

O Ensino de Língua Portuguesa aos Estudantes com TEA: Desafios e Caminhos para a Educação Inclusiva

Teaching Portuguese Language to Students with ASD: Challenges and Pathways to Inclusive Education

Tássia da Rocha Rosa

Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Espanhola, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRR), Boa Vista, RR, Brasil.

E-mail: t.rosa@academico.ifrr.edu.br

RESUMO

O presente projeto de pesquisa, inserido na Educação Inclusiva, analisa o ensino de Língua Portuguesa para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Devido ao diagnóstico tardio, à escassez de recursos didáticos adaptados e a ineficiência da estrutura escolar, muitos desses adolescentes chegam aos anos finais semialfabetizados, em nítida relação de desigualdade com os alunos típicos no acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Diante disso, problematiza-se como essas barreiras estruturais impedem a alfabetização formal dos alunos atípicos. A hipótese central defende que a superação desse cenário exige não só garantir a matrícula do estudante na escola, mas promover o letramento, a fluência leitora e a competência comunicativa, com a adoção de práticas baseadas em evidências, formação de professores mediadores qualificados, elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e adequação dos materiais às necessidades cognitivas de cada aluno.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; ensino-aprendizagem; escola.

ABSTRACT

This research project, situated within Inclusive Education, analyzes the teaching of the Portuguese language to students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in middle and high school. Due to late diagnosis, the scarcity of adapted instructional resources, and the inefficiency of the school infrastructure, many of these adolescents reach the final years of secondary education semi-literate, placing them at a distinct disadvantage compared to neurotypical students regarding access to higher education and the labor market. Given this context, this study examines how these structural barriers hinder the formal literacy development of atypical students. The central hypothesis posits that overcoming this scenario requires not only guaranteeing student enrollment but also promoting literacy, reading fluency, and communicative competence. This entails the adoption of evidence-based practices, the training of qualified mediating teachers, the development of an Individualized Education Program (IEP), and the adaptation of materials to the cognitive needs of each student.

Keywords: autism spectrum disorder; teaching-learning; school.

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa insere-se no campo da Educação Inclusiva, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa para alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Nos últimos anos, o diagnóstico do TEA tem aumentado significativamente, chamando a atenção de profissionais de saúde, educadores e governantes. Diferentemente de outras deficiências, identificadas na gestação ou com meses de vida, o TEA caracteriza-se como uma alteração do neurodesenvolvimento (Esteves; Guimarães, 2025).

Logo, é indispensável a avaliação de uma equipe multidisciplinar, formada por neuropediatras, fonoaudiólogas, psicopedagogas, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas e outras especialidades afins, para o fechamento do correto diagnóstico e indicação dos recursos terapêuticos adequados (Conceição, 2023).

O diagnóstico tardio afeta diretamente as competências sociais e comunicativas do indivíduo com TEA, que pode ser rotulado como aquele “*que não colabora, que não quer aprender, faz birra, só se interessa por um tema...*”. Mas, que, na verdade, ele só tem um jeito diferente de se expressar, como o balançar dos pés ou mãos (estereotipias), dificuldade em estabelecer contato visual, hipersensibilidade, desregulação, hiperfoco, entre outras (Alves, 2026; Andrade *et al.*, 2024).

Em razão do espectro, muitos possuem padrões de comportamento restritos e repetitivos em diferentes graus de severidade, além da presença de comorbidades, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Transtorno de Ansiedade, Epilepsia, Deficiência Intelectual, além de Distúrbios sensoriais e condições genéticas associadas. Esses fatores impactam diretamente na aprendizagem da compreensão, da interpretação, da leitura e da escrita de forma crítica e eficiente (Isenberg *et al.*, 2019 *apud* Andrade *et al.*, 2024).

Diante da ausência de recursos didáticos, da demora no fechamento do diagnóstico e do não conhecimento pelos pais/responsáveis das necessidades para o desenvolvimento educacional, é possível que alunos com TEA ingressem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio semialfabetizados (Esteves; Guimarães, 2025).

Esse desafio impõe ao docente da disciplina de Língua Portuguesa a urgência de atuar como mediador na construção do letramento e na comunicação desses jovens, que possuem o direito à educação como qualquer indivíduo e não podem ser tolhidos no processo de aprendizagem, tanto pela condição neurológica quanto pela ausência de política pública de

educação inclusiva eficiente.

Neste cenário, a presente pesquisa propõe analisar como as políticas pedagógicas interferem na consolidação do aprendizado da leitura e da escrita desse público, buscando apresentar possíveis recursos para que a sala de aula seja um espaço de efetiva apropriação da linguagem para o aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2. JUSTIFICATIVA

Ao realizar os meus estágios em uma Associação que atende autistas de todas as idades, com atendimentos terapêuticos e de reforço escolar nas disciplinas da escola regular, pude compreender como a privação do domínio da leitura e da escrita por alunos com o TEA os torna dependentes.

Sim, dependentes do suporte de alguém. A classificação do autista em níveis de suporte (1, 2, 3), de acordo com a SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROLOGIA INFANTIL (SBNI, 2025) está intimamente ligada à capacidade de comunicação. Consequentemente, não é raro os pré-julgamentos de pessoas que não “*veem a deficiência*”, taxarem de “*inadequado ou incoerentes*” alguns comportamentos da pessoa com autismo em situações do cotidiano (Andrade *et al.*, 2024).

O atual sistema público de ensino, pautado na progressão continuada, sem salas de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com recursos ineficientes de recuperação pedagógica e estímulo à aprendizagem dos adolescentes e dos jovens com TEA com diagnóstico tardio, resulta em um grande abismo concorrencial (Silva; Batista; Massaro, 2020).

De um lado, os alunos típicos seguem para a busca do primeiro emprego em um mercado de trabalho veloz e/ou inscrevem-se para as provas que permitem o ingresso no ensino superior, como a do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) ou vestibulares. De outro, os alunos atípicos precisam continuar os estudos, ter acesso a programas educacionais de formação e de terapias adequadas a fim de atingir o seu melhor desenvolvimento, para, então, adquirir condições de adaptar-se em uma nova rotina, imposta pela idade biológica e pelos anseios da sociedade que proclama esse processo como uma ordem natural.

Nesse contexto, estudar as metodologias de ensino da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, adequadas aos alunos com o Transtorno do Espectro Autista é imprescindível, uma vez que o direito à educação plena não se resume à matrícula, mas exige o desenvolvimento das potencialidades cognitivas e comunicativas

do indivíduo (Lacerda, 2020b; Silva; Batista; Massaro, 2020; Vaconcelos *et al.*, 2026).

Desta forma, o presente estudo mostra-se relevante na perspectiva de fornecer subsídios teóricos e práticos para futuros docentes da disciplina de Língua Portuguesa, que enfrentarão a complexa e urgente realidade da alfabetização tardia no contexto do autismo.

3. PROBLEMATIZAÇÃO E HIPÓTESE

Os alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, enfrentam maior dificuldade no processo de ensino-aprendizagem (Esteves; Guimarães, 2025). A condição neurológica e as comorbidades que os acompanham impactam no desenvolvimento do aluno, resultando em um longo processo de alfabetização e letramento.

Diante dessa situação, questiona-se: **de qual forma o diagnóstico tardio, a ausência de preparo na formação dos professores, a unidade escolar estruturalmente despreparada e a falta de recursos didáticos adaptados constituem-se como grandes empecilhos na promoção do ensino e na alfabetização formal desses alunos nas aulas de Língua Portuguesa?**

A partir dessa pergunta, busca-se refletir sobre esses fatores, que, somados, constituem em um grande problema estrutural que atrasa o processo de letramento e a verdadeira educação inclusiva.

A hipótese que norteia este trabalho é a de que a superação desse grande empecilho só será possível quando a escola transcender a mera inserção física do aluno com a adoção de práticas pedagógicas interdisciplinares baseadas em evidências (Lacerda, 2020b).

Acredita-se que, por meio da formação de um professor mediador qualificado, da elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI) e da adaptação rigorosa de recursos didáticos (respeitando o processamento cognitivo e a linguagem literal), o aluno com TEA não alfabetizado pode adquirir fluência leitora e competência comunicativa no Ensino Fundamental II e, conseqüentemente, no Ensino Médio.

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Analisar os obstáculos estruturais e pedagógicos que dificultam a alfabetização e o

ensino de Língua Portuguesa para alunos com TEA, matriculados no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, com idade entre 12 e 17 anos, propondo diretrizes metodológicas que auxiliem o professor mediador na superação do diagnóstico tardio, da falta de recursos e do despreparo escolar.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar as lacunas na formação acadêmica e continuada do professor de Língua Portuguesa no que tange à Educação Especial e Inclusiva; e,
2. Elencar estratégias facilitadoras e recursos educacionais embasados cientificamente que auxiliem o trabalho de mediação do docente de Língua Portuguesa.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos primórdios da Idade Moderna (entre os anos de 1453 e 1789), a deficiência era apresentada como anomalia genética física. A partir da Revolução Industrial, quando começaram a surgir os casos de doenças ocupacionais e acidentes que resultaram em amputação ou perda de funções cerebrais, devido às condições precárias de trabalho, é que o cuidado da pessoa com deficiência passou a ter um outro significado (Silva; Batista; Massaro, 2020).

O conceito de deficiência foi ampliado ao longo do tempo e a legislação pátria acompanhou, ainda que devagar, que as condições físicas, auditiva, visual, intelectual e psicossocial, devem ser observadas na garantia e no acesso aos direitos constitucionais (Branco *et al.*, 2023).

Historicamente, a trajetória educacional das pessoas com deficiência foi marcada por exclusão e marginalização. Do abandono familiar ao menosprezo do Estado, um longo e demorado caminho foi percorrido para que a educação inclusiva fizesse parte das escolas nos dias atuais (Silva; Batista; Massaro, 2020).

Somente em 1981, quando a Organização das Nações Unidas proclamou aquele ano como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, pretendeu-se disseminar entre os Estados-membros a promoção de políticas inclusivas que permitissem o tratamento equitativo, ou seja, adaptado às necessidades individuais da pessoa com deficiência (Silva; Batista; Massaro, 2020).

No Brasil, as iniciativas para integrar e, posteriormente, incluir as pessoas com deficiência no sistema regular de ensino somente ganharam força com o advento da Constituição Federal de 1988 e acordos internacionais absorvidos pelo nosso ordenamento

jurídico, como a Convenção de Direitos da Criança (1988), a Declaração de Salamanca (1994) elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinado em 1990 (Silva; Batista; Massaro, 2020; Vaconcelos *et al.*, 2026).

As Constituições são a base, a fonte de onde decorrem todas as outras leis. Antes de 1988, as constituições brasileiras pouco ou nada dispunham sobre os direitos da pessoa com deficiência, o que refletia na ausência de políticas públicas de inclusão e no comportamento assistencialista e segregador por parte do Estado. Nesse sentido, é válido trazer a análise de Branco *et al.* (2023, p. 165):

Os direitos das pessoas com deficiência só ganharam importância no ordenamento constitucional brasileiro a partir da vigência da Constituição de 1988, nomeada como Constituição Cidadã, que deu especial relevo à perspectiva de inclusão social dos grupos vulneráveis e à igualdade material entre os cidadãos. Em diversas Constituições anteriores, os direitos destinados às pessoas com deficiência nem mesmo possuíam previsão expressa. Por isso, este tópico tratará de um histórico constitucional dos direitos das pessoas com deficiência, desde a outorga da primeira Constituição do país até a promulgação da atual Constituição, além de tratar dos avanços e dificuldades para o alcance de uma igualdade material.

Em 2012, por meio da Lei n.º 12.764, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que determinou procedimentos, como, o atendimento multiprofissional, o acesso às escolas regulares e direito ao acompanhamento de profissional especializado (Brasil, 2012).

Por conseguinte, em 2015, foi criada a Lei n.º 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que complementou a anterior. Há regras e determinações de como o Estado deve promover a garantia da pessoa com autismo, no entanto, a efetividade depende de diversos fatores (Brasil, 2015).

No início de 2026, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Censo Escolar 2025, no qual indicou o número de 2,5 milhões de matrículas de alunos atendidos pela Educação Especial (estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação). Em comparação ao Censo Escolar de 2011, o quantitativo teria aumentado 227%, segundo análise do Instituto Rodrigo Mendes (IRM)¹.

Nessa linha, a Organização Mundial da Saúde define o TEA como um distúrbio

¹ CECÍLIO, Camila. Censo Escolar 2025: matrículas da Educação Especial cresceram 227% nos últimos 15 anos. DIVERSA, 27 fev. 2026. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/matriculas-educacao-especial-crescem-227-censo-escolar-2025/>. Acesso em: 10 jul. 2026.

qualificado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento, sendo uma condição que afeta a comunicação e o desenvolvimento social, com múltiplas formas de apresentação em cada indivíduo (Esteves; Guimarães, 2025).

Embora seja um assunto recente nas pautas acadêmicas no Brasil, em alguns países, como os Estados Unidos da América, o estudo clínico e do processo de aprendizagem da criança com autismo é realizado há décadas. Um exemplo, é a reflexão trazida por De Andrade Nascimento (2024, p. 3):

De acordo com a American Psychiatric Association (APA, 2013) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento da criança, incluindo sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais. Trata-se de uma condição complexa que se manifesta de maneira única em cada indivíduo, influenciando sua comunicação, interações sociais, interesses e comportamentos. Requerendo uma abordagem educacional personalizada, em que as práticas pedagógicas adotadas nesse contexto sejam sensíveis, adaptativas e inclusivas, visando atender às necessidades específicas de cada criança com autismo, levando em consideração as necessidades individuais de cada aluno.

Lucelmo Lacerda – Doutor em Educação pela PUC-SP, com Pós Doutorado em Psicologia na UFSCar, pesquisador e pai do Benício, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) severo, nível 3 – preconiza que a intervenção precoce é o melhor caminho para auxiliar no neurodesenvolvimento, principalmente, nos primeiros anos da infância (Lacerda, 2020b).

No mesmo sentido, o entendimento da Dra. Fabiele Russo, neurocientista e pesquisadora brasileira que estuda o Transtorno do Espectro Autista há mais de dez anos, que afirma:

A Intervenção Precoce envolve o início de intervenções educacionais e terapêuticas desde a primeira infância, aproveitando o período de maior plasticidade cerebral para promover o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e social do autista. Intervenções precoces podem incluir terapias comportamentais, ocupacionais e de fala, integradas ao ambiente escolar (RUSSO, 2023 *apud* De Andrade Nascimento *et al.*, 2024).

Contudo, de qual forma os docentes de Língua Portuguesa devem agir diante de alunos com TEA, matriculados nos anos finais do ensino fundamental II ou Ensino Médio, que sequer foram alfabetizados, por terem o diagnóstico tardio?

A título de exemplo, imaginemos a seguinte hipótese: os alunos alfabetizados, de uma

turma do 9º ano, estão aprendendo figura de linguagem; um aluno com TEA, semialfabetizado, além de possuir grandes dificuldades de leitura, não entende os exemplos da matéria por ter uma interpretação concreta, literal, que é uma das principais características do espectro (Conceição, 2023).

Caso não haja uma adaptação do conteúdo, certamente esse aluno se sentirá frustrado por não compreender o sentido da interpretação (Conceição, 2023). Esse caso hipotético poderia ser inserido no que se denomina por “**Inclusão Total**”. O aluno está matriculado, com acesso à escola e ao currículo proposto de forma igualitária.

Essa corrente influenciou algumas diretrizes educacionais no Brasil, que estão em vigor até o momento. No entanto, a Inclusão Total vem sendo afastada em virtude da constatação de que não é efetiva no tocante ao desenvolvimento do aluno que se pretendia incluir, como bem explica Lacerda (2020a, p. 5):

Resumidamente, a Inclusão Total é um movimento de acadêmicos, sobretudo, que defende que a sala de aula comum é o único espaço de escolarização ético, pois qualquer outra possibilidade é discriminatória e também porque é o espaço em que há melhor aprendizagem. É também pressuposto que esta aprendizagem não deriva da utilização de quaisquer métodos especiais, mas do reconhecimento da diversidade no contexto escolar, com a constituição de experiências de aprendizagem individualizadas a partir de um fazer inclusivo, aberto à participação diversificada. Ou seja, nesta perspectiva, quando a escola respeita a diferença e se estrutura para ela, o aluno se adequa ao currículo. Mas também se descreve que esta diferença, esta adequação, este desempenho, não podem ser captados pela ciência, mas devem ser reconhecidos por sua força ética.

Nesse ínterim, Daniel Hallahan, Professor Emérito da Universidade da Virgínia (EUA) um dos mais renomados estudiosos sobre Educação especial, em recente entrevista ao professor Lacerda, reforça a crítica de que a Inclusão Total não é o melhor caminho para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Hallahan preconiza que a instrução intensiva, estruturada e sistemática seriam as melhores ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos:

Bem, na inclusão total — da forma como a maioria das pessoas a define e como ela é praticada aqui nos Estados Unidos —, acredita-se que qualquer estudante com qualquer tipo de deficiência não precisa receber nenhum tipo de instrução especializada em um ambiente separado. E que um estudante com deficiência pode ser acolhido positivamente em uma sala de aula regular do ensino comum, com um professor que talvez seja auxiliado por outro professor, um professor de educação especial. O que chamamos de *co-teaching* (co-ensino ou ensino colaborativo) (Hallahan in Lacerda, 2026, 00:02:06).

De outro modo, a **Educação Inclusiva** reuniria os elementos positivos previstos na Inclusão Total com o atendimento da particularidade de cada estudante:

A característica central da Educação Inclusiva é a defesa do continuum de apoios às pessoas que se servem do serviço de Educação Especial, oferecendo a cada qual à medida de sua necessidade, os apoios para o processo de aprendizagem. Esta escala de apoio, excepcionalmente, pode chegar às salas especializadas e às escolas especializadas, embora a proeminência seja sempre da sala comum (Mendes, 2006). Neste sentido, há uma inversão da lógica operacional do processo de escolarização da Pessoa com Deficiência, ao invés de afirmação da matrícula escolar na sala de aula comum como processo essencial do processo inclusivo, parte-se do indivíduo e suas necessidades particulares para a definição dos processos de ensino. Nesta perspectiva, a escolarização da pessoa com deficiência deve partir, acima de tudo, de uma avaliação minuciosa do repertório do educando e da elaboração consequente de um Plano de Ensino Individualizado - PEI, isto é, um documento que agrega todos os esforços da escola para o acesso pleno ao currículo do estudante atendido pela Educação Especial. E é a descrição destes esforços necessários para a pleno desenvolvimento das potencialidades de um indivíduo que determina qual é a melhor forma de empreendê-los, incluindo o lugar em que estes esforços são maximizados de modo ótimo, assim, o local de escolarização não é o ponto de partida da inclusão e sim a necessidade individual do educando, da qual o local de escolarização é dependente (Kauffman & Badar, 2014 *apud* Lacerda, 2020a, p. 11).

A efetivação da aprendizagem exige que diferenciemos os paradigmas educacionais: a "Inclusão Total" defende a inserção na classe comum sem uso de métodos adaptados, enquanto a "Educação Inclusiva" sustenta que a inclusão necessita de um *continuum* de suportes individualizados, como o Plano de Ensino Individualizado (PEI), partindo da avaliação minuciosa das necessidades de cada educando e com a utilização das Práticas Baseadas em Evidências (Lacerda, 2020a).

Ao avaliarmos o diagnóstico tardio do aluno com Transtorno do Espectro Autista, juntamente com o sistema de progressão continuada – criado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/1996, artigos 24, inciso III e 32, parágrafos 1º e 2º – que acabou se tornando um mecanismo de aprovação automática, nos deparamos com a defasagem de aprendizagem desses alunos (Silva; Batista; Massaro, 2020).

O **Plano de Ensino Individualizado** (PEI), previsto de forma implícita no art. 28, inciso VII, da Lei n.º 13.146/2015, conhecida com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)², somente foi regulamentado em 2025, por meio dos Decretos n.º

² Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (...) VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos

12.686/2025 e n.º 12.773/2025, que estabelecem como obrigatório a elaboração do documento pedagógico individualizado, que deve compor o projeto político-pedagógico da escola.

É importante discorrer que a adaptação dos métodos de ensino e de avaliação, a fim de promover a equidade entre os alunos com deficiência não é privilégio, mas sim um direito tardiamente reconhecido que se transforma em ferramenta de acesso à educação com respeito às singularidades. Vaconcelos *et al.* (2026, p. 10-11), apresentam os conceitos de igualdade e equidade dentro do contexto escolar, para melhor compreensão:

Durante muito tempo, a escola foi organizada a partir de uma lógica homogênea, em que ensinar para todos significava ensinar do mesmo modo, no mesmo ritmo e com as mesmas exigências. Como aponta Macedo (2024), uma escola comprometida com a diversidade e com a inclusão efetiva precisa romper com esse modelo e construir práticas que reconheçam as singularidades dos sujeitos. Essa mudança de perspectiva é essencial porque muitos processos de exclusão não acontecem apenas quando o estudante está fora da escola, mas também quando ele está dentro dela sem ser verdadeiramente compreendido, acompanhado ou incluído em sua forma própria de aprender.

É importante compreender que igualdade e equidade não são conceitos idênticos, embora muitas vezes sejam tratados como se fossem sinônimos. Segundo Gusmão *et al.* (2025), a promoção da equidade no contexto educacional depende da capacidade da escola de reconhecer diferentes necessidades e criar condições para que todos os estudantes participem do processo de aprendizagem com dignidade e apoio adequado. A igualdade, em seu sentido mais simples, pode levar à ideia de oferecer a mesma coisa para todos; já a equidade exige perceber que alguns alunos precisarão de mais recursos, mais tempo, mais acessibilidade ou estratégias diferenciadas para que tenham oportunidades reais de aprendizagem.

Os profissionais que compõem a unidade escolar devem acompanhar as necessidades de cada um dos alunos, visto serem os principais atores de desenvolvimento educacional. Por outro lado, a disponibilidade de materiais pedagógicos, salas multifuncionais, capacitação e treinamento continuado são imprescindíveis para que de fato seja efetivado o atendimento especializado (Vaconcelos *et al.*, 2026).

Da Secretaria de Educação, passando pela equipe diretiva, coordenação pedagógica, professor, profissional de apoio e até os funcionários responsáveis pela manutenção, todos devem estar alinhados ao mesmo propósito – compreender que a necessidade do outro também pode, ou poderia, ser a sua própria.

No entanto, destaca-se a figura da Coordenação Pedagógica, principal agente mediador entre a ação do professor e o plano de ensino ao aluno com TEA. Lana Cristina Barbosa de

Melo, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, ensina que:

(...) o significado social da ação do coordenador pedagógico encontra-se no conteúdo da ação. Conhecimentos teóricos e o que daria sentido pessoal à atividade de mediar o professor em relação ao aluno com deficiência intelectual (conectar essa ação com o motivo da ação) são o conjunto da atividade social da sua ação. Somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido consciente (Melo, 2018, p. 88).

Ao retomar ao exemplo hipotético do aluno com TEA, da turma do 9º ano, consideramos que agora ele possui o conteúdo adaptado, auxílio de recursos audiovisuais, cartas com ilustrações que traduzem as figuras de linguagem e apoio especializado para o atendimento individual, dentro da sala de aula, ou na sala de recursos multifuncionais.

Nesse caso, a educação inclusiva estaria presente, pois, de fato, a escola estaria promovendo o ensino de acordo com as especificidades que o aluno apresenta e com observância do plano de educacional individualizado (PEI) ao qual ele tem direito (Lacerda, 2020a).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete fundamentalmente a comunicação e as habilidades sociais. Nas aulas de Língua Portuguesa, o aluno com autismo apresenta características desafiadoras, como o uso de linguagem literal e unilateral, além de dificuldades na compreensão de discursos com metáforas e linguagem não literal (Conceição, 2023).

Por conta dessa especificidade no processamento cognitivo, é imprescindível que o professor mediador adote uma comunicação oral direta e objetiva para que o aluno compreenda e execute as tarefas adequadamente, com bem explica Conceição (2023, p. 29):

Por mais que o professor de Língua Portuguesa seja frequentemente visto como o principal agente executor do projeto de formação de sujeitos leitores críticos e autônomos, é importante ressaltar que essa responsabilidade deve ser compartilhada por todos os profissionais envolvidos no processo educacional, bem como pela própria escola como um todo. A aprendizagem da Língua Portuguesa é essencial não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a participação social e afetiva dos alunos. É por meio da língua que nos expressamos, estabelecemos conexões com os outros, compartilhamos ideias, expressamos nossos pontos de vista e compreendemos as perspectivas dos demais. Através da linguagem, podemos interagir, negociar significados e construir relações sociais e culturais. Além disso, a disciplina de Língua Portuguesa não se restringe apenas à habilidade de ler e escrever corretamente. Ela também envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação, argumentação e expressão oral.

Em decorrência das políticas públicas de separação, educação especial e educação regular, por muito tempo perpetuou a camuflagem do ensino aos alunos com deficiência. Desta forma, é importante destacar que as instituições de ensino e órgãos que compõem a rede de educação, nas três esferas de poderes (municipal, estadual e federal), promovam de forma contínua a capacitação dos agentes educacionais, para que, de fato, a educação seja acessível e promovida a todos.

Esmeraci Santos do Nascimento, Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Roraima – UERR, relatou em sua tese a experiência que teve no estudo da aprendizagem com alunos surdos. Embora no estudo em tela não estejamos tratando especificamente dos alunos com deficiência auditiva, este também compartilha uma situação em comum com o aluno com autismo: a invisibilidade.

Trago o termo invisibilidade por perceber em mim e na minha prática docente anterior ao letramento a ausência de minha percepção sobre esses estudantes e, por vezes, em meu ambiente de trabalho. Discuto esse termo por entender que, assim como para mim, o olhar sobre a deficiência ressignificou-se, poderia também mudar para meus pares. Portanto, é necessário ao professor conhecer e reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito para que o arquétipo construído sobre a “não capacidade” e a “falta de formação do docente” possa romper o discurso das impossibilidades (Nascimento, 2021, p. 57).

A capacitação acerca das especificidades do aluno com TEA deve iniciar no processo de formação de professores, mas ser promovido de forma contínua pelas secretarias de educação. É comum notarmos que o componente curricular sobre educação inclusiva compõe carga horária mínima nos cursos de graduação. A reflexão supratranscrita deve ser feita tanto por aqueles que já lecionam quanto por futuros docentes (Conceição, 2023; Esteves; Guimarães, 2025).

Ao passo que o aluno com TEA não tem sequer um Plano Educacional Individualizado – PEI, estaria a equipe pedagógica da unidade escolar promovendo a invisibilidade do aluno? Para esse questionamento, cumpre salientar a reflexão de Melo (2018):

O fato dos alunos com deficiência intelectual ter sido separado dos alunos sem a deficiência e segregado em escolas especiais por um longo tempo e em associação a concepção de que a função supervisora se tornou um elemento de mediação entre o aparelho econômico e o trabalho ao atuar como operário a serviço da formação ideológica das ideias hegemônicas advindas do sistema capitalista via legislação educacional e das tendências pedagógicas humanistas aponta para a interpretação de que o sentido da função supervisora é o de ser o fiscalizador e controlador dos professores, com vista ao desenvolvimento do potencial produtivo dos alunos mais capacitados.

Essa materialidade nos permite o entendimento de que isso deflagra uma possível cisão entre o sentido e a significação objetiva de sua atividade. Instala-se uma espécie de desintegração entre sentidos pessoais e os significados sociais, e assim sendo, não existe a compreensão para quem exerce a função supervisora de que é preciso significar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. A cisão entre o sentido e o significado dificulta que no âmbito de sua função exista espaço para a oportunizar este aluno a exercitar suas potencialidades em relação a assimilação dos conteúdos curriculares, e na ausência desta oportunidade o aluno com deficiência intelectual converte-se em um ser ignorante e incapaz (Melo, 2018, p. 105).

Além do comportamento técnico que deve ser assumido por todos os agentes que compõe a unidade escolar, a verdadeira concretização da educação inclusiva exige ações do Ministério da Educação, órgão responsável por gerir e formular a Política Nacional de Educação (Silva; Batista; Massaro, 2020).

O incentivo às pesquisas na identificação das necessidades dos alunos atípicos deve ser uma constante, principalmente diante dos indicadores reunidos pelo Censo Escolar 2025, que apresenta o crescimento exponencial no número de matrículas de alunos atendidos pela Educação Especial (Cecílio, 2026).

Andrade *et al.* (2024, p. 9), em estudo realizado com o objetivo de analisar os recursos educacionais utilizados por profissionais de nível técnico e superior que possuem alunos com o diagnóstico de autismo, afirma que as pesquisas em torno do tema já são realizadas há décadas pelos Estados Unidos da América, mas são muito recentes por países de outros continentes:

Em 1952, os Estados Unidos da América (EUA) lançaram o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 1ª edição (DSM-I), marco norteador no âmbito da saúde mental para profissionais de saúde com uma listagem de múltiplas categorias de transtornos mentais apresentando a sintomatologia clínica e caracterização do diagnóstico (Grob, 1991). Corroborando com essa pesquisa, é possível supor que os norte-americanos têm desenvolvido mais estudos devido à primeira normativa de referência ser o DSM-I. Nesse sentido, é importante mencionar a escassez de pesquisas na América do Sul e na América Central, assim como nos continentes asiático e africano, possivelmente relacionados à falta de fomento e investimentos.

A demanda pelo conhecimento e capacitação dos professores acerca das práticas pedagógicas que possam proporcionar o melhor desenvolvimento das habilidades do público neurodivergente é iminente. Para melhor compreensão, vejamos a explicação de Alves (2023, p. 34):

Em primeiro plano, a palavra “Transtorno” é vista pela perspectiva neurológica e sua relação com o processo que envolve o desenvolvimento da

criança. Além disso, o termo “Espectro” reflete que cada sujeito possui características distintas uns dos outros, o que nos leva a compreender que nem toda criança possui todos os graus apontados pelo transtorno (alguns apresentam mais, já outros, menos). Por fim, a palavra “autista” remete ao sujeito propriamente dito. Além disso, é essencial que o docente obtenha o conhecimento basilar acerca das possibilidades de manifestação do TEA em determinada situação, ou seja, de cada grau e de suas respectivas características. Ter esse conhecimento em mente auxilia ao professor a tomar decisões mais humanizadas, como também o ajuda a criar possibilidades de atividades mais integradoras e inclusivas.

Assim sendo, a equipe pedagógica, juntamente com o professor, precisa considerar a característica individual de cada aluno com TEA, a fim de desenvolver o atendimento humanizado com meios adequados a proporcionar a integração e inclusão do estudante às práticas pedagógicas de ensino que o levem ao aprendizado da disciplina. Por exemplo, um aluno pode ter um hiperfoco para números, logo, não precisará de adaptação para as atividades de matemática. Todavia, esse aluno pode apresentar dificuldade na expressão oral e de letramento, sendo imprescindível a criação de métodos que desenvolvam a capacidade de oralizar e escrever frases (Conceição, 2023).

Esteves e Guimarães (p. 302, 2025), ao realizarem uma pesquisa em escola do interior do Mato Grosso/MT, com alunos de idades de 14 e 17 anos, diagnosticados com TEA, trazem à tona que grande parte das escolas carecem de um ambiente preparado e de uma cultura colaborativa que promova de fato a inclusão. Ademais, a formação de professores no Brasil mostra-se insuficiente para lidar com os desafios do ensino na diversidade, gerando frustração e aulas pouco acessíveis. No aspecto da disciplina de Língua Portuguesa, esses autores afirmam que:

O letramento, entendido como a capacidade de ler e escrever de forma crítica e reflexiva, é um aspecto essencial para a inclusão e o desenvolvimento pessoal de pessoas com TEA. A fluência leitora, que envolve a leitura precisa e expressiva, desempenha um papel fundamental nesse processo, pois está diretamente relacionada à compreensão de textos e à capacidade de interagir com o mundo ao redor. Entender a relação entre o letramento de pessoas autistas e a fluência leitora é crucial para identificar estratégias pedagógicas eficazes que possam atender às necessidades específicas desses indivíduos, promovendo seu engajamento e sucesso acadêmico.

Não se pode olvidar que os alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados no ensino fundamental II e ensino médio, que foram prejudicados pela progressão continuada do ensino (na prática, a aprovação automática) e pela ausência de recurso pedagógicos que atendessem às necessidades individuais de aprendizagem, estão fadados a concluir o ensino

obrigatório (que se inicia com 04 e termina com 17 anos) semialfabetizados (Vieira, Ramos e Simões, 2019 *apud* Silva; Batista; Massaro, 2020).

Os adolescentes que apresentam uma leitura excessivamente silabada e lenta desviam seu esforço cognitivo apenas para a decodificação da palavra, o que impede a compreensão do conteúdo lido e afeta negativamente o desempenho em todas as disciplinas curriculares. Nesse sentido, a criação de estratégias pedagógicas focadas em leitura repetida e intervenções direcionadas podem facilitar a aquisição de habilidades leitoras e melhorar a compreensão textual. Da Silva, Shaw (2026, p. 5) explicam que:

Ao se falar no processo de ensino de LP vale salientar que seu papel se torna importantíssimo no que concerne a escolarização, pois possibilita o desenvolvimento de competências de leitura, escrita e oralidade que sustentam a participação crítica e cidadã dos estudantes (Brasil, 2018). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica que a componente curricular deve ir além da mera reprodução de regras, promovendo práticas discursivas que vá de encontro com as práticas reais de letramentos e para isso é preciso partir do trabalho com os múltiplos gêneros textuais (Brasil, 2018). Nesse mesmo viés, Geraldi (2010) sustenta que ensinar língua significa inserir os sujeitos em práticas discursivas significativas, possibilitando que compreendam e produzam sentidos em diferentes contextos sociais.

Além disso, a grave escassez de recursos didáticos acessíveis ou adaptados pelo Estado impede a participação e o envolvimento dos alunos com TEA. Para superar essa ausência de preparo, a literatura aponta como indispensável o uso de recursos educacionais como suportes visuais, estruturação de rotinas previsíveis e treinamentos em habilidades organizacionais, visando uma interação mais estimulante e eficaz para a aprendizagem (Conceição, 2023).

Nesse sentido, observa-se que o maior desafio para que a educação escolar se torne genuinamente inclusiva é a aquisição de práticas integradoras, que atendam às especificidades e valorizem as potencialidades dos alunos com autismo, como bem explana Alves (2023, p. 36):

Ao observar essas e outras situações por outro ângulo, é válido salientar ainda que a inclusão só pode acontecer quando são oferecidas condições aos docentes. Ou seja, há uma crítica a ser dirigida ao sistema educacional, no qual ainda ocorre uma enorme ausência de políticas públicas. Dentro desse prisma, observa-se, por exemplo, a falta de estrutura na maioria das escolas para acolher estudantes com deficiência ou com algum tipo de transtorno, como também, a falta de investimentos em formação teórico-metodológica destinadas aos professores (principalmente, os que integram a rede pública). Um dos caminhos para transformar esse cenário diz respeito à escola ampliar a sua concepção para a diversidade adentrar em seu espaço. Segundo Silva (2011), quando a instituição se torna inclusiva, ela cria oportunidades para que todos os alunos tenham o seu lugar. Nesse limiar de discussões, tornaria possível, entre os estudantes, construir novas experiências marcadas pelas trocas de diálogo, de conhecimento, e acima de tudo, de afeto.

O acompanhamento multidisciplinar e as adaptações curriculares, feitas pela equipe pedagógica juntamente com os professores, constituem em verdadeiros alicerces para garantir o acesso do aluno com TEA ao pleno desenvolvimento intelectual (Andrade *et al.*, 2024).

Recentemente, a Sociedade Brasileira de Neurologia Infantil (2025) publicou o documento “Recomendações e Diretrizes para o Diagnóstico, Investigação e Abordagem Terapêutica do Transtorno do Espectro do Autismo”, elaborado por neuropediatras brasileiros com indicação de 28 (vinte e oito) práticas oriundas de uma vasta revisão sistemática publicada pelo Frank Porter Graham Child Development Institute (FPG), renomado instituto de pesquisa interdisciplinar da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill (EUA).

Lucelmo Lacerda (2026), defende que essas práticas, baseadas no comportamento humano, devem ser estudadas e interpretadas de acordo com o objetivo traçado. À título de conhecimento, apresenta-se a nomenclatura das práticas indicadas: 1) Análise de Tarefas (*Task Analysis*); 2) Atraso de Tempo (*Time Delay*); 3) Autogerenciamento; 4) Avaliação Funcional do Comportamento (FBA); 5) Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); 6) Dicas, Prompts ou Ajudas; 7) Ensino por Tentativas Discretas (DTT); 8) Exercício e Movimento; 9) Extinção; 10) Instrução Direta; 11) Instrução e Intervenção Assistida por Tecnologia; 12) Instrução e Intervenção Implementada por Pares; 13) Integração Sensorial; 14) Interrupção e Redirecionamento de Resposta (RIRD); 15) Intervenção baseada em antecedentes; 16) Intervenção baseada em momento comportamental; 17) Intervenção cognitivo-comportamental com instrução acadêmica; 18) Intervenção Implementada por Pais; 19) Intervenção Mediada por Música; 20) Intervenção Naturalística; 21) Modelação (*Modeling*); 22) Narrativas Sociais; 23) Reforço; 24) Reforço diferencial de comportamentos alternativos, incompatíveis ou outros comportamentos (DRA, DRI, DRO); 25) Suportes Visuais; 26) Treino de Comunicação Funcional (FCT); 27) Treino de Habilidades Sociais; 28) Videomodelação (*Video Modeling*).

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, podemos destacar 3 (três) práticas: 1) Suportes Visuais (*Visual Supports*), com a associação de imagens e objetos reais para o ensino de palavras e formação de frases; 2) Instrução Direta (*Direct Instruction*), ensino das regras gramaticais ou fonéticas de forma direta, com exemplos curtos e exercício guiado; 3) Instrução e intervenção Implementada por Pares (*Peer-implemented*), envolver atividades em duplas, com jogos de cartas, de perguntas e respostas ou tabuleiros temáticos, proporcionando um ambiente natural, amigável e integrador.

Nessa perspectiva, creio veemente que a ciência do comportamento e a pedagogia precisam andar juntas, sendo imprescindível a disseminação da Educação Baseada em

Evidências (EBE) na formação e na capacitação de professores, para garantir o ensino e a aprendizagem ao aluno com Transtorno do Espectro Autista, de forma justa e eficiente.

6. METODOLOGIA

Nossa pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa e de caráter exploratório, adotando como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, permitindo ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Para o levantamento do referencial teórico, serão utilizadas as bases de dados digitais do Repositório CAPES, Google Acadêmico e SciELO (Scientific Electronic Library Online). A pesquisa foi estruturada a partir de descritores (palavras-chave) combinados, tais como: "Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa aos alunos com TEA"; "Recursos Educacionais para estudantes com TEA"; "Formação de professores na Educação Inclusiva".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito mais cômodo ao Estado entregar ao aluno neurodivergente o documento de Terminalidade Específica³, previsto no art. 59, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases, se eximindo de prestar a continuidade do ensino obrigatório, em vez de promover uma educação inclusiva eficiente, com observância das necessidades que aquele estudante precisaria a fim de ter condições de desenvolvimento.

Esse fato é preocupante, considerando que o mercado de trabalho não está preparado para ser uma “segunda escola” e da raridade do estímulo à educação empreendedora nas grades curriculares, as comorbidades do autismo podem desencadear no egresso transtornos psíquicos levando-o à regressão do pouco aprendido que teve durante o período escolar.

Este breve estudo teve por objetivo suscitar e não esgotar as reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa aos estudantes com TEA. Ao passo que essa disciplina abrange as habilidades de comunicação e expressão, vislumbra-se o quanto o docente de Letras, juntamente com a equipe pedagógica, pode desempenhar um papel central na condução do processo de aprendizagem desses estudantes.

³ Esse documento constitui-se em uma certificação diferenciada para os estudantes que não conseguem atingir os objetivos pedagógicos em virtude da deficiência que possui. A competência para regulamentar os critérios pedagógicos para a emissão desse certificado é dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) e do Conselho Estadual de cada ente federativo, conforme prevê o art. 59, inciso II, da Lei n.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

É necessário e urgente a ampliação de pesquisas acadêmicas, sobretudo, por aqueles que já estão na rede pública de ensino, a fim de produzir conhecimento e recursos que podem ser difundidos aos alunos que hoje estão dando os primeiros passos. A intervenção precoce também deve ser promovida nas cadeiras escolares, não sendo restrita aos consultórios e clínicas terapêuticas.

A escola é o primeiro ambiente reflexo da sociedade que o aluno passa a frequentar sem o auxílio dos pais, responsáveis. Logo, garantir que a escola seja terreno fértil de acesso às garantias mínimas de direitos e promoção de respeito às diferenças, é, indubitavelmente, a construção para uma sociedade justa e pacificada para cada um e para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Manoel Lázaro da Silva. **Por um ensino inclusivo de língua portuguesa: práticas de leitura e de escrita para crianças com autismo do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental**. 2023. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/30808> Acesso em: 5 jun. 2026.

ALVES, Ketlyn Isadora Libanio. **Contribuições à formação de professores sobre diagnóstico tardio do autismo na perspectiva da teoria histórico-cultural a partir de estudos em português, inglês e italiano**. 2026. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/8552> Acesso em: 5 jun. 2026.

ANDRADE, Aurélio Matos et al. Recursos educacionais para estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA): síntese de evidências qualitativas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, p. e259575, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-259575> Acesso em: 5 jun. 2026.

BRANCO, Clarice Corbella Castelo *et al.* A evolução dos direitos da pessoa com deficiência no histórico constitucional brasileiro. **Revista da Defensoria Pública da União**, v. 20, n. 20, p. 161-186, 2023. Disponível em: <https://revistadadpu.dpu.def.br/article/download/611/374> Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo escolar da educação básica 2025: notas estatísticas [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2026.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Glossário da Educação Especial e dos Transtornos que Impactam o Desenvolvimento da Aprendizagem – Censo Escolar 2025. Brasília, DF: Inep, 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13 jul. 2026.

_____. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm Acesso em: 13 jul. 2026.

_____. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, [2025].

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm Acesso em: 13 jul. 2026.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

_____. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2012].

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

_____. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 13 jul. 2026.

CECÍLIO, Camila. Censo Escolar 2025: matrículas da Educação Especial cresceram 227% nos últimos 15 anos. **DIVERSA**, 27 fev. 2026. Disponível em:

<https://diversa.org.br/noticias/matriculas-educacao-especial-crescem-227-censo-escolar-2025/> Acesso em: 10 jul. 2026.

CONCEIÇÃO, Marcos Vinicius Nascimento. **O papel do professor como mediador no ensino da Língua Portuguesa para o aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA.** 2023. 50f. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Estadual do Maranhão, Campus Itapecuru-Mirim, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.uema.br/jspui/handle/123456789/3171> Acesso em: 6 jun. 2026.

DA SILVA, Robismar Alencar; SHAW, Gisele Soares Lemos. **Ensino de língua portuguesa e a inclusão de estudantes com TEA: uma revisão sistemática.** Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Gisele-Shaw/publication/402306107_Ensino_de_lingua_portuguesa_e_a_inclusao_de_estudantes_com_TEA_uma_revisao_sistemica/links/69b85174a685ad71ef8abaed/Ensino-de-lingua-portuguesa-e-a-inclusao-de-estudantes-com-TEA-uma-revisao-sistemica.pdf Acesso em: 13 jun. 2026.

DE ANDRADE NASCIMENTO, Lyoene Danielle *et al.* Educação infantil inclusiva: abordagens para crianças com autismo. **Revista Educação Contemporânea**, v. 1, n. 2, p.

108-120, 2024. Disponível em:

<https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/reca/article/view/293> Acesso em: 13 jun. 2026.

ESTEVEES, Maria Ida Viana de Souza Esteves; GUIMARÃES, José Roberto Silva Guimarães. Desenvolvimento da fluência leitora em adolescentes com transtorno do espectro autista. **Revista Moinhos**, n. 15, p. 301–317, 2025. DOI: 10.30681/moinhos.vi15.14634. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/moinhos/article/view/14634> Acesso em: 6 jun. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALLAHAN, Daniel. **A inclusão total IGNOROU a ciência?**: Daniel Hallahan. [Entrevista cedida ao canal] Luna ABA. YouTube, 26 jun. 2026. 1 vídeo (10 min). Tradução livre pela Autora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nuUlpnme4g4> Acesso em: 10 jul. 2026.

ISENBERG, B. M., Yule, A. M., McKowen, J. W., Nowinski, L. A., Forchelli, G. A., & Wilens, T. E. (2019). Considerations for treating young people with comorbid autism spectrum disorder and substance use disorder. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 58(12), 11391141. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.08.467> apud ANDRADE, Aurélio Matos et al. Recursos educacionais para estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA): síntese de evidências qualitativas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, p. e259575, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-259575> Acesso em: 5 jun. 2026.

LACERDA, Lucelmo. Inclusão Total e Educação Inclusiva. **Luna Aba**, 2020a. Disponível em: <https://lunaaba.com.br/wp-content/uploads/2021/12/Inclusao-Total-e-Educacao-Inclusiva-MATERIAL-DE-APOIO-ED.-1.pdf> Acesso em: 5 jun. 2026.

_____. Práticas baseadas em evidências e o autismo. **Autismo: Compreensão e práticas baseadas em evidências**. LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020b. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Lucelmo-Lacerda/publication/377233742_Praticas_Baseadas_em_Evidencia_e_o_Autismo/links/659c2e946f6e450f19d778cc/Praticas-Baseadas-em-Evidencia-e-o-Autismo.pdf . Acesso em: 9 jun. 2026.

_____. **Quais são as 28 práticas que realmente funcionam no autismo?** [S. l.: s. n.], 2026. 1 vídeo (35 min). Publicado pelo canal Luna ABA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hj1IYH8qm5U>. Acesso em: 10 jun. 2026.

MELO, Lana Cristina Barbosa de. **A coordenação pedagógica na mediação do trabalho do professor: humanização ou alienação na formação do aluno com deficiência intelectual?** – volume I. Curitiba: CRV, 2018.

NASCIMENTO, Esmeraci Santos do. **Práticas de letramento de surdos no IFRR: o ensinar e o aprender na trajetória de uma professora**. Boa Vista (RR): UERR, 2021. Disponível em: <https://propei.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2023/05/2021-PPGE-DISSERTACAO-ESMERACI-SANTOS-DO-NASCIMENTO-final.pdf> Acesso em: 5 jun.

2026.

RUSSO, Fabiele. Intervenção Precoce no Autismo: Promovendo o Desenvolvimento Infantil. **Neuro+Conecta**, 2023. Disponível em: <https://neuroconecta.com.br/intervencao-precoce-no-autismo-promovendo-o-desenvolvimento-infantil/> *apud* DE ANDRADE NASCIMENTO, Lyoene Danielle *et al.* Educação infantil inclusiva: abordagens para crianças com autismo. **Revista Educação Contemporânea**, v. 1, n. 2, p. 108-120, 2024. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/porta/revistas/index.php/reca/article/view/293> Acesso em: 13 jun. 2026.

SILVA, Fabricio de Lima Bezerra; BATISTA, David Espinola; MASSARO, Munique. Contexto histórico e político da educação das pessoas com deficiência e os desafios para a educação inclusiva. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 22, p. 1–23, 2020. DOI: 10.22196/rp.v22i0.5659. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5659> Acesso em: 6 jun. 2026.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROLOGIA INFANTIL. Departamento Científico de Transtornos de Neurodesenvolvimento. **Recomendações e orientações para o diagnóstico, investigação e abordagem terapêutica do TEA**: atualização das diretrizes. Elaboração: Helio van der Linden Junior *et al.* São Paulo: SBNI, out. 2025. Disponível em: <https://www.sbni.org.br/docs/recomendacoes-tea-2025.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2026.

VACONCELOS, J. M. *et al.* A Educação Inclusiva Como Princípio da Equidade Escolar: Reflexões Sobre Acesso, Permanência e Aprendizagem. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 31, p. 1-30, 2026. ISSN: 2965-6672. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a-educacao-inclusiva-como-principio-da-equidade-escolar-reflexoes-sobre-acesso-permanencia-e-aprendizagem> Acesso em: 11 jul. 2026.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Inês de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. *apud* SILVA, Fabricio de Lima Bezerra; BATISTA, David Espinola; MASSARO, Munique. Contexto histórico e político da educação das pessoas com deficiência e os desafios para a educação inclusiva. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 22, p. 1–23, 2020. DOI: 10.22196/rp.v22i0.5659. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5659> Acesso em: 6 jun. 2026.