULO	ANO
1	ROCHA, B. B. et al.	A importância da comunicação: recursos para o ensino de alunos autistas.	2025
2	SILVA, M. R.; ANDRADE, J. P.	Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental.	2025
3	BARBOSA, N. V; REIS, L. B.	A atuação do professor de apoio no ensino inclusivo: desafios e perspectivas na educação de alunos com deficiência intelectual.	2024
4	NUNES, A. P. de M. et al.	Metodologias ativas: promovendo a aprendizagem centrada no aluno.	2024
5	FARIA, M. E. V.; SOUZA B. M. G.	Autismo: sinais, níveis de suporte e diagnóstico – uma revisão sistemática de estudos recentes.	2024
6	GONÇALVES, L. M. S. et al.	A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades.	2024
7	MONTEIRO, M. C. N. et al.	A educação inclusiva: buscando promover a valorização e a diversidade	2024

		no ambiente escolar.	
8	PINHEIRO, C; OPPELT, C.	Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma pesquisa bibliográfica.	2024
9	BARBOSA, C. H. de S; MATOS, E. O. da F.	Aprendizagem baseada em Projetos: a didática como orientadora da prática pedagógica.	2022
10	LIVRAMENTO, M. S. C.	Produto Educacional: comunicação alternativa e aumentativa como recurso na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista.	2022
11	NUNES, D. R. P.; BARBOSA, J. P. S.; NUNES, L. R. P.	Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura.	2021
12	RASMUSSEN, F. S. M; SILVA, R. C; NEIX, C. S. V	O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista.	2021
13	COSSON, R.	Círculos de Leitura: uma proposta para a formação de leitores.	2021
14	OLIVEIRA, L. K; MARTINS, E.	Metodologias ativas e suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem.	2020
15	BARROS, M. G. F. B; MIRANDA, J. C; COSTA, R. C.	Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem.	2019
16	PAVÃO, A, C. O; PAVÃO, S. M. O.	Práticas educacionais inclusivas na educação básica.	2019
17	LEÃO, A, T; MARTINS, J. S; CAMARGO, S. P. H.	Revisão de estudos sobre a co-regulação para alunos com Transtorno do Espectro Autista.	2019
18	BACICH, L.; MORAN, J.	Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.	2018
19	OLIVEIRA, F. D. A. S.; PAIVA, D. C. D.	Ensino, aprendizagem, e a inclusão escolar pelo método de gamificação.	2018
20	OLIVEIRA, I. C.	Adaptação curricular em Língua Portuguesa para alunos com transtorno do espectro autista.	2017

21	MANTOAN, M. T. E.	Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?	2015
22	SILVA, S.; ALMEIDA, A.	Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: desafios e possibilidades.	2012
23	TRAVAGLIA, L.	Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.	2005
24	SANT'ANA, I. M.	Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.	2005
25	POSSARI, L.; NEDER, M.	Linguagem (ensino: o entorno, o percurso).	2003
26	BAPTISTA, C. R.; BOSA, C.	Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.	2002
27	BAPTISTA, C. R.; TEZZARI, M.	Vamos brincar de Giovanni? A integração escolar e o desafio da psicose.	2002
28	PERRENOUD, P.	Dez novas competências para ensinar.	2000
29	SASSAKI, R. K.	Inclusão: construindo uma sociedade para todos.	1998
30	VYGOTSKY, L. S.	Pensamento e linguagem.	1998

Fonte: Arquivo pessoal, 2024-2025.

A tabela apresentada reúne referências essenciais sobre inclusão educacional, com foco na aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os estudos analisados abordam estratégias pedagógicas, metodologias ativas, formação docente e comunicação alternativa, destacando desafios e possibilidades no ensino da Língua Portuguesa. Também são discutidos o papel do professor, a adaptação curricular e a valorização da diversidade no ambiente escolar. Essas obras oferecem um panorama abrangente e atualizado, contribuindo para a fundamentação teórica da pesquisa.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A literatura científica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem avançado significativamente, sobretudo em relação a sua compreensão no contexto educacional. Logo, considerando as necessidades observadas, a literatura sobre inclusão no ensino de estudantes autistas tem evoluído, com destaque para a implementação de práticas pedagógicas e metodologias diferenciadas que favorecem a participação plena. Nesse contexto, há uma crescente valorização de modelos de inclusão que respeitam a diversidade de ritmos, aprendizagem e as necessidades emocionais e cognitivas dos estudantes com autismo.

Tais avanços têm sido acompanhados por políticas educacionais mais inclusivas, que visam garantir que as escolas se tornem espaços verdadeiramente acessíveis para todos os alunos, independentemente de suas especificidades. Assim sendo, percebe-se que o movimento pela inclusão no ensino da Língua Portuguesa tem sido impulsionado por esse corpo de pesquisas, que está cada vez mais alinhado com as necessidades de uma educação que valoriza e respeita a diversidade.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que as descobertas na literatura têm um impacto direto nas práticas pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa, proporcionando um caminho para a adaptação de métodos e currículos que atendem essas necessidades. Um exemplo prático disso é a utilização da literatura, como livros e histórias que abordam o autismo, para sensibilizar tanto alunos como professores.

Diante disso, compreende-se que trazer para a sala de aula livros ou textos que abordam o TEA de alguma maneira e utilizá-los como ferramentas didáticas para promover a compreensão sobre o autismo e as diferenças individuais não só auxiliaria no desenvolvimento da leitura, como também ajudaria a criar um espaço de diálogo, estimulando a empatia e o entendimento das especificidades desse transtorno.

Nesse contexto, ressalta-se que trabalhar obras que se relacionam com TEA de forma direta ou indireta podem e devem ser incorporadas no currículo de Língua Portuguesa para ilustrar as dificuldades e os desafios enfrentados pelos indivíduos que se encaixam no espectro, permitindo que esses alunos se conectem com a narrativa e se identifiquem com os personagens. Tal prática tem sido amplamente recomendada por especialistas em educação inclusiva, como argumentado por Sousa e Guimarães (2024), quando destacam a importância de sensibilizar por meio da literatura. Afinal, reiterando a ideia defendida por Cosson (2022), a literatura pode se apresentar como uma poderosa ferramenta para promover a sensibilização.

Entende-se, então, que a literatura tem potencial para auxiliar na construção de uma sociedade mais empática e inclusiva, permitindo que os leitores se aproximem de diferentes realidades e compreendam melhor a diversidade humana. No contexto educacional, a utilização de obras literárias para discutir o TEA, como supracitado, possibilita não apenas o desenvolvimento da leitura crítica, como uma reflexão sobre a inclusão escolar propriamente dita.

Assim, é importante que o educador consiga aliar estratégias pedagógicas eficazes e metodologias ativas, buscando não só promover a inclusão, mas também melhorar o desempenho acadêmico dos alunos com TEA. Nesse sentido, a metodologia dos círculos de leitura, proposta por Rildo Cosson (2021), apresenta-se como uma estratégia eficaz para promover o diálogo entre os estudantes, permitindo que a leitura seja um ato coletivo e reflexivo. Diante disso, e considerando que a estrutura dos círculos de leitura é dividida em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura, sugerimos a aplicação desse modelo com um enfoque voltado à inclusão.

Na etapa de pré-leitura, cujo objetivo é ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e motivá-los para a experiência literária, recomendamos iniciar a atividade com a apresentação de vídeos curtos, relatos ou textos informativos sobre o autismo, promovendo uma roda de conversa com perguntas como: “O que sabemos sobre o autismo?”. A seguir, o professor pode introduzir obras como “A Menina que Aprendeu a Voar” (2020), de Ruth Rocha, destacando temas como superação, autoconhecimento e inclusão, que podem ser relacionados ao transtorno. Embora essa obra não trate diretamente do TEA, sua narrativa aborda desafios relacionados à aceitação das diferenças e ao desenvolvimento pessoal, proporcionando um espaço para os alunos refletirem sobre as dificuldades enfrentadas por pessoas com autismo.

Na leitura, ocorre a interação mais direta com os textos, podendo ser realizada de forma silenciosa, compartilhada ou dramatizada, dependendo do nível dos alunos, visando estimular a participação ativa e aprofundar a compreensão, respeitando as individualidades. Nesse momento, tomando como base a perspectiva de Cosson (2021), aconselhamos que eles assumam diferentes funções no círculo de leitura. O **leitor** é responsável por realizar a leitura em voz alta ou acompanhar atentamente a narrativa, garantindo que todos compreendam a história. Já o **conector** relaciona os temas abordados com outras leituras, experiências pessoais ou aspectos do cotidiano escolar. Então o **questionador** levanta reflexões sobre os personagens e suas dificuldades, promovendo um debate crítico sobre a inclusão. O **ilustrador** representa visualmente as emoções, cenas ou trechos mais significativos da leitura,

seja por seleção de fotos ou desenhos. Por fim, o **sintetizador** organiza e resume as principais discussões do grupo, favorecendo a sistematização do conhecimento construído coletivamente.

A pós-leitura é o momento de reflexão e aprofundamento, no qual os alunos expressam suas percepções sobre os textos e conectam a literatura à realidade escolar. O professor pode mediar um debate sobre os desafios enfrentados pelos personagens, questionando: “Vocês já presenciaram situações parecidas?” e “Como podemos agir para tornar a escola um espaço mais acolhedor para todos?”. Além disso, atividades escritas e criativas podem ser propostas, como a produção de um texto reflexivo, no qual os alunos escrevem uma carta para um dos personagens ou elaboram sugestões para tornar a escola mais inclusiva. Outras possibilidades incluem criar um final alternativo para uma das obras ou a dramatização de trechos significativos.

A avaliação desse processo poderá ser formativa e qualitativa, considerando não apenas a participação dos alunos, mas também sua capacidade de estabelecer relações entre a leitura e a realidade. Como destaca Cosson (2021), a leitura literária deve ser compreendida como uma prática social que vai além da decodificação de palavras, promovendo o pensamento crítico e a construção de sentidos coletivos.

Dessa forma, a implementação desse círculo de leitura com foco no TEA no Ensino Fundamental, especialmente nos anos finais (6º ao 9º ano), possibilita não apenas o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, mas também uma sensibilização sobre a importância da inclusão escolar. A literatura, ao dar voz a personagens que enfrentam desafios que podem se relacionar ao autismo, torna-se um instrumento poderoso para promover a empatia e transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente acolhedor.

Além disso, essa sugestão pode ser adaptada para o Ensino Médio, com ajustes nas atividades e na complexidade das discussões, de modo a atingir também os adolescentes em um nível mais reflexivo. As obras mencionadas podem ser alteradas conforme a faixa etária e os interesses dos alunos, garantindo uma maior conexão com os conteúdos trabalhados durante as aulas de Língua Portuguesa.

Percebe-se, portanto, que a literatura não se limita a melhorar as habilidades linguísticas ou propagar conhecimentos gramaticais, mas também a promover uma transformação na percepção das diferenças na escola, pois, ao trabalhar com textos que abordam esses temas de forma sensível, as aulas de Língua Portuguesa contribuem para a construção de um ambiente mais empático e respeitoso, ajudando a desconstruir estigmas e preconceitos. Afinal, como ressaltam Barbosa e Reis (2024):

O objetivo da educação inclusiva é superar as barreiras impostas pelas condições cognitivas e garantir que cada aluno tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial de forma plena. A escola inclusiva, portanto, deve adaptar suas práticas e recursos pedagógicos, promovendo a autonomia e a participação ativa de todos os estudantes. (Barbosa e Reis, 2014, par. 62)

Desse modo, a literatura desempenha um papel fundamental na consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Ao proporcionar reflexões sobre a diversidade, os textos literários auxiliam na superação de barreiras atitudinais e estimulam práticas pedagógicas mais acessíveis. Assim, a construção de um ambiente escolar acolhedor não depende apenas de adaptações estruturais, como também de uma abordagem sensível e transformadora, que valorize a autonomia e a participação ativa de todos os estudantes.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um compromisso que vai além da adaptação curricular ou da aplicação de metodologias inovadoras. Trata-se de um esforço coletivo que envolve professores, gestores, famílias e a própria comunidade escolar para garantir que cada aluno tenha a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente acolhedor e respeitoso. Ao longo deste estudo, ficou evidente que práticas pedagógicas inclusivas como rotinas estruturadas, pictogramas, pausas sensoriais, entre outras mencionadas, não apenas favorecem a participação ativa dos alunos com TEA, mas também enriquecem o processo educativo como um todo, promovendo um ensino mais humano, além de melhorar o rendimento acadêmico.

Nesse sentido, sugerimos que os círculos de leitura propostos por Cosson (2021), podem ser utilizados como ferramenta para inclusão no ensino da Língua Portuguesa, por serem uma alternativa viável no incentivo ao envolvimento dos alunos, estimulando reflexões sobre a diversidade. No entanto, percebe-se que sua eficácia depende diretamente da preparação dos educadores e do suporte oferecido pelas instituições de ensino. A formação continuada e o fortalecimento do vínculo entre professores, estudantes e familiares são fatores essenciais para que estratégias inclusivas sejam implementadas de forma eficiente e sensível às necessidades de cada aluno.

Mais do que a aplicação de metodologias, a inclusão exige uma mudança de mentalidade. É necessário que a escola esteja disposta a acolher e adaptar-se, compreendendo que cada estudante aprende de maneira singular. Quando há investimento na sensibilização da comunidade escolar e no desenvolvimento de práticas pedagógicas flexíveis, criam-se oportunidades reais para que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, possam aprender e se sentir pertencentes.

Claro que ainda há desafios a serem enfrentados, como a necessidade de políticas públicas que garantam melhores condições para a formação dos professores e a ampliação de recursos didáticos acessíveis. Além disso, a pesquisa sobre a inclusão de alunos com TEA no ensino da Língua Portuguesa deve continuar explorando novas abordagens e metodologias que favoreçam a participação ativa desses estudantes e contribuam para seu desenvolvimento acadêmico e social.

Essas futuras pesquisas podem aprofundar a investigação sobre o impacto das metodologias ativas na aprendizagem de alunos com TEA, analisando sua eficácia em diferentes contextos escolares e faixas etárias. Também seria relevante explorar como a

formação docente pode ser aprimorada para que os professores se sintam mais preparados para trabalhar com a diversidade em sala de aula. Em conjunto com estudos comparativos entre diferentes estratégias pedagógicas poderiam oferecer subsídios importantes para a construção de práticas mais inclusivas e eficazes.

Dessa forma, este estudo reforça a importância de um olhar sensível e comprometido que não se restringe apenas à área da Língua Portuguesa, mas abrange as demais licenciaturas, reconhecendo que a construção de um ambiente verdadeiramente acessível não é uma tarefa isolada, mas um caminho a ser percorrido por todos. Ao garantir que cada aluno tenha espaço para se expressar e aprender em sua própria dinâmica, a escola não apenas cumpre seu papel educacional, mas também contribui para uma sociedade mais justa, diversa e empática.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. **As relações entre pares em idade escolar**: um estudo de avaliação da competência social pelo método Q-sort. 1997. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho, Portugal, 1997.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: [institutopebioetica.com](http://institutopebioetica.com). Acesso em: 04 maio 2024.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: [academia.edu](http://academia.edu). Acesso em: 08 jun. 2024.
- BARBOSA, C. H. de S; MATOS, E. O. da F. Aprendizagem baseada em Projetos: a didática como orientadora da prática pedagógica. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: [revistas.uece.br](http://revistas.uece.br). Acesso em: 19 out. 2024.
- BARBOSA, N. V; REIS, L. B. A atuação do professor de apoio no ensino inclusivo: desafios e perspectivas na educação de alunos com deficiência intelectual. **Revista FT**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 141, dez. 2024. Disponível em: [revistaft.com.br](http://revistaft.com.br). Acesso em: 5 fev. 2025.
- BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, A. C. Lobos e médicos: primórdios na educação dos “diferentes”. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 93-109. Disponível em: [books.google.com.br](http://books.google.com.br). Acesso em: 08 jun. 2024.
- BAPTISTA, C. R.; TEZZARI, M. Vamos brincar de Giovanni? A integração escolar e o desafio da psicose. In BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 145-156. Disponível em: [books.google.com.br](http://books.google.com.br). Acesso em: 08 jun. 2024.
- BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 145-156. Disponível em: [books.google.com.br](http://books.google.com.br). Acesso em: 08 jun. 2024.
- BARROS, M. G. F. B; MIRANDA, J. C; COSTA, R. C. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 23, out. 2019. Disponível em: [educacaopublica.cecierj.edu.br](http://educacaopublica.cecierj.edu.br). Acesso em: 19 out. 2024.
- BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana). **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: [planalto.gov.br](http://planalto.gov.br). Acesso em: 10 ago. 2024.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEF, 2008. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 4 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 10 jun. 2024.

CASTRO N. P. P; FANTACINI, R. A. F. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: redalyc.org. Acesso em: 19 out. 2024.

CORREIA, S. G. et al. Inclusão escolar e autismo: A importância da colaboração familiar para o suporte aos alunos autistas. **Lumen et Virtus**, v. 15, n. 39, p. 3305-3314, 2024. Disponível em: periodicos.newsciencepubl.com. Acesso em: 2 jan. 2025.

COSSON, R. **Círculos de Leitura**: uma proposta para a formação de leitores. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

COSTA, C. P. S. G.; OLIVEIRA, R. S. A importância do uso de estratégias de mediação pedagógica para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA). **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 40, n. 75, p. 43-57, jan./abr. 2018. Disponível em: repositorio.ufc.br. Acesso em: 19 out. 2024.

CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2008. Disponível em: books.google.com.br. Acesso em: 2 jan. 2025.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: ayanrafael.com Acesso em: 05 mai. 2024.

FARIA, M. E. V.; SOUZA B. M. G. Autismo: sinais, níveis de suporte e diagnóstico – uma revisão sistemática de estudos recentes. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 6, p. 4100-4112, 2024. Disponível em: periodicorease.pro.br. Acesso em: 28 jan. 2025.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Revista Fronteiras da Educação**, Recife, v. 1, n. 2, p. 1-27, 2012. Disponível em: academia.edu. Acesso em: 28 jan. 2025.

GONÇALVES, L. M. S. et al. A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 4484-4500, 2024. Disponível em: periodicorease.pro.br. Acesso em: 28 jan. 2025.

GRITTI, A; OLIVEIRA, C. Manzoli; GALLI, M. F. Metodologias ativas e inclusão. **Revista Educação em Foco**, n. 14, p. 135-149, 2022. Disponível em: portal.unisepe.com.br. Acesso em: 19 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2023**: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em: ine.gov.br. Acesso em: 28 jan. 2025.

LEÃO, A, T; MARTINS, J. S; CAMARGO, S. P. H. Revisão de estudos sobre a co-regulação para alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Gepesvida**, v. 5, n. 13, 2019. Disponível em: icepsc.com.br/ojs/. Acesso em: 19 out. 2024.

LIVRAMENTO, M. S. C. **Produto Educacional:** comunicação alternativa e aumentativa como recurso na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista. 2022. 18f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, BA, 2022. Disponível em: [ufrb.edu.br](http://ufrb.edu.br). Acesso em: 19 out. 2024.

LORD, C.; MAGIL, J. Methodological and theoretical issues in studying peer-directed behavior and Autism. In: DAWSON, G. (Org.). **Autism:** Nature, diagnosis e treatment. New York: Guilford, 1989.

MACIEL, M. M.; GARCIA FILHO, A. P. Autismo: uma abordagem tamanho família. In: BORDAS, M.; DÍAZ, F.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 225-235. Disponível em: [books.scielo.org](http://books.scielo.org). Acesso em 22 nov. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015. Disponível em: [files.cercomp.ufg.br](http://files.cercomp.ufg.br). Acesso em: 28 abr. 2024.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MEDEIROS, J. M. et al. Educação personalizada: explorando as tecnologias de ensino adaptativo. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 3, 2024. Disponível em: [doi.org/10.54033/cadpedv21n3-004](https://doi.org/10.54033/cadpedv21n3-004). Acesso em: 28 jan. 2025.

MELO, C. C. S. **Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental.** 2016. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MONTEIRO, M. C. N. et al. A educação inclusiva: buscando promover a valorização e a diversidade no ambiente escolar. **Amadeus International Multidisciplinary Journal**, v. 8, n. 16, p. 1-15, 2024. Disponível em: [amadeusjournal.emnuvens.com.br](http://amadeusjournal.emnuvens.com.br). Acesso em: 28 jan. 2025.

NUNES, A. P. de M. et al. Metodologias ativas: promovendo a aprendizagem centrada no aluno. **Revista FT**, v. 29, n. 140. nov. 2024. Disponível em: [revistaft.com.br](http://revistaft.com.br). Acesso em: 5 fev. 2025.

NUNES, D. Autismo e inclusão: entre realidade e mito. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.(Org.). **Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar.** 1. ed. Marília: Abpee, 2012, v. 2, p. 279-292.

NUNES, D. R. P.; BARBOSA, J. P. S.; NUNES, L. R. P. Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 655-672, jul. 2021. Disponível em: [scielo.br](http://scielo.br). Acesso em: 28 jan. 2025.

OLIVEIRA, F. D. A. S.; PAIVA, D. C. D. Ensino, aprendizagem, e a inclusão escolar pelo método de gamificação. In: V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, p. 1-9, 2018, Niterói, RJ, **Colóquio**. Niterói, RJ, 2018. Disponível em: [editorarealize.com.br](http://editorarealize.com.br). Acesso em: 19 out. 2024.

OLIVEIRA, I. C. **Adaptação curricular em Língua Portuguesa para alunos com transtorno do espectro autista**. 2017. Monografia de Especialização (Especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2017. Disponível em: [repositorio.pucsp.br](http://repositorio.pucsp.br). Acesso em: 19 out. 2024.

OLIVEIRA, L. K; MARTINS, E. Metodologias ativas e suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, Campina Grande, MS. **Anais do CONEDU**. Campina Grande, MS, 2020. Disponível em: [editorarealize.com.br](http://editorarealize.com.br). Acesso em: 28 jan. 2025.

OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Oxford: Blackwell, 1993. Disponível em: [onlinelibrary.wiley.com](http://onlinelibrary.wiley.com). Acesso em: 27 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação internacional de doenças para estatísticas de mortalidade e morbidade – CID-11**. 2019. Disponível em: [fabianalisboa.com.br](http://fabianalisboa.com.br). Acesso em: 11 set. 2024.

PAVÃO, A, C. O; PAVÃO, S. M. O. (Org.). **Práticas educacionais inclusivas na educação básica**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2019. Disponível em: [ufsm.br](http://ufsm.br). Acesso em: 19 out. 2024.

PEREIRA, J. R. L; PEREIRA, É.R. A influência do ambiente escolar no desenvolvimento das crianças autistas. **Cadernos de Educação Básica**, v. 4, n. 3, dez. 2019. Disponível em: [researchgate.net](http://researchgate.net). Acesso em: 19 out. 2024.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: [novaconcursos.com.br](http://novaconcursos.com.br). Acesso em: 16 mai. 2024.

PINHEIRO, C; OPPELT, C. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma pesquisa bibliográfica. **Cadernos da FUCAMP**, v. 38, p. 1-15, 2024. Disponível em: [revistas.fucamp.edu.br](http://revistas.fucamp.edu.br). Acesso em 4 fev. 2025.

POSSARI, L.; NEDER, M. **Linguagem** (ensino: o entorno, o percurso). Fascículo 4. Cuiabá: UFMT, 2003.

RASMUSSEN, F. S. M; SILVA, R. C; NEIX, C. S. V. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 30, n. 31, p. 101-112, dez. 2021. Disponível em: [doi.org/10.37388/CP2021/v30n31a08](https://doi.org/10.37388/CP2021/v30n31a08). Acesso em: 19 out. 2024.

ROCHA, B. B. et al. A importância da comunicação: recursos para o ensino de alunos autistas. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 4, 2025. Disponível em: [doi.org/10.54033/cadpedv22n4-101](https://doi.org/10.54033/cadpedv22n4-101). Acesso em: 15 fev. 2025.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005. Disponível em: [scielo.br](http://scielo.br). Acesso em: 16 set. 2024.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

SILVA, M. S. S. et al. Desafios e soluções para o docente no uso de metodologias ativas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 4597-4603, 2024. Disponível em: [doi.org/10.51891/rease.v10i10.16448](https://doi.org/10.51891/rease.v10i10.16448). Acesso em: 28 jan. 2025.

SILVA, S.; ALMEIDA, A. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: desafios e possibilidades. **Revista Internacional de Engenharia e Gestão do Conhecimento**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62-88, set. 2012. Disponível em: [semanticscholar.org](https://semanticscholar.org). Acesso em: 08 jun. 2024.

SILVA, W M. **Educação e inclusão na sala de aula**: ensino e aprendizagem de língua portuguesa inclusivos para estudantes com autismo. 2021. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2021. Disponível em: [hdl.handle.net](https://hdl.handle.net). Acesso em: 13 abr. 2024.

SIMPLÍCIO, P. R. G. Estratégias de inclusão para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar: uma pesquisa exploratória. In: V Congresso Internacional de Educação Inclusiva e V Jornada Brasileira de Educação Inclusiva, 2024, [s.l.]. **Anais do V CINTEDI**, 2024. p. 99-110. Disponível em: [editorarealize.com.br](https://editorarealize.com.br). Acesso em: 08 jun.2025.

SOUSA, F. W. M.; BRANCO, G. M. P. C.; FARIAS, R. R. S. Os efeitos do bullying escolar em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista FT**, jun. 2023. Disponível em: [revistافت.com.br](https://revistافت.com.br). Acesso em: 19 out. 2024.

SOUSA, R. R; GUIMARÃES, S. B. **Leitura compartilhada de crianças com Transtorno do Espectro Autista**: revisão sistemática no contexto brasileiro. 2024. Disponível em: [researchgate.net](https://researchgate.net). Acesso em: 20 fev. 2025.

TENENTE, L. Em um ano, 200 mil alunos com autismo foram matriculados em escolas comuns; falta de apoio a professores ainda é obstáculo. **G1**, [s.l.], Educação, 02 abr. 2024. Disponível em: [g1.globo.com](https://g1.globo.com). Acesso em: 10 fev. 2025.

TESSARO, M.; TREVISOL, M.; PIECZKOWSKI, T. Bullying envolvendo alunos com deficiência: análise a partir de uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-22, 2022. Disponível em: [periodicos.ufsm.br](https://periodicos.ufsm.br). Acesso em: 10 jul. 2025.

TRAVAGLIA, L. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de Mário da Silva Ramos. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Maria Helena P. de Souza. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

ZABOSKI, B. Social exclusion and mental health in autistic students: a longitudinal study. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 49, p. 1904-1921, 2019. Disponível em: [sciencedirect.com](https://sciencedirect.com). Acesso em: 2 ago. 2024.