



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
PROFEI

JOANA D'ARC TEOTÔNIO

**AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES COM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO FUNDAMENTAL –
ANOS FINAIS NA CIDADE DE PICOS – PI: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA**

SÃO LUÍS – MA
MAIO / 2025

JOANA D'ARC TEOTÔNIO

**AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES COM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO FUNDAMENTAL –
ANOS FINAIS NA CIDADE DE PICOS – PI: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), vinculada a Linha de Pesquisa: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Elizete Santos.

SÃO LUÍS – MA

MAIO / 2025

Teotônio, Joana D'arc.

Avaliação de produções textuais de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental anos finais na cidade de Picos-PI: uma abordagem inclusiva./ Joana D'arc Teotônio. – São Luís(MA), 2025.

160p.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEI) Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Elizete Santos.

1. Transtorno do Espectro do Autismo. 2. Avaliação. 3. Educação Especial e Inclusiva. 4. Escrita. 5. Língua Portuguesa. I. Título.

CDU: 376-056.36: 373.3(812.2)

Elaborado por Luciana de Araújo - CRB 13/445

JOANA D'ARC TEOTÔNIO

**AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES COM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO FUNDAMENTAL –
ANOS FINAIS NA CIDADE DE PICOS – PI: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), vinculada a Linha de Pesquisa: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Elizete Santos.

São Luís–MA, 26 de maio de 2025.



Documento assinado digitalmente
ELIZETE SANTOS
Data: 09/06/2025 15:22:10-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elizete Santos (PROFEI/UEMA)
Orientadora/ presidente



Documento assinado digitalmente
CAROLINA VASCONCELOS PITANGA
Data: 17/06/2025 12:22:06-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga (PROFEI/UEMA)
Examinadora interna



Documento assinado digitalmente
KELLY ALMEIDA DE OLIVEIRA
Data: 15/06/2025 18:15:49-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Kelly Almeida de Oliveira (UFMA)
Examinadora externa

DEDICATÓRIA

A minha mãe Eva Elvira Teotônio, minha fonte inesgotável de amor, força e paz — exemplo de coragem e ternura que me inspira todos os dias.

Aos meus filhos Christian David Teotônio Santos e Cleber Lucas Teotônio Santos, que com amor e apoio incondicional me fizeram seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis, e nunca deixaram que eu desistisse.

A minha sobrinha, Mestra Ayla de Jesus Moura, por ser presença firme desde o início deste sonho, por cada palavra de incentivo, cada gesto de ajuda e, acima de tudo, por nunca soltar a minha mão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por me conceder força, saúde e sabedoria para enfrentar mais esta etapa da minha vida acadêmica. Sua presença foi fundamental para que eu superasse os desafios e alcançasse este momento tão especial.

A minha família, meu alicerce em todos os momentos. Agradeço por sempre acreditarem em mim, renovando, com gestos e palavras, meu desejo de progresso e evolução. Em especial, expresso minha gratidão a minha mãe, Eva Elvira Teotônio, por seu amor incondicional, cuidado e incentivo constante; aos meus filhos, Cleber Lucas Teotônio Santos e Christian David Teotônio Santos, pelo apoio, carinho e compreensão ao longo dessa jornada; e a minha sobrinha, Ayla de Jesus Moura, que, com dedicação, paciência e sabedoria, esteve ao meu lado desde o início, oferecendo orientação e auxílio em todas as etapas do mestrado.

Aos meus amigos e amigas, tanto da vida pessoal quanto da trajetória profissional: sou profundamente grata pela presença de cada um de vocês ao longo desta caminhada.

Aos meus colegas de turma, que, mesmo à distância, desempenharam um papel fundamental nesta caminhada. Destaco especialmente Rafael Alves pela amizade e parceria de sempre, Verônica, Cellyana, Siarla, Wallysabel e Michelly, por se tornarem mais do que parceiros de pesquisa, mas verdadeiros companheiros de vida. Juntos, compartilhamos não apenas vitórias, mas também dúvidas, inquietações e aprendizados que tornaram esta trajetória ainda mais significativa.

Aos professores, pela generosidade, dedicação e contribuição essencial durante os processos de qualificação e defesa desta dissertação.

A minha orientadora, Professora Dra. Elizete Santos, manifesto minha profunda gratidão pelas valiosas orientações, pelo incentivo constante, pela ética e respeito demonstrados ao longo da elaboração desta dissertação e do produto educacional. Sua confiança em meu trabalho foi determinante para que eu pudesse alcançar este resultado.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho, acreditando em mim, torcendo e me auxiliando ao longo do caminho.

Muito obrigada!

“A perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto de exercício diário da cooperação, da colaboração, da convivência, do reconhecimento e do valor das diferenças, que marcam a multiplicidade, a natureza mutante de todos nós”.

Maria Teresa Eglér Mantoan

RESUMO

A educação inclusiva, respaldada pela Constituição Federal de 1988, estabelece a aprendizagem como um direito universal, assegurado a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais. Essa concepção pressupõe a oferta de subsídios e recursos necessários para garantir uma educação de qualidade, equitativa e acessível. Nessa perspectiva, a base teórica deste trabalho contempla as legislações educacionais nacionais vigentes, bem como os aportes de autores como Santos e Leite (2022), que apresentam uma síntese sobre a avaliação de estudantes com TEA; Mantoan (2003; 2006; 2015; 2017), Michels e Garcia (2014), Neves, Rhame e Ferreira (2019), no campo da Educação Inclusiva; Perrenoud (1999) e Hoffmann (2003), cujas obras refletem sobre práticas avaliativas mais humanizadas e formativas. Além disso, também são exploradas contribuições relacionadas à produção textual, como as propostas de Marcuschi (2001; 2008) e Geraldi (2001). Esta pesquisa teve como objetivo identificar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes de Língua Portuguesa na avaliação das produções textuais de estudantes com TEA no Ensino Fundamental – anos finais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja construção dos dados foi realizada por meio da aplicação de um formulário semiestruturado e de um questionário com categorias pré-estabelecidas. A análise foi realizada a partir da técnica de conteúdo proposta por Bardin (2016). A amostra foi composta por seis professoras de Língua Portuguesa, com idades entre 28 e 49 anos, que atuam nas escolas Cívico-Militar Coronel João de Almeida, Celeste Martins de Deus e José João de Moura, lecionando para turmas do 6º ao 9º ano, e atendendo a estudantes com TEA. A pesquisa evidenciou que, apesar dos avanços no reconhecimento da diversidade e das potencialidades desses estudantes, a prática avaliativa ainda enfrenta barreiras significativas, tanto nas concepções pedagógicas das docentes quanto na falta de recursos e de formação específica. As docentes entrevistadas destacaram a importância da flexibilidade e da adaptação nos processos avaliativos, especialmente no que se refere à produção textual. Tais práticas, como o uso de recursos visuais, apoio individualizado e atividades diversificadas, têm se mostrado fundamentais para o sucesso da avaliação inclusiva. A partir dos resultados desta pesquisa, foi elaborado um *podcast* em formato áudio, como Recurso Educacional, com estratégias de avaliação que poderão orientar os professores em uma abordagem justa e inclusiva, considerando as particularidades e potencialidades desses estudantes.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Avaliação; Educação Especial e Inclusiva; Escrita; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Inclusive education, supported by the 1988 Federal Constitution, establishes learning as a universal right, guaranteed to all people, regardless of their physical, intellectual or sensory conditions. This conception presupposes the provision of subsidies and resources necessary to guarantee a quality, equitable and accessible education. From this perspective, the theoretical basis of this work contemplates the current national educational legislation, as well as the contributions of authors such as Santos and Leite (2022), who present a summary on the evaluation of students with ASD; Mantoan (2003; 2006; 2015; 2017), Michels and Garcia (2014), Neves, Rhame and Ferreira (2019), in the field of Inclusive Education; Perrenoud (1999) and Hoffmann (2003), whose works reflect on more humanized and formative evaluation practices. In addition, contributions related to textual production are also explored, such as those proposed by Marcuschi (2001; 2008) and Geraldi (2001). This research aimed to identify the possible difficulties faced by Portuguese Language teachers in evaluating the textual productions of students with ASD in Elementary School - final years. This is a qualitative research approach, whose data construction was carried out through the application of a semi-structured form and a questionnaire with pre-established categories. The analysis was carried out using the content technique proposed by Bardin (2016). The sample consisted of six Portuguese Language teachers, aged between 28 and 49, who work at the Civic-Military Schools Coronel João de Almeida, Celeste Martins de Deus and José João de Moura, teaching classes from 6th to 9th grade, and serving students with ASD. The research showed that, despite advances in recognizing the diversity and potential of these students, assessment practices still face significant barriers, both in the pedagogical concepts of teachers and in the lack of resources and specific training. The teachers interviewed highlighted the importance of flexibility and adaptation in assessment processes, especially with regard to text production. Such practices, such as the use of visual resources, individualized support and diversified activities, have proven to be fundamental to the success of inclusive assessment. Based on the results of this research, an audio podcast was created as an Educational Resource, with assessment strategies that can guide teachers in a fair and inclusive approach, considering the particularities and potential of these students.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Assessment; Special and Inclusive Education; Writing; Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica do município de Picos-PI.....	54
Figura 2 – Fachada da Escola Cívico Militar Coronel João de Almeida.....	56
Figura 3 – Pátio que dá acesso às salas de aula da Escola Cívico Militar Coronel João de Almeida.....	56
Figura 4 – Auditório da Escola Cívico Militar Coronel João de Almeida.....	57
Figura 5 – Visão externa da quadra poliesportiva da Escola Cívico Militar Coronel João de Almeida.....	57
Figura 6 – Fachada da Escola Celeste Martins de Deus.....	59
Figura 7 – Pátio que dá acesso às salas de aula da Escola Celeste Martins de Deus.....	59
Figura 8 – Visão interna da quadra poliesportiva da Escola Celeste Martins de Deus.....	59
Figura 9 – Fachada da Escola Municipal José João de Moura.....	61
Figura 10 – Sala de aula comum da Escola Municipal José João de Moura.....	61
Figura 11 – Foto da comunicadora Amanda Ramalho.....	73
Figura 12 – Foto da atriz Letícia Sabatella.....	73
Figura 13 – Foto da atriz e cantora Leilah Moreno.....	74
Figura 14 – Foto da atriz Jessica Sodré.....	74
Figura 15 – Foto da jogadora de futebol Lucy Bronze.....	75
Figura 16 – Foto da cantora Susan Boyle.....	75
Figura 17 – Identidade visual do POD avaliar – compreendendo e potencializando a escrita de estudantes com TEA.....	100
Figura 18 – QRcode de acesso e tela inicial do POD avaliar na plataforma <i>Spotify</i>	104
Figura 19 – Capa do Episódio 1 “Onde a escrita ganha voz - introdução ao POD avaliar”.....	105
Figura 20 – Capa do Episódio 2 “Descobrimo preferências com Júlia: perspectivas de uma estudante autista”.....	107
Figura 21 – Capa do Episódio 3 “Por trás dos cordões: a ótica de uma representante da AMA.....	109
Figura 22 – Capa do Episódio 4 “Entre laços: a perspectiva de uma mãe atípica”.....	111
Figura 23 – Capa do Episódio 5 “Língua Portuguesa e escrita: reflexões e desafios na avaliação textual de estudantes com TEA - Parte 1”.....	113
Figura 24 – Capa do Episódio 6 “Língua Portuguesa e escrita: reflexões e desafios na avaliação textual de estudantes com TEA - Parte 2”.....	115
Figura 25 – Capa do Episódio 7 “Compreendendo produções textuais na perspectiva psicopedagógica”.....	117
Figura 26 – Capa do Episódio 8 “Produções que revelam – inclusão e escrita na sala multifuncional – o olhar da Prof. Rafael sobre avaliação textual no AEE”.....	119
Figura 27 – Capa do Episódio 9 “O que é Avaliação Formativa? Contribuições de Perrenoud, Hoffmann e Mantoan”.....	121
Figura 28 – Capa do Episódio 10 “Avaliação Colaborativa Adaptada: caminhos possíveis para a inclusão”.....	123
Figura 29 – Capa do Episódio 11 “Avaliação Multissensorial Orientada: ampliando possibilidades expressivas”.....	125
Figura 30 – Capa do Episódio 12 “Avaliação Dialógica Reflexiva (ADRE): construindo sentidos em parceria”.....	127

Figura 31 – Tela inicial do Luz do Saber.....	129
Figura 32 – Tela inicial do Site Pixton.....	131
Figura 33 – Ilustrações do acervo da Pizza Literária.....	132
Figura 34 – Capas dos livros sugeridos por mães atípicas.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades de análise categorial, divididas em categorias e subcategorias.....	72
Quadro 2 – Distribuição de respostas explicitadas no questionário semiestruturado, em relação à Categoria I.....	76
Quadro 3 – Distribuição de respostas explicitadas no questionário semiestruturado, em relação à Categoria II.....	81
Quadro 4 – Distribuição de respostas explicitadas no questionário semiestruturado, em relação à Categoria III.....	86
Quadro 5 – Distribuição de respostas explicitadas no questionário semiestruturado, em relação à Categoria IV.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
ACA	Avaliação Colaborativa Adaptada
ADI-R	<i>Autism Diagnostic Interview-Revised</i> (Entrevista Diagnóstica para Autismo Revisada)
ADOS	<i>Autism Diagnostic Observation Schedule</i> (Protocolo de Observação Diagnóstica para Autismo)
ADRE	Avaliação Dialógica Reflexiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos do Autista
AMO	Avaliação Multissensorial Orientada
APA	<i>American Psychiatric Association</i> (Associação Americana de Psiquiatria)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAT	<i>Computerized Assistive Technologies</i> (Tecnologias Assistivas Computadorizadas)
CAWP	<i>Computer-Assisted Writing Program</i> (Programa de Escrita Assistida por Computador)
CDC	<i>Centers for Disease Control and Prevention</i> (Centros de Controle e Prevenção de Doenças)
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EE	Educação Especial
GEPEEI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PBL	<i>Problem-Based Learning</i> (Aprendizagem Baseada em Problemas)
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDD-NOS	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação
PECS	<i>Picture Exchange Communication System</i> (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras)

PEI	Plano Educacional Individualizado
PIB	Produto Interno Bruto
PROFEI	Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva
SAI	Sala de Aula Invertida
SEDUC	Secretaria de Educação
	<i>Self-Regulated Learning Strategy</i> (Estratégia de Aprendizagem
SRSD	Autorregulada)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
	<i>Treatment and Education of Autistic and Communication-</i>
TEACCH	<i>Handicapped Children</i> (Tratamento e Educação para Autistas
	e Crianças com Déficits de Comunicação)
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Motivação da escrita e processos de formulação teórica	16
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM PANORAMA NECESSÁRIO	25
2.1 Educação Especial: pressupostos históricos	25
2.2 Construindo Pontes: contribuições de Mantoan na Educação Especial e Inclusiva	27
2.3 Transtorno do Espectro Autista: conceitos	30
3 METODOLOGIAS DE ENSINO E INTERVENÇÃO: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO	35
3.1 Metodologias de ensino: por que e para quê?	35
3.2 Explorando diferentes metodologias de ensino-aprendizagem	38
4 AVALIAÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES COM TEA: REFLEXÕES E DESAFIOS	42
4.1 Avaliando a avaliação: “ser ou não ser? - eis a questão”	42
4.1.1 Avaliação na perspectiva inclusiva: rompendo paradigmas	45
4.1.2 Avaliação textual: compreendendo o “bê-á-bá”	47
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS: CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	53
5.1 Campo de pesquisa, construção dos dados e amostra	54
5.1.1 O município de Picos-PI	54
5.1.1.1 Escolas do campo de construção	54
5.1.2 Construção dos dados	61
5.1.3 Dados de seleção amostral da pesquisa	64
5.2 Aspectos éticos-legais	65
5.3 Procedimentos para a análise dos dados	66
5.4 Caminhos metodológicos do produto educacional	67
5.4.1 Detalhes do contexto de inserção do produto educativo	67
5.4.2 Necessidade educacional	67
5.4.3 Ambiente de utilização	68
5.4.4 Outras condições relevantes	68
5.4.5 Protótipo	69
6 ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	71
6.1 Desenvolvendo a Análise de Dados	71
6.2 Resultados e Discussão da Análise Categrorial	72
6.3 Categoria I – Entendimento sobre o processo avaliativo inclusivo	76
6.4 Categoria II – Métodos de avaliação de produção textual para estudantes com TEA	81
6.5 Categoria III – Possíveis dificuldades na elaboração dos itens da avaliação de produção textual para estudantes com TEA	86
6.6 Categoria IV – Sugestões para melhorar o processo de avaliação de produções textuais para estudantes com TEA	91
7 RECURSO EDUCACIONAL	97
7.1 Compilação e Apresentação do Recurso Educacional – <i>Podcast</i>	97
7.1.1 Contexto do Recurso Educacional	97
7.1.2 Tipo de Recurso Educacional	97
7.1.3 A beleza por trás da criação do POD avaliar	98
7.1.4 Coerência Pedagógica	100
7.1.5 Planejamento	102

7.1.6 Produção e apresentação do conteúdo.....	103
7.1.6.1 Desenvolvimento:	103
7.2 Caracterização e episódios do Podcast.....	104
7.2.1 Episódio 1.....	105
7.2.2 Episódio 2.....	107
7.2.3 Episódio 3.....	109
7.2.4 Episódio 4.....	111
7.2.5 Episódio 5.....	113
7.2.6 Episódio 6.....	115
7.2.7 Episódio 7.....	117
7.2.8 Episódio 8.....	119
7.2.9 Episódio 9.....	121
7.2.10 Episódio 10.....	123
7.2.11 Episódio 11	125
7.2.12 Episódio 12.....	127
7.3 Sugestões de Materiais Complementares.....	129
7.4 Considerações finais acerca do Recurso Educacional	133
8 CONCLUSÃO	135
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICES	149
ANEXOS	154

1 INTRODUÇÃO

A temática abordada neste trabalho explora o processo de avaliação das produções textuais de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola comum, destacando os desafios e estratégias que visam à compreensão e valorização de suas particularidades na expressão escrita. A pesquisa busca contribuir para o desenvolvimento de práticas avaliativas inclusivas, que reconheçam as potencialidades e promovam o aprendizado significativo para esses estudantes.

Estudantes com TEA podem apresentar desafios na organização de ideias e na comunicação escrita clara e coerente. Dificuldades em habilidades de linguagem, como processamento sensorial e pragmática, podem afetar a fluidez, a estrutura e a coesão dos textos. Além disso, a desatenção e a distração, características frequentes do TEA, podem dificultar a concentração durante a escrita e a leitura, impactando a qualidade e o desenvolvimento textual. Dessa forma, para os professores, torna-se um desafio garantir que a avaliação seja inclusiva e que considere as necessidades específicas desses estudantes, sem prejudicar sua autoestima e motivação em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa.

Reconhecendo a relevância de aprofundar essa abordagem, serão apresentados, na sequência, as experiências que motivaram a escrita e os fundamentos que sustentam essa investigação.

1.1 Motivação da escrita e processos de formulação teórica

O interesse por essa temática emergiu de minha¹ própria prática docente, onde percebi que as estratégias tradicionais de avaliação nem sempre se adequam à diversidade de perfis dos estudantes, especialmente daqueles com TEA. Avaliar uma produção textual não é tarefa simples, e a necessidade de considerar aspectos linguísticos, estruturais, criativos e, no caso de estudantes com TEA, cognitivos e comportamentais, torna essa avaliação ainda mais desafiadora.

Ao longo da minha trajetória profissional como especialista em Letras - Português, intensificou-se o desafio de avaliar produções textuais dos estudantes.

¹ A utilização do verbo e de pronomes conjugados na 1ª pessoa do singular será uma característica desta parte da narrativa, uma vez que o conteúdo expressa minha trajetória pessoal e profissional.

Este processo, que exige um olhar criterioso e multifacetado, torna-se ainda mais complexo quando nos deparamos com a realidade de estudantes com TEA. Ao acompanhar o desenvolvimento dos meus estudantes com TEA, notei que as ferramentas tradicionais de avaliação, muitas vezes, não eram capazes de captar as nuances de suas habilidades e dificuldades.

Avaliar uma produção textual é um dos processos mais complexos no Ensino Fundamental – anos finais, pois é nesse momento que os estudantes começam a traçar ideias de forma mais estrutural, ligadas tanto a fase fisiológica (conhecimento de si mesmo e do outro) quanto a educacional (maior ênfase na aprendizagem de produções de texto). Nesse caso, como professora de Língua Portuguesa, o olhar para a gramática, ortografia, coerência e coesão, sempre foi o ponto de partida para a avaliação de texto.

Gradualmente, com o passar dos anos e vivenciando a cada dia um encontro com os meus estudantes, um acontecimento despertou em mim um gatilho, ocorrido quando um estudante, que sempre apresentava dificuldades na escrita, produziu um texto genuinamente sobre seus sonhos para o futuro. Ler/saber as suas expectativas no texto, naquele momento, pareceu-me muito mais relevante do que qualquer indicativo avaliativo que a Língua Portuguesa propõe destacar. Ali, somado a todos os outros estudantes aos quais eu tive a oportunidade de conhecer, geraram em mim uma motivação de mudança no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, de produções textuais.

Compreendi que ao focar apenas na correção restritiva, poderia (e até estaria) inibindo a criatividade e a vontade de escrever, principalmente daqueles que, de certa forma, já encontravam dificuldades para se expressar. A experiência de acompanhar o desenvolvimento da escrita dos meus estudantes me proporcionou uma nova visão sobre o processo de aprendizagem. Percebi que cada estudante possui um ritmo próprio de aprendizagem e que a avaliação deve ser adaptada às necessidades individuais de cada um. Além disso, compreendi que a avaliação não deve ser vista apenas como um momento de julgamento, mas como uma oportunidade para o estudante refletir sobre sua própria escrita e buscar novas formas de aprimorá-la.

Nesse cenário, por ser tão delicado, é necessário buscar mais conhecimento. Assim, dediquei-me a cursos de aperfeiçoamento e estudos sobre a Educação Inclusiva. Com essa visão, encontrei no mestrado do PROFEI uma porta de entrada para que todas essas vivências pudessem ser ressignificadas. A compreensão das

diversas necessidades dos estudantes e o contato com teorias e práticas pedagógicas inclusivas me impulsionaram, mais uma vez, a repensar minha prática avaliativa. Destarte, compreendi que a avaliação não é um fim em si mesma, mas um meio para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Isso posto, a questão que direcionou a definição da problemática da minha pesquisa foi: quais são as possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes de Língua Portuguesa na avaliação das produções textuais de estudantes com TEA no Ensino Fundamental – anos finais, e que estratégias podem promover uma abordagem justa e inclusiva nesse processo? Essa indagação me impulsionou a buscar uma compreensão mais profunda das especificidades da escrita desses estudantes e a desenvolver estratégias avaliativas que pudessem promover seu crescimento e autonomia. Essa percepção se alinha a uma realidade mais ampla que vem se evidenciando no cenário educacional brasileiro.

Em 2024, o número de matrículas na Educação Especial alcançou a marca de 2,1 milhões de estudantes, representando um aumento de 58,7% em comparação ao ano de 2020. Quando se observa especificamente a faixa etária de 4 a 17 anos, constata-se um crescimento progressivo no percentual de estudantes matriculados em classes comuns do ensino regular. Esse índice passou de 93,2% em 2020 para 95,7% em 2024, evidenciando uma tendência contínua de inclusão educacional (Brasil, INEP, 2025). Ademais, o relatório nacional evidenciou a distribuição das matrículas na educação especial conforme o tipo de deficiência, indicando que os estudantes com TEA totalizaram 918.877 matrículas no Brasil. Especificamente no estado do Piauí, foram registradas 36.189 matrículas nessa modalidade de ensino, das quais 10.007 são do ensino fundamental – anos finais (Brasil, INEP, 2025).

Nesse sentido, cabe ao sistema educacional assegurar a inclusão de todos, para que possam se desenvolver e ampliar as suas habilidades, tomando como base seus próprios interesses e levando em consideração suas características e necessidades de aprendizagem (Michels; Garcia, 2014; Neves; Rhame; Ferreira, 2019). Visto isso, os professores desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. É importante que estejam preparados para adotar estratégias e recursos diversos que atendam às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Igualmente, a formação inicial e continuada dos docentes assume um papel relevante nesse processo, uma vez que contribui para a conscientização da

importância de práticas pedagógicas inclusivas e voltadas para a justiça social (Gatti, 2019; Koning, 2019). Nesse sentido, Silva (2022) argumenta que é essencial incentivar a formação de professores que sejam reflexivos e conscientes de sua responsabilidade no desenvolvimento profissional, criando oportunidades para que reflitam de maneira crítica, de forma coletiva, sobre suas práticas pedagógicas. Em outras palavras, é importante gerar conhecimentos e valores que fortaleçam a autonomia e a capacidade de reflexão no trabalho docente, permitindo que o professor se reconheça como protagonista de sua própria formação.

Desse modo, é essencial refletir sobre como desenvolver práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos estudantes e, ao mesmo tempo, promovam o desenvolvimento integral de cada um. Outrossim, Marin e Giovanni (2016) na obra “Prática e saberes docentes: os iniciais em foco”, pontuam que as práticas pedagógicas tendem a demonstrar uma formação limitada e fragmentada da consciência profissional dos futuros docentes, bem como a rara possibilidade de ações em busca de justiça social atreladas a esses profissionais e à prática docente.

Outro fator citado pelas autoras trata dos critérios de avaliação que se enquadram de forma débil em decorrência de expectativas negativas quanto ao desempenho e à formação docente, ressaltando que esse fator desfavorece o processo de ensino-aprendizagem, sendo questões relevantes para ampliar os conhecimentos necessários ao exercício do magistério (Marin; Giovanni, 2016).

Nesse cenário, é necessário destacar que a avaliação da aprendizagem escolar para aqueles que, em especial, apresentam suas próprias necessidades educacionais, deve ser compreendida como um processo mais exigente do que para os demais, como ao caso de estudantes com o TEA, em que esse processo se configura ainda mais desafiador e complexo do que para a maioria dos escolares.

Os trabalhos pioneiros de Leo Kanner em 1943 e Hans Asperger em 1944 foram fundamentais para a compreensão do autismo. Kanner, ao descrever as características distintivas de um grupo de crianças, lançou as bases para o diagnóstico e compreensão do autismo. Asperger, por sua vez, contribuiu para ampliar o espectro autista, identificando um perfil diferente, mas igualmente relevante.

Todavia, as definições e compreensões do autismo evoluíram desde então, levando a um espectro mais amplo de diagnósticos e abordagens, amplamente desenvolvidos pela Associação Americana de Psiquiatria (APA - *American Psychiatric Association*), que, em 2013, o definiu como um transtorno do neurodesenvolvimento

caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. O autismo é considerado um espectro, o que significa que a gravidade e os tipos de características podem variar amplamente entre as pessoas.

Autores como Orrú (2012), Benini e Castanha (2016) e Santana *et al.* (2020), pontuam que estudantes com TEA frequentemente enfrentam desafios socioemocionais que os colocam em situação de maior vulnerabilidade social e educacional, pois apresentam características que comprometem o uso da linguagem funcional que influencia nas interações sociais. Essas e outras características do TEA, como o uso do pronome pessoal de terceira pessoa e de frases gramaticalmente incorretas, podem intensificar os impactos na leitura e na escrita, exigindo um olhar atento e um acompanhamento especializado por parte da equipe escolar.

Outrossim, muitos estudantes com TEA apresentam atraso no desenvolvimento da linguagem ou não desenvolvem linguagem verbal. Aqueles que falam podem exibir ecolalia (repetição de palavras ou frases), uso idiossincrático da linguagem e dificuldade em iniciar e manter conversas (APA, 2014). É fundamental que esses estudantes recebam o atendimento adequado para que possam desenvolver seu potencial e atingir seu pleno desenvolvimento, considerando que as características desse espectro podem impactar o desempenho acadêmico e a adaptação do estudante no ambiente escolar.

É importante ressaltar que a expressividade oral e escrita é um aspecto relevante na educação, especialmente no contexto de construção de alternativas sociais, por meio da qual é possível distinguir, analisar e interpretar fatos e eventos (Gatti, 2019). Essa expressividade é trabalhada essencialmente na disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, em salas de aula com estudantes com diferentes necessidades, o professor enfrenta um desafio, especialmente no que se refere às formas de avaliação da escrita.

As ideias de Marcuschi (2008) sobre produção textual, particularmente seus estudos sobre coesão, coerência e construção de sentido, oferecem uma base teórica valiosa para a análise das produções textuais de estudantes com TEA. Ele destaca que a coesão textual, responsável pela ligação formal entre elementos do texto, e a coerência, relacionada ao sentido global que o texto transmite, são fundamentais para uma comunicação eficaz. No contexto de estudantes com TEA, essas categorias são essenciais para avaliar como organizam e estruturam suas ideias. Dada a tendência

de muitas pessoas com TEA a apresentarem particularidades na expressão de ideias, a abordagem de Marcuschi (2008) permite uma análise que vai além de erros formais, focando na construção de sentido, na organização das sequências narrativas e na progressão temática dos textos.

Sobre a análise textual, Fávero (2009), especialmente em seus estudos sobre coesão e coerência, contribui significativamente para a avaliação das produções textuais de estudantes com TEA. Ele considera a coesão um elemento essencial para a construção de sentido no texto, pois envolve a ligação entre palavras, frases e parágrafos, criando uma unidade textual. A coerência, por sua vez, é entendida como a capacidade de o texto transmitir um sentido lógico e ordenado ao leitor. No caso de estudantes com TEA, essas características são fundamentais para avaliar como organizam e conectam suas ideias em um texto escrito.

Geraldi (1999), em suas reflexões sobre linguagem e produção textual, enfatiza a importância de considerar a escrita como um ato de construção de sentido e de interação entre as pessoas e o mundo, e não apenas como uma prática técnica e formal. Geraldi propõe uma visão da escrita como um processo dialógico, em que o autor organiza suas ideias para estabelecer uma comunicação significativa com o leitor, o que inclui não apenas o domínio de estruturas gramaticais, mas também a expressão de ideias e a construção de sentidos próprios. Essa perspectiva é especialmente relevante para a avaliação das produções textuais de estudantes com TEA, uma vez que o autor sugere um olhar menos prescritivo e mais atento à intenção comunicativa e às singularidades expressivas do autor.

No contexto da linguagem e da literatura, Bakhtin (2003), um dos mais influentes teóricos, propôs conceitos fundamentais que enriquecem a compreensão da produção textual e sua relação com a voz do autor e do leitor. Sua ideia de polifonia, que se refere à coexistência de múltiplas vozes e perspectivas dentro de um texto, é especialmente relevante para a análise de produções textuais de estudantes com TEA. O autor argumenta que a linguagem é um ato social, no qual a comunicação não ocorre apenas pela troca de informações, mas também pela interação entre diferentes vozes e significados. Essa visão dialógica implica que, ao avaliar os textos de estudantes com TEA, é crucial considerar não apenas a estrutura e a gramática, mas também como esses estudantes expressam suas singularidades e perspectivas pessoais.

Assim, decorrente da perspectiva de lidar com a escrita e, portanto, de avaliá-la para com os estudantes com TEA, e em observância a lacuna de conhecimento acerca de estratégias avaliativas de escrita para esse público no Ensino Fundamental – anos finais, a proposta deste estudo converge com a linha de pesquisa I – Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo geral: identificar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes de Língua Portuguesa na avaliação das produções textuais de estudantes com TEA no Ensino Fundamental – anos finais e, a partir dessa análise, propor estratégias de avaliação que orientem uma abordagem justa e inclusiva, considerando as particularidades e potencialidades desses estudantes.

Quanto aos objetivos específicos, são: realizar uma revisão bibliográfica sobre o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação de produções textuais de estudantes com o TEA; caracterizar o perfil dos participantes e as barreiras enfrentadas por eles no processo de avaliação das produções textuais desses estudantes; identificar os métodos avaliativos para as produções textuais utilizados pelos docentes das instituições de ensino, considerando as dificuldades, as potencialidades, e o desempenho dos estudantes com o TEA no Ensino Fundamental – anos finais; analisar os métodos de avaliação de produções textuais voltados a estudantes do Ensino Fundamental – anos finais com o TEA; desenvolver um produto educacional na forma de *podcast* com abordagem inclusiva, em formato de áudio, com episódios variados que possam orientar os professores no desenvolvimento de diferentes métodos de avaliação de produções textuais que atendam às necessidades educacionais desses estudantes.

Quanto ao percurso metodológico, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, na qual a construção de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário sociodemográfico semiestruturado sobre o perfil dos participantes, além de um questionário organizado e dividido em categorias. A análise será conduzida utilizando a técnica de conteúdo proposta por Bardin (2016), em três momentos: a pré-análise, na qual os dados coletados foram organizados, bem como os materiais que auxiliaram o entendimento do objeto de estudo; a descrição analítica, que sistematiza e define o material levantado, tomando como base teorias e hipóteses, buscando descrições afins e contrárias; e, por fim, a interpretação referencial, sendo esta a análise dos dados propriamente dita.

Em relação à estrutura e organização da presente dissertação, ela foi dividida em oito seções. Esta, a Introdução, é a primeira seção e tem como objetivo apresentar o tema do estudo, contextualizando a relevância da pesquisa no campo da Educação Especial, com foco nos estudantes diagnosticados com TEA.

Na seção 2, intitulada “Educação Especial e Transtorno do Espectro Autista: breve contextualização”, apresenta-se um levantamento teórico sobre o conceito de Educação Especial, incluindo suas abordagens e princípios fundamentais. Ademais, são abordadas, de forma breve, as principais características, diagnósticos e desafios relacionados ao TEA.

A seção 3, “Metodologias de ensino e intervenções para estudantes com TEA”, discute o conceito de metodologia no contexto educacional, bem como apresenta práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem desses estudantes. Explora, ainda, intervenções baseadas em abordagens terapêuticas, como a Análise Comportamental Aplicada (ABA), e outras metodologias inclusivas que visam otimizar o processo educacional, promovendo a adaptação curricular e a socialização dos estudantes com TEA.

Na seção 4, “Avaliação no contexto de educação: alguns apontamentos”, são discutidas as ideias de autores como Perrenoud (1999) sobre o processo avaliativo na escola, bem como as características da avaliação textual. Destaca-se, entre os enfoques, a importância de considerar a avaliação em um contexto inclusivo.

A seção 5, “Caminhos metodológicos: construção da pesquisa”, apresenta os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa, descrevendo o tipo de pesquisa, o delineamento da amostra, os instrumentos de construção e a análise dos dados, além dos aspectos éticos. Esta seção também incluirá a justificativa da escolha da metodologia e a sua adequação aos objetivos do estudo, bem como o caminho adotado para a construção do Recurso Educacional.

A seção 6 apresenta a “Análise, resultados e discussão dos dados”, em que são discutidos os dados obtidos na pesquisa com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). A partir da organização, categorização e interpretação do material coletado, buscou-se compreender as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa na avaliação das produções textuais de estudantes com TEA, além de indicar caminhos para a construção de estratégias avaliativas mais inclusivas. Os resultados são analisados à luz dos objetivos da pesquisa e do

referencial teórico, possibilitando uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica no contexto da Educação Especial.

Já a seção 7 apresenta o “Recurso Educacional”, elaborado a partir dos resultados da pesquisa, com o objetivo de divulgar práticas avaliativas inclusivas voltadas à produção textual de estudantes com TEA, oferecendo suporte a professores de Língua Portuguesa e demais educadores. Também são descritos a base conceitual do material, os processos de criação, as temáticas abordadas nos episódios e demais informações sobre o recurso.

Por fim, a seção 8 traz a “Conclusão”, na qual são apresentados os resultados obtidos, com destaque para os dados provenientes dos questionários aplicados aos professores, que trouxeram contribuições relevantes e reforçaram a importância do estudo.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM PANORAMA NECESSÁRIO

Esta seção apresenta uma análise teórica sobre o conceito de Educação Especial, abordando suas principais perspectivas e fundamentos, com destaque para as contribuições da autora Mantoan (2003;2006;2017). Introduce brevemente o Transtorno do Espectro Autista (TEA), explorando suas características centrais, aspectos diagnósticos e os principais desafios enfrentados nesse contexto.

2.1 Educação Especial: pressupostos históricos

Historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade e tratadas de forma marginalizada, sustentadas por um discurso dominante que padronizava comportamentos e percepções idealizadas de capacidade intelectual. Na Antiguidade, eram interpretadas como sinais de mau presságio ou punições divinas, o que resultava na exclusão e até no sacrifício dessas pessoas (Pereira; Silva, 2024). Contudo, “com o passar do tempo, a segregação dos diferentes passa a ser institucionalizada” (Pereira; Silva, 2024, p. 1412).

Nesse contexto, o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil teve início ainda no século XIX. A primeira iniciativa institucional ocorreu em 1854, com a fundação do Instituto Benjamin Constant, destinado a pessoas com deficiência visual, seguido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1857, ambos no Rio de Janeiro. Essas instituições pioneiras atendiam em regime de internato, oferecendo ensino básico e formação em habilidades específicas voltadas à autonomia dos estudantes. No entanto, essa abordagem era sustentada por uma visão de educação que isolava os estudantes com deficiência do restante da comunidade escolar (Brasil, 2008; Lemos; Ferreira, 2017; INES, 2021).

A Educação Especial (EE) no Brasil, inicialmente, estava direcionada apenas às deficiências visuais, auditivas e físicas, e somente passou a englobar o contexto das necessidades especiais com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 208, a inclusão escolar passa a ser vista como preceito institucional, pontuando a obrigatoriedade do atendimento às pessoas com deficiência na rede comum de ensino (Tavares; Santos; Freitas, 2016).

Nesta linha do tempo, em 1971, a Lei nº 5.692, ao definir “tratamento especial” para estudantes com deficiências, ainda não conseguiu promover uma estrutura educacional realmente inclusiva, reforçando a alocação desses estudantes em classes e escolas especiais (Brasil, 2008).

A Declaração de Salamanca, de 1994, assinada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, convocou os países signatários a promoverem a inclusão educacional, favorecendo o acesso de estudantes com deficiência às escolas comuns. Essa declaração influenciou fortemente a política educacional brasileira, incentivando o governo a adotar diretrizes inclusivas e a desenvolver práticas pedagógicas adaptadas às necessidades de todos os estudantes (Breitenbach; Honnef; Costas, 2016). Somente em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394 consolidou o direito à educação para esses estudantes, ao especificar que o ensino deve ser oferecido preferencialmente, na rede comum, com suporte especializado (Brasil, 1996).

Dado isso, é importante destacar que é um direito e uma obrigação, que a Educação Especial contemple um ensino de qualidade, com os subsídios necessários a atender às diferentes necessidades especiais de seus estudantes, por meio de práticas pedagógicas alinhadas à importância de proporcionar um ambiente não apenas inclusivo, mas também adequado (Michels; Garcia, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reafirma a responsabilidade do Estado e das instituições de ensino em garantir acessibilidade, adaptações curriculares e recursos de apoio, promovendo o desenvolvimento pleno desses estudantes (Brasil, 2015).

Todavia, Neves, Rhame e Ferreira (2019), refletem em seu estudo sobre os desafios de implementar uma política de EE na perspectiva inclusiva. Argumentam que a EE deve ser compreendida como um meio de garantir o direito à educação a todos os estudantes, independentemente de suas deficiências. Além disso, defendem que a EE deve ser integrada à educação comum, permitindo que todos os estudantes aprendam juntos. No entanto, os autores discutem alguns dos obstáculos enfrentados por professores e escolas na implementação dessa política, como a falta de recursos, a insuficiente formação docente e a escassez de apoio da sociedade.

Ademais, o cenário atual “consiste em se deparar com o paradoxo entre o que as legislações preconizam e o que a prática releva: escolas despreparadas, professores sem formação adequada e o preconceito dos colegas em sala de aula,

culminando em situações lamentáveis de bullying” (Guimarães Júnior *et al.*, 2022, p. 8). Desse modo, falar de uma EE qualificada requer um olhar para aquele que exerce um papel crucial nesse processo: o professor. Contudo, para que seja possível alcançar tais objetivos, é necessário que os professores possuam conhecimento e estejam devidamente capacitados para atuar de forma eficaz, promovendo práticas inclusivas que atendam às necessidades de todos os estudantes, dado que

[...] o mais importante é levar o corpo docente das escolas à capacidade de agir e pensar num processo contínuo de reflexão da própria prática docente, como fator determinante para uma ação pedagógica mais consciente, crítica, competente e transformadora (Giovanni, 2003, p. 130).

A reflexão proposta por Giovanni (2003) sublinha a centralidade do corpo docente como agente transformador na educação. Ao enfatizar a necessidade de um processo contínuo de reflexão sobre a prática docente, o autor destaca que o aprimoramento da ação pedagógica não reside apenas em técnicas ou recursos, mas na capacidade dos professores de analisarem criticamente suas próprias práticas. Esse movimento reflexivo permite o desenvolvimento de uma pedagogia mais consciente e competente, bem como o fortalecimento de uma postura crítica e transformadora, capaz de responder aos desafios educacionais de maneira inovadora e humanizada.

Portanto, a mensagem central é que o ato de ensinar e aprender não é estático, mas sim um processo dinâmico, que exige do professor a busca constante por significado em sua prática, o que resulta em uma educação mais significativa para todos os envolvidos. Essa perspectiva reforça o papel do educador como mediador do conhecimento e protagonista na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

2.2 Construindo Pontes: contribuições de Mantoan na Educação Especial e Inclusiva

A educação inclusiva configura-se como tema central no debate educacional contemporâneo, visando assegurar a participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais. Entre os principais nomes dessa área, destaca-se Maria Teresa Égler Mantoan, que defende a necessidade de uma transformação estrutural nas escolas (Mantoan, 2017).

O interesse de Mantoan pelo tema surgiu a partir de seu trabalho com crianças com deficiência intelectual. Ao observar o desenvolvimento desses estudantes, percebeu que suas capacidades eram frequentemente subestimadas, o que impulsionou a pesquisadora a investigar os obstáculos educacionais, médicos, sociais e físicos, enfrentados por eles. A partir dessas experiências, passou a defender com mais veemência a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, demonstrando que o modelo tradicional de educação não atende adequadamente às necessidades desse público (Alves; Araújo, 2017).

Segundo Mantoan (2003), a Educação Especial surgiu como um modelo segregado, atendendo apenas estudantes com deficiência em espaços separados da escola comum. Contudo, a escola deve ser um espaço que acolha e valorize as diferenças, o que implica uma mudança profunda nas concepções de ensino e aprendizagem. Dessa forma, reforça a ideia de promover mudanças para que todos possam aprender juntos, sem distinções ou barreiras.

A inclusão caminha na contramão do conceito platônico de representação e de todo modelo e padrão identitário celebrados pelas escolas e demais instituições de caráter socioeducativo. Os casos que se afastam dessa idealização são os tidos como alunos com problemas, com deficiência, pessoas que se desviam dos padrões (Mantoan, 2017, p. 39).

Para Mantoan, não se trata de adaptar o discente à escola, mas de adaptar a escola, assegurando-lhe condições adequadas para aprender e se desenvolver livremente. A autora critica modelos que apenas adaptam os estudantes ao ensino tradicional, afirmando que “os discentes jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, como nas especiais.” (Mantoan, 2006, p. 60).

Esse processo de inclusão desafia os paradigmas que sustentam o conservadorismo escolar, questionando os fundamentos dos sistemas educacionais, contestando a imposição de modelos ideais e a normalização de perfis de estudantes, além de verberar a seleção de estudantes para a permanência em instituições de ensino. Isso gera questões identitárias que podem resultar em inserção ou exclusão devido ao contraste entre semelhantes e diferentes (Mantoan, 2006).

Mantoan (2003) enfatiza que a escola, imersa em constante transformação, não pode ignorar a diversidade inerente ao seu corpo discente nem perpetuar a

marginalização das diferenças nos processos de aprendizagem. A autora enfatiza que o aprendizado transcende a mera reprodução de informações, radicando-se na capacidade de expressar o conhecimento de maneiras multifacetadas, ancoradas nas origens, valores e sentimentos de cada indivíduo.

Consequente, a exclusão escolar decorre frequentemente da incapacidade do estudante em acompanhar os padrões de cientificidade impostos pelo sistema educacional. Paradoxalmente, a democratização do acesso à escola, embora crucial, não se traduziu em uma abertura para novos conhecimentos. A instituição, ao excluir aqueles que desconhecem o conhecimento que valoriza, limita a democratização ao mero acesso massificado, negligenciando a criação de um diálogo profícuo entre diferentes lugares epistemológicos (Mantoan, 2003).

Este cenário se agrava quando se considera a inclusão de estudantes com deficiência, como em casos singulares do TEA, que podem apresentar diferentes formas de comunicação, processamento sensorial e interação social, frequentemente em desacordo com os padrões rígidos da escola tradicional. Assim, a insistência em um modelo de ensino homogêneo e inflexível ignora as necessidades específicas desses discentes, perpetuando a exclusão e impedindo o pleno desenvolvimento de seu potencial (Mantoan, 2006).

Mantoan (2003), enfatiza que “essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes” entre “iguais e diferentes”, “normais e deficientes”. Em contraste, os ambientes inclusivos se desenvolvem ao reconhecer a fluidez e a multiplicidade das identidades. Em outras palavras, a inclusão escolar, conforme delineada pelos autores, rejeita a categorização rígida dos estudantes. Atribuir rótulos que os confinem a grupos segregados, como “estudantes especiais” ou “portadores de deficiências,” perpetua a exclusão. Similarmente, a imposição de uma identidade “normal” não apenas justifica a marginalização dos demais, mas também concede privilégios injustificados. Contribuindo com Mantoan, Ropoli *et al.* (2010, p. 8) propõe que

A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico.

A premissa é que a igualdade é um processo contínuo e dinâmico, inerentemente incompatível com a estagnação e a categorização. Ao compreender essa dinâmica, as escolas podem criar ambientes verdadeiramente inclusivos, onde cada discente é valorizado por sua individualidade e está em constante evolução. Consequente, essa essência reside na aceitação da pluralidade e na rejeição de classificações arbitrárias que limitam o potencial individual (Ropoli *et al.*, 2010).

Destarte, com o exposto e em consonância com o diálogo de Mantoan (2003), a Educação Especial é uma modalidade de ensino destinada a estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades, podendo ocorrer tanto em escolas comuns quanto em instituições especializadas, com recursos e estratégias específicas para esse público. Já a educação inclusiva é um princípio que busca transformar a escola, para acolher todos as crianças, independentemente de suas diferenças, garantindo acessibilidade, participação e aprendizado conjunto. Enquanto a Educação Especial historicamente funcionava de forma segregada, a educação inclusiva propõe a adaptação do ambiente escolar para atender à diversidade, rejeitando modelos excludentes e promovendo uma aprendizagem equitativa para todos.

2.3 Transtorno do Espectro Autista: conceitos e contextos

O entendimento sobre o Espectro Autista evoluiu significativamente com o avanço das pesquisas e a contribuição de importantes estudiosos, que permitiram diferenciar o autismo de outros distúrbios. A primeira caracterização veio com o trabalho de Eugen Bleuer, que, em 1911, introduziu o termo para descrever características observadas na esquizofrenia (Santos; Oliveira, 2024).

No entanto, Leo Kanner (1943) foi essencial para destacar o autismo como uma condição distinta; ele identificou um conjunto de características comportamentais em um grupo de crianças, incluindo isolamento extremo, resistência à mudança e habilidades linguísticas peculiares (Kanner, 1943). Paralelamente, Hans Asperger, em 1944, descreveu um grupo de crianças com padrões semelhantes de comportamento, mas com desenvolvimento linguístico aparentemente normal, hoje reconhecido como a Síndrome de Asperger (Asperger, 1944).

Além disso, conforme da Silva Raposo, Freire e Lacerda (2015), Asperger averiguou a causa de um possível componente genético envolvido no comportamento

dessas pessoas. Bernard Rimland foi um dos primeiros a trazer em discussão a etiologia e origem orgânica. Edward Ritvo deu continuidade a essa linha de pensamento, afirmando que o autismo deveria ser compreendido como um déficit cognitivo, reforçando a distinção entre autismo e psicose (Silva Raposo; Freire; Lacerda, 2015).

Outro avanço significativo ocorreu com as pesquisas do psiquiatra britânico Michael Rutter, que formulou quatro critérios para diagnóstico, incluindo problemas de comunicação e interação social, além de movimentos estereotipados com início precoce, antes dos 30 meses. Esses critérios sugeriram que o autismo possuía uma base neurológica específica, ligada a déficits cognitivos específicos que se refletem em contextos sociais e educacionais. Lorna Wing ampliou essa visão ao destacar que as características variam conforme o grau e a combinação em cada pessoa, introduzindo o conceito de “espectro”. Ela listou seis aspectos que contribuíram para estabelecer bases mais abrangentes para o diagnóstico, incluindo outras variantes. O trabalho de Wing fez contribuições essenciais na classificação do diagnóstico diferencial, posteriormente consolidada com o DSM-5 (Pereira; Silva, 2024).

Ao longo dos anos, o diagnóstico de autismo passou por mudanças significativas. Na oitava edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-8), de 1967, o autismo infantil foi inicialmente incluído como um subgrupo da esquizofrenia. Em 1975, no CID-9, foi reclassificado como psicose infantil. Apenas na década de 1980, com o DSM-III, o autismo passou a ser reconhecido como uma entidade diagnóstica independente. Posteriormente, o DSM-IV (1994) e o CID-10 agruparam o autismo e condições relacionadas - como o Transtorno de Rett e o Transtorno de Asperger - sob a categoria de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Essa categorização facilitou comparações clínicas, mas ainda gerava confusões diagnósticas (Silva Raposo; Freire; Lacerda, 2015; Oliveira; Marçal, 2023).

Nessa perspectiva, as edições anteriores do DSM distinguiam entre diferentes subtipos de autismo, como Transtorno Autista, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (PDD-NOS). No entanto, com a publicação do DSM-5 em 2013, essas categorias foram unificadas sob o termo guarda-chuva "Transtorno do Espectro Autista a fim de refletir melhor a natureza contínua e variada do espectro (APA, 2014).

O TEA é uma condição neurobiológica do desenvolvimento, caracterizada por dificuldades significativas na comunicação social, bem como por comportamentos

repetitivos e restritivos. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição (DSM-5), o TEA abrange uma variedade de apresentações clínicas, refletindo a heterogeneidade que compõe o espectro autista (*American Psychiatric Association-APA*, 2014).

Outrossim, o DSM-5 categoriza o TEA em três níveis: Nível 1 - Requerendo Apoio Leve: pessoas nesse nível geralmente apresentam comunicação verbal funcional, mas podem ter dificuldades em interações sociais complexas e comportamentos repetitivos. O suporte no dia a dia pode ser necessário para tarefas específicas. Nível 2 - Requerendo Apoio Moderado: a comunicação verbal e as interações sociais são mais desafiadoras. Comportamentos repetitivos são mais frequentes, os quais interferem em diversas áreas da vida. É necessário apoio substancial em atividades cotidianas. Nível 3 - Requerendo Apoio Substancial: a comunicação verbal é muito limitada ou ausente, e as interações sociais são extremamente desafiadoras (APA, 2014).

A colaboração dessas teses lançou as bases para o entendimento moderno do transtorno como uma condição neurológica com raízes genéticas e cognitivas, afastando a visão de que seria causado por falhas emocionais ou ambientais (Silva Raposo; Freire; Lacerda, 2015). O estudo de Courchesne *et al.* (2007) corrobora essa perspectiva ao afirmar que “o autismo é um distúrbio genético do desenvolvimento neural”, sendo mais hereditário do que outras patologias, como o câncer e a demência.

Com isso, é importante destacar que a prevalência do TEA tem aumentado significativamente nas últimas décadas. Dados recentes do *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) indicam que cerca de 1 em cada 54 crianças nos Estados Unidos foi diagnosticada com TEA, um aumento notável em relação às estimativas anteriores (CDC, 2020).

Os padrões de desenvolvimento e maturação cerebral de autistas costumam apresentar características únicas, pois “resulta do desenvolvimento precoce do cérebro alterado e da reorganização neural” (Jarussi, 2024). Stoner *et al.* (2014) que discorrem sobre o autismo está intrinsicamente ligado a um crescimento cerebral exacerbado e disfunções precoces, especialmente no córtex pré-frontal. A análise patológica revela um excesso de neurônios nessa região em crianças autistas, evidenciando perturbações no desenvolvimento pré-natal, associadas a anomalias celulares e à desorganização laminar no córtex. Essas diferenças morfológicas são acompanhadas por variações na densidade e na disposição das sinapses, o que

impacta o processamento sensorial e a regulação emocional (Courchesne *et al.*, 2007; Stoner *et al.*, 2014).

Exames de neuroimagem, como ressonância magnética funcional e eletroencefalogramas, apresentam diferenças na conectividade cerebral dessas pessoas, como padrões de hiperconectividade em algumas áreas, especialmente nas regiões associadas ao processamento de detalhes e à atenção a estímulos específicos, enquanto áreas responsáveis pela comunicação social, como o córtex pré-frontal e o sistema límbico (envolvendo a amígdala), frequentemente mostram hipoconectividade. Isso sugere uma redução na eficiência das redes cerebrais que facilitam a comunicação e a empatia, resultando em dificuldades de interação social e resposta emocional (Uddin *et al.*, 2015; Grossi; Grossi; Grossi, 2020; Oliveira; Marçal, 2023).

Consequente, as características do TEA podem variar amplamente de uma pessoa para outra, mas geralmente incluem dificuldades na comunicação social, como problemas na reciprocidade social e emocional (ex.: como dificuldade em manter uma conversa ou compartilhar interesses), dificuldades na comunicação não verbal (como contato visual, expressões faciais e gestos), bem como problemas em desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Também movimentos motores repetitivos ou uso de objetos (como alinhar brinquedos ou bater palmas), insistência em rotinas e rituais, resistência extrema a mudanças, interesses fixos e intensos em tópicos específicos, além hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais (ex.: indiferença à dor/temperatura, reações adversas a sons e texturas específicas) (APA, 2014).

A presença de uma alta densidade de neurônios, especialmente em áreas sensoriais, pode explicar a hipersensibilidade de pessoas com autismo a estímulos como luz, som e toque. Essas alterações na conectividade e na maturação cerebral interferem na maneira como o cérebro processa informações, priorizando detalhes e padrões específicos, o que contribui para a dificuldade em generalizar experiências e adaptar-se a mudanças rápidas (Stoner *et al.*, 2014; Jarussi, 2024).

O diagnóstico do TEA é clínico e baseia-se na observação do comportamento e na análise do histórico de desenvolvimento da pessoa. As ferramentas de avaliação amplamente utilizadas incluem a *Autism Diagnostic Observation Schedule* (ADOS) e a *Autism Diagnostic Interview-Revised* (ADI-R), que auxiliam na obtenção de uma visão abrangente das habilidades e dificuldades da pessoa (Lord *et al.*, 2000).

Destarte, não existe uma cura para o TEA, mas intervenções precoces e apropriadas podem melhorar significativamente o desenvolvimento e a qualidade de vida dessas pessoas. Abordagens baseadas em evidências, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), têm demonstrado eficácia no ensino de habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas (Smith; Iadarola, 2015). Além disso, terapias complementares, como a terapia ocupacional e a fonoaudiologia, desempenham um papel crucial no suporte às necessidades específicas dessas pessoas.

Em suma, o TEA é uma condição complexa e multifacetada que afeta pessoas de maneiras diversas e interferem significativamente em todas as áreas da vida. O apoio constante e individualizado é essencial, e compreender suas características, história e métodos de intervenção é fundamental para fornecer suporte adequado e eficaz para pessoas com TEA. Continuar a pesquisa e a conscientização sobre o TEA é fundamental para promover a inclusão e melhorar os resultados para essas pessoas e suas famílias.

3 METODOLOGIAS DE ENSINO E INTERVENÇÃO: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

Esta seção apresenta um diálogo sobre o conceito de metodologia no contexto educacional e sua relevância. A partir disso, discute também as metodologias de ensino voltadas a estudantes com TEA, destacando práticas pedagógicas que favorecem o processo de aprendizagem. São exploradas intervenções baseadas em abordagens terapêuticas, como a Análise Comportamental Aplicada (ABA), além de outras estratégias inclusivas que visam aprimorar o processo educacional, promovendo a adaptação curricular e a integração social desses estudantes.

3.1 Metodologias de ensino: por que e para quê?

O uso de metodologias de ensino adequadas é essencial para garantir que as necessidades educacionais dos estudantes com TEA sejam atendidas de maneira eficaz. Entre as metodologias mais recomendadas estão o ensino estruturado, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e o ensino por pares. Essas abordagens, quando corretamente implementadas, podem contribuir para a promoção da inclusão e para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com TEA.

A metodologia pode ser compreendida como o conjunto de caminhos, técnicas e procedimentos sistematicamente organizados para alcançar determinados objetivos, seja no ensino, na pesquisa ou em outros contextos de produção de conhecimento. Além disso, envolve dimensões epistemológicas e operacionais, que são fundamentais para a construção e organização do conhecimento. No campo educacional, assume um papel fundamental, pois orienta o processo pedagógico, articulando teoria e prática para promover uma aprendizagem significativa, alinhada às necessidades dos estudantes e aos objetivos educacionais (Severino, 2014; Costa Júnior *et al.*, 2023).

Esse conceito é defendido por diferentes educadores, que compreendem a metodologia como uma “ponte” entre o professor e os estudantes, mediando a construção do conhecimento e adaptando o conteúdo às necessidades da turma. A metodologia de ensino orienta o professor no planejamento e na execução de aulas capazes de atingir os objetivos educacionais de forma eficiente e inclusiva. Sua

importância reside em sua capacidade de organizar as práticas pedagógicas que favoreçam o engajamento dos estudantes (Freire, 2001; Petroni; Souza, 2009; Alves; Bego, 2020; Costa Júnior *et al.*, 2023).

Frade (2007) propõe que a história dos métodos de ensino está profundamente conectada à consolidação dos sistemas escolares e à necessidade de criar estratégias para atender a todos os estudantes em um ambiente e um tempo comuns. A autora destaca que discutir metodologias significa compreender a escolarização e sua evolução como um campo de saber, no qual diferentes abordagens se cruzam no interior da escola.

Segundo Freire (2001), o professor deve criar situações de ensino que promovam o diálogo e a construção coletiva do saber considerando o contexto cultural e social dos estudantes. Conforme de Oliveira (2022, p. 223), a aprendizagem “é construída diariamente pelas experiências que vivenciamos em contextos formais, como a sala de aula, e os informais, como as conversas cotidianas em sociedade”.

Libânio (1994) enfatiza que a metodologia de ensino deve ser orientada por uma visão crítica, em que o papel do professor é promover uma educação libertadora, que considere o estudante como pessoa ativa. Como destacado por Gadotti (1996), métodos bem definidos e organizados contribuem para a educação, permitindo que os estudantes participem ativamente do próprio processo de aprendizagem. Conforme Luckesi (2002), a metodologia deve garantir não só a transmissão de conhecimentos, mas também a formação de cidadãos críticos, capazes de interagir com o mundo de maneira consciente e transformadora.

A educação contemporânea exige novas estratégias de ensino, especialmente com o uso da tecnologia digital como aliada. Na era da internet, o fácil acesso à informação democratizou o conhecimento científico, reposicionando o papel do professor como mediador do processo educativo, deixando de ser o único detentor do saber e assumindo funções de tutoria e orientação, fundamentais em um cenário de aprendizagem ativa (Matos; Menegat, 2022; Oliveira, 2022).

Nesse contexto, diferentes metodologias permitem que o professor adote técnicas mais interativas e dinâmicas, como a aprendizagem baseada em problemas (*Problem-Based Learning*, ou PBL), que incentiva os estudantes a se envolverem ativamente na resolução de questões complexas. Modelos contemporâneos, como PBL, a Sala de Aula Invertida (SAI) e a Gamificação destacam-se por auxiliar no

desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais (Matos; Menegat, 2022; Oliveira, 2022; Maia; Dórea, 2024).

Para estudantes com deficiência, a escolha metodológica assume um papel ainda mais criterioso. A abordagem deve ser inclusiva, e o espaço, adequado, possibilitando a adaptação do conteúdo ao perfil de cada estudante, considerando suas características, habilidades e interesses. Isso é essencial para garantir que todos tenham acesso ao conhecimento, independentemente de suas diferenças (Petroni; Souza, 2009; Pereira; Silva, 2024).

Especificamente em relação ao TEA, devido à complexidade da condição neurológica, os professores precisam estar informados e capacitados para empregar estratégias que favoreçam o desenvolvimento desses estudantes e possibilitem um acompanhamento adequado às suas necessidades. Nesse panorama, os “desafios se evidenciam, uma vez que o estudante autista se depara com professores que, muitas vezes, não estão preparados para lidar com essa realidade” (Oliveira e Marçal 2023, p. 14577). Estar inserido na escola comum não significa, por si só, inclusão; para que ela ocorra efetivamente, é necessário desenvolver estratégias que promovam a aprendizagem destes. Além disso, há estudantes que não possuem diagnóstico formal, mas se enquadram no perfil e frequentam as salas de aula, exigindo atenção específica por parte dos educadores (Pereira; Silva, 2024).

Por fim, é essencial considerar a legislação e diretrizes educacionais que asseguram uma educação inclusiva e de qualidade para estudantes com TEA. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelecem princípios e diretrizes para a inserção de estudantes com deficiência no sistema educacional.

Além disso, o Parecer CNE/CP nº 50/2013, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2013), trata das orientações específicas para a inclusão de estudantes com TEA no sistema educacional brasileiro, no âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Elaborado com base na Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, o documento reconhece o TEA como uma deficiência, garantindo às pessoas com esse transtorno o direito à educação em escolas regulares, com os apoios necessários para seu desenvolvimento.

Esse parecer orienta as redes de ensino sobre a importância de assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com TEA no ensino comum, por meio de práticas pedagógicas inclusivas e com o suporte do

Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ele também destaca a necessidade de formação continuada para os professores, a oferta de recursos de acessibilidade e a flexibilização curricular, respeitando as especificidades e o ritmo de aprendizagem de cada estudante.

Em 2024, o parecer passou por uma reanálise, motivada pelos avanços na legislação, nos estudos sobre o espectro autista e nas práticas educacionais inclusivas. Entre os principais pontos atualizados, destacam-se a reafirmação da obrigatoriedade do AEE na escola comum, o combate a propostas de segregação ou escolarização em espaços separados, e a atualização dos conceitos sobre o TEA conforme os critérios do DSM-5. A reanálise também ressaltou a importância de garantir equipes multidisciplinares nas escolas, promover formação docente específica e implementar estratégias pedagógicas individualizadas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento global dos estudantes com autismo.

A importância do Parecer CNE/CP nº 50/2013, especialmente após sua atualização em 2024, reside no fortalecimento do direito à educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Ele serve como referência essencial para os sistemas de ensino ao orientar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e assegurem condições de aprendizagem para os estudantes com TEA, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

3.2 Explorando diferentes metodologias de ensino-aprendizagem

O processo de ensino de estudantes com TEA deve ir além das práticas tradicionais da educação, considerando características específicas, como a rigidez cognitiva. Inseridos no ciclo de aprendizagem, estudos indicam que essas pessoas respondem melhor a métodos de ensino estruturados, visuais e repetitivos (Pereira; Silva, 2024).

O processo de ensino-aprendizagem pode ser potencializado por metodologias ativas, que promovem o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e investigativas. Esses métodos desafiam o estudante com TEA a organizar informações, participar ativamente e buscar soluções para problemas, favorecendo a construção de conhecimento (Dias, 2019; Gomes 2023). Segundo Dias (2019), essas atividades não apenas promovem o engajamento, mas também ajudam a "quebrar o

isolamento" social, incentivando a comunicação e o trabalho colaborativo, respeitando o ritmo individual do estudante.

Em consonância, a SAI é um método que demonstra flexibilidade ao conciliar elementos do ensino tradicional com metodologias ativas, criando um espaço de aprendizado mais inclusivo e adaptado às necessidades dos estudantes. Esse formato de ensino permite um contato inicial com os conteúdos em casa, preparando-os para atividades interativas e dinâmicas em sala, valorizando o tempo para exercícios práticos e discussões mediadas. Para pessoas com TEA, essa estratégia contribui para a redução da sobrecarga cognitiva e favorece a participação mais ativa durante as aulas presenciais (Dias, 2019; Oliveira; Vieira Junior, 2019; Oliveira, 2022).

Nessa perspectiva, a abordagem mostra-se particularmente eficaz, considerando as peculiaridades que os estudantes com TEA apresentam, as quais frequentemente exigem metodologias que vão além do formato expositivo tradicional (Dias, 2019). Ademais, o modelo de sala de aula invertida favorece a inclusão e participação de todos, promovendo maior autonomia e potencializando a aprendizagem em interação com colegas e docentes (Oliveira; Vieira Junior, 2019).

O uso consciente e adaptado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), ou Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), pode transformar o processo de ensino, criando um ambiente que respeita as particularidades e potencializa o aprendizado de pessoas com TEA (Gomes, 2023).

Oliveira e Vieira Junior (2019) apontam que essas tecnologias, quando planejadas e integradas na proposta curricular, favorecem práticas pedagógicas centradas no estudante, permitindo uma educação inclusiva e personalizada. Dias (2019) ressalta que a inclusão dessas ferramentas tecnológicas pode tornar o aprendizado ainda mais atrativo e acessível para esse público.

O ensino estruturado, baseado no método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication-Handicapped Children*), é uma abordagem amplamente reconhecida. Este método utiliza a organização do ambiente físico, agendamento visual e instruções claras para auxiliar na compreensão e previsibilidade das atividades diárias. Schopler, Mesibov e Shea (2005) discutem a aplicação do método TEACCH, destacando como ele pode ser adaptado para diferentes contextos educacionais. Os autores demonstram que a estrutura visual e a antecipação das rotinas são cruciais para reduzir a ansiedade e melhorar a concentração dos estudantes com TEA.

O uso de sistemas de comunicação alternativa, como os Sistemas de Comunicação por Troca de Figuras (PECS - Picture Exchange Communication System), ajuda a minimizar as dificuldades de comunicação verbal, oferecendo às pessoas com TEA meios mais acessíveis de expressão. Essa metodologia ensina autistas a iniciarem uma comunicação espontânea, favorecendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas (Mizael; Aiello, 2013; Oliveira; Jesus, 2016).

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é outra metodologia eficaz. Baseada nos princípios da aprendizagem e do comportamento, a ABA busca reforçar comportamentos desejados e reduzir aqueles indesejados através de intervenções sistemáticas. Lovaas (1987), pioneiro da ABA, demonstrou em seu estudo seminal que a intervenção comportamental intensiva pode levar a melhorias significativas em jovens com TEA, em alguns casos, a equiparação ao funcionamento educacional e intelectual típico. Cooper, Heron e Heward (2007) também oferecem um guia abrangente sobre a aplicação da ABA, fornecendo técnicas práticas a educadores e terapeutas.

Explorar essas metodologias para o desenvolvimento da Língua Portuguesa exige adaptações que considerem tanto o espectro autista quanto as particularidades individuais dos estudantes. Na leitura, os métodos sintéticos podem ser eficazes para estudantes com TEA, ao usar suportes visuais para conectar letras a sons. A integração de elementos visuais com práticas estruturadas, como no modelo TEACCH, favorece a assimilação gradual do sistema fonográfico. Para a escrita, o método analítico pode ser adaptado com organizadores visuais que auxiliem os estudantes a entenderem a relação entre as palavras e o contexto, promovendo uma escrita funcional e significativa para esse público (Frade, 2007; Mesibov; Shea, 2010).

Entre os métodos amplamente recomendados para o ensino de leitura e escrita, destacam-se o uso de suportes visuais e métodos baseados em pictogramas. Essas ferramentas transformam a linguagem escrita em imagens concretas, facilitando a compreensão e a associação de palavras a objetos e ações (Gomes, 2023). De acordo com Klin *et al.* (2003), pessoas com TEA apresentam dificuldades na compreensão de linguagem abstrata e simbólica, o que afeta diretamente a maneira como aprendem a linguagem. Nesse contexto, o uso de pictogramas auxilia na construção de frases e na compreensão de conceitos, oferecendo uma base visual que reduz a abstração, a área na qual esses estudantes costumam apresentar dificuldades.

Em contraste, o PECS contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita ao associar figuras a palavras, criando uma conexão entre a comunicação e linguagem escrita. Oliveira e Jesus (2016) destacam que os PECS são eficazes na introdução de novos vocábulos e na estruturação de frases simples, permitindo uma progressão gradual no domínio da leitura e escrita.

A leitura compartilhada mostra-se uma prática eficaz, pois envolve a leitura conjunta entre professor e estudante, auxiliando na construção da compreensão e da fluência, especialmente quando combinada com perguntas visuais ou atividades que conectem a narrativa ao cotidiano do estudante (Grossi, 2020).

O ensino por pares, que envolve a utilização de colegas de classe como modelos ou tutores, também tem se mostrado benéfico. Kamps *et al.* (1994) investigaram a eficácia do ensino por pares em melhorar as habilidades de leitura e promover interações sociais entre estudantes com TEA e seus colegas de educação comum. Os resultados indicaram que essa abordagem não apenas favoreceu as habilidades acadêmicas dos estudantes com TEA, mas também promoveu maior aceitação social e inclusão.

No ensino de Língua Portuguesa, as TDICs podem ser utilizadas para facilitar a alfabetização e a leitura, utilizando softwares interativos e aplicativos que integram sons, imagens e textos. Ferramentas como leitores de texto e sintetizadores de voz são úteis para desenvolver a oralidade, permitindo que os estudantes pratiquem a pronúncia e melhorem a compreensão auditiva de forma interativa e lúdica (Gomes, 2023).

Além das metodologias de ensino, as intervenções específicas são essenciais para apoiar o desenvolvimento dos estudantes com TEA. As intervenções baseadas na comunicação, como o uso de sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), ajudam aqueles que apresentam dificuldades na comunicação verbal. Beukelman e Mirenda (2013) discutem como as CAA podem ser implementadas para suportar as necessidades comunicativas de pessoas com dificuldades complexas de comunicação, incluindo aqueles com TEA.

As intervenções sensoriais também são fundamentais, dado que muitos estudantes com TEA apresentam sensibilidades sensoriais. Ayres (1979) e Kranowitz (2005) destacam a importância da integração sensorial e das atividades sensoriais para ajudar a compreender e modular as respostas sensoriais dos estudantes, melhorando sua capacidade de se concentrar e aprender em sala de aula.

4 AVALIAÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES COM TEA: REFLEXÕES E DESAFIOS

Esta seção aborda as reflexões de autores como Perrenoud (1999), Hoffmann (2003) e outros sobre o processo avaliativo nas escolas, além de explorar as particularidades da avaliação textual. A discussão enfatiza a relevância de práticas avaliativas que considerem o contexto inclusivo, destacando abordagens que promovam a equidade e a participação no ambiente educacional.

4.1 Avaliando a avaliação: “ser ou não ser? - eis a questão”

A avaliação é uma prática central no processo educativo, que visa mensurar o desenvolvimento dos estudantes e o sucesso do ensino, mas cujo conceito e aplicação permanecem em constante debate. A avaliação significa o ato de julgar ou estimar o valor de algo. No contexto educacional, envolve métodos e instrumentos que permitem analisar o progresso dos estudantes em relação a objetivos pedagógicos específicos, garantindo que o processo de aprendizagem esteja sendo eficaz (Vianna, 2000; Silva, 2009).

A pedagogia jesuíta consolidou-se como uma das abordagens sistemáticas de avaliação, baseando-se na obra *Ratio Studiorum*. Esse método enfatizava o mérito do estudante e exigia do professor uma participação direta no acompanhamento do desempenho por meio de preleções, debates e exercícios. Apesar disso, a decisão final de aprovação ou reprovação era prerrogativa de uma banca examinadora, buscando reduzir a parcialidade dos professores e reforçar a disciplina e o controle educacional (Pironel, 2019).

A Didática Magna, de Comenius, introduziu uma visão mais humanista na educação. Ele não priorizava a promoção do estudante, mas sim o aprendizado significativo. A avaliação, embora necessária, deveria motivar os estudantes e promover a internalização dos conhecimentos. Os exames públicos eram defendidos como ferramentas de estímulo e reconhecimento, mas sua preocupação era evitar a coação e garantir que a aprendizagem fosse consequência natural de um ensino eficaz (Garcia, 2014; Pironel, 2019).

Herbart revolucionou a pedagogia ao vinculá-la à ciência. Para ele, a avaliação deveria contribuir para a formação ética e moral do estudante, mas sem imposições coercitivas. Ele insistia que os exames deveriam ser consentidos pelos estudantes e

voltados ao desenvolvimento integral do caráter, integrando aspectos teóricos e práticos da educação (Pironel, 2019).

No início do século XX, os testes tiveram um forte impacto na avaliação escolar mundial, sendo utilizados para justificar baixos desempenhos e associar a capacidade de aprendizado à ideia de fatores inatos. A abordagem deu origem a uma mudança na concepção dos testes de rendimento, de critérios absolutos para normativos, comparando o desempenho dos estudantes com o de seus pares. Essa transição consolidou a "curva normal", que moldou a área da avaliação até meados da década de 1960. Nesse período, teóricos começaram a contestar essa abordagem: o fracasso escolar não era responsabilidade exclusiva do estudante, mas resultado de fatores sistêmicos, marcando o início de mudanças na forma da avaliação (Vianna, 2000; Silva, 2009; Pironel, 2019).

A proposta de avaliação de Tyler, comentada por Vianna (2000), enfatiza a interação dinâmica entre professor e estudante como base essencial para um processo avaliativo eficaz. O professor precisaria delinear de forma clara os objetivos educacionais pretendidos para alcançá-los, explicitando aos estudantes o que se espera deles. Essa transparência permitiria que os estudantes compreendessem as expectativas e se envolvessem ativamente no processo de ensino-aprendizagem, promovendo um alinhamento entre as práticas pedagógicas e os resultados exigidos pela escola (Vianna, 2000).

Esse direcionamento é respaldado por Freire (1996), que advoga por uma avaliação que valorize a compreensão crítica e o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Freire, com sua pedagogia crítica, sugere que a avaliação deve ser um diálogo contínuo entre professor e estudante, permitindo que o estudante compreenda o sentido e a aplicabilidade do que aprende.

A avaliação no Brasil reflete uma evolução marcada por transições significativas, desde os modelos seletivos até práticas mais formativas e inclusivas. O ponto de partida dessa trajetória foi a Reforma Couto Ferraz, instituída pelo Decreto nº 1.331-A, de 1854, que estabeleceu diretrizes para as práticas avaliativas, incluindo exames escritos e orais, tornando-se um marco regulador para a promoção de estudantes. Apesar de sua relevância para a organização da educação, essa abordagem era voltada à classificação e à seleção, com forte ênfase na memorização e nos resultados quantitativos.

O estudante precisava provar sua capacidade de utilização dos métodos trabalhados em sala de aula e sua fluência na execução das tarefas [...] a primeira vez que a palavra avaliação aparece, no contexto legal da Educação Nacional, não se refere à construção de juízos de valores sobre o estudante, mas sobre a capacidade do estudante de avaliar uma situação apresentada (Pironel, 2019, p. 53-54).

Essa prática começou a ser questionada devido ao seu caráter excludente, culminando na necessidade de reformas que atendessem a um modelo mais democrático e integrador. Com a LDB, Lei nº 9.394/96, a avaliação ganhou um caráter mais formativo e diagnóstico, sendo reconhecida como parte essencial do processo educativo. Enfatizando a necessidade de que a avaliação apoie o aprendizado, diagnostique dificuldades e oriente práticas pedagógicas.

Essa mudança foi reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que abordaram a avaliação como um instrumento para desenvolver competências e habilidades, promovendo a formação integral do estudante (Brasil, 1997). Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe diretrizes para práticas avaliativas modernas, nas quais a avaliação deve ser um recurso pedagógico contínuo e democrático, que respeite as individualidades dos estudantes e promova uma aprendizagem significativa, sem servir como instrumento meramente punitivo ou classificatório (Brasil, 2018).

No entendimento de autores como Luckesi (2011), a avaliação deve ser vista não apenas como um momento de veredicto, mas como um processo contínuo e interativo, que serve de apoio ao aprendizado. Para o autor, a avaliação formativa deve ser utilizada para identificar os pontos de dificuldade do estudante e redirecionar o processo pedagógico conforme as necessidades específicas da turma.

Esse conceito é reforçado por Fernandes (2008), que argumenta que a avaliação deve ter um caráter diagnóstico, auxiliando o professor a entender as potencialidades e os desafios de cada estudante, adaptando sua metodologia de ensino a uma educação mais inclusiva e eficaz. Esse pensamento valoriza a avaliação como uma ferramenta formativa, orientada pelo desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo uma análise criteriosa do aprendizado.

Em análise, essa interação vai além do simples ato de medir resultados; ela envolve o professor como orientador, que adapta suas práticas às respostas dos estudantes, enquanto estes demonstram seu progresso e assimilação dos conteúdos escolares. Essa abordagem destaca a avaliação não apenas como um momento de

mensuração, mas como um recurso pedagógico contínuo, capaz de ajustar o ensino às necessidades da turma e de cada estudante individualmente (Vianna, 2000; Luckesi, 2003; Fernandes, 2008; García, 2014; Pironel, 2019).

4.1.1 Avaliação na perspectiva inclusiva: rompendo paradigmas

A avaliação de estudantes com necessidades educacionais especiais é um processo complexo que requer abordagens diferenciadas e personalizadas. O objetivo é identificar as habilidades e necessidades individuais dos estudantes, promovendo seu desenvolvimento acadêmico e social. Diante disso, as características e necessidades específicas do TEA exigem adaptações significativas nas práticas e nos instrumentos avaliativos, a fim de garantir uma avaliação justa, significativa e promotora da aprendizagem. Assim, Santos e Leite (2022, p.14) sintetizam que:

Muitos são os tipos de instrumento/diagnóstico para avaliar crianças com autismo. Na escola, os protocolos de avaliação são importantes, pois ajudam a equipe multidisciplinar (gestor, professor, psicopedagogo, dentre outros profissionais) a padronizar ações específicas de atendimento, promovendo as habilidades de interação social, comunicação, brincadeira e uso imaginativo de materiais pelas crianças com suspeita de TEA.

Black e Wiliam (1998) exploram como a avaliação formativa pode ser usada para melhorar o ensino e a aprendizagem, destacando a importância de adaptar as avaliações às necessidades individuais dos estudantes. Os autores realizaram uma revisão de literatura abrangente sobre estudos existentes relacionados à avaliação formativa e seu impacto no aprendizado em sala de aula. A pesquisa mostrou que a avaliação formativa pode levar a melhorias significativas no desempenho dos estudantes, utilizando uma comunicação contínua para ajustar o ensino e ajudá-los a compreender melhor seus próprios processos de aprendizagem. Concluíram que a avaliação formativa é uma ferramenta capaz de transformar a prática educacional, tornando o ensino mais responsivo e adaptado às necessidades dos estudantes.

No entanto, “combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha” (Mantoan, 2006, p. 60). Conforme Mantoan (2017, p. 45), “Somos todos simulacros, professores e alunos”. Em entrevista a educadora Mantoan, ressaltou que:

A maior parte dos professores que ministra disciplinas nos cursos de pedagogia, infelizmente, ensina aquilo que receberam, uma formação

excludente, ou seja, eles continuam formando alunos, ou melhor, professores para trabalhar com determinadas pessoas, com determinada deficiência (Alves; Araújo, 2017, p. 242).

Em consequente, as práticas avaliativas precisam ser repensadas, exigindo dos professores a adoção de metodologias mais flexíveis e um compromisso efetivo com estratégias que garantam a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas diferenças. Nesse sentido, Hoffmann (2003) enfatiza que a avaliação formativa deve ser fundamentada na confiança, na capacidade do estudante construir conhecimento, permitindo que suas produções textuais e expressões individuais sejam valorizadas no processo educativo. Essa abordagem propõe uma ruptura com a ideia de avaliação punitiva e classificatória, promovendo um acompanhamento mais humanizado e equitativo do aprendizado. Sob essa perspectiva, as crianças são incentivadas a refletir sobre seu próprio progresso, assumindo um papel ativo e protagonista no processo educacional.

Hoffmann (2003) propõe uma avaliação mediadora, fundamentada na valorização do processo de construção do conhecimento pelo discente, incentivando sua autonomia e participação ativa na aprendizagem. Em consonância com essa perspectiva, Mantoan e Hoffmann criticam o modelo tradicional de avaliação, baseado em provas padronizadas, e defendem a adoção de uma avaliação formativa, que valoriza a trajetória individual de cada discente (Mantoan, 2006; Mantoan, 2017; Esteban; Louzada; Eckhardt, 2018).

Conforme destacado na entrevista com Hoffmann, a crescente atenção dedicada à avaliação no contexto educacional tem se consolidado como um tema de discussão constante e controverso, envolvendo não apenas educadores, mas também famílias, profissionais de diversas áreas, a mídia e a sociedade como um todo; portanto, necessita de atenção e deve ser “alvo” de novos debates.

Perrenoud (1999) também pontua a importância da avaliação formativa. Ele acredita que a avaliação deve ser um processo contínuo, ajudando os estudantes a entenderem seus pontos fortes e fracos, promovendo seu desenvolvimento contínuo. Não deve ser apenas um instrumento de medição, mas uma ferramenta pedagógica que auxilia na regulação do ensino e da aprendizagem. Ele defende que a avaliação deve ser integrada ao processo de ensino, ajudando os estudantes a progredirem em suas aprendizagens. Além disso, argumenta que a avaliação deve focar no desenvolvimento de competências e não apenas na memorização de conteúdo.

Ademais, outro ponto central na abordagem de Perrenoud (1999) é a diversidade de instrumentos de avaliação. Ele sugere o uso de uma variedade de métodos, como projetos, trabalhos colaborativos, autoavaliação e portfólios, para capturar uma visão mais ampla das habilidades e conhecimentos dos estudantes, em que a prática avaliativa deve ser realizada com muita responsabilidade e ética, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de demonstrar suas competências e alcançar seu potencial. Desse modo, entende-se que a avaliação deve ser uma prática reflexiva, contínua e integral ao processo de ensino, sempre focada no desenvolvimento das competências dos estudantes e na promoção de uma educação inclusiva e justa.

Nessa perspectiva, Antunes (2013) aborda estratégias e métodos eficazes para avaliar o processo educacional nas escolas. Ele discute a importância de uma avaliação formativa e contínua, destacando a necessidade de adaptar os métodos de avaliação às características individuais dos estudantes e enfatizando que a avaliação deve ser um instrumento para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes, incentivando uma aprendizagem autônoma.

Estef e Glat (2021) discutem a importância da flexibilização da avaliação como ferramenta para promover a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino comum. As autoras argumentam que a avaliação tradicional, padronizada e excludente, muitas vezes falha em captar o real potencial desses estudantes. Elas defendem a adoção de uma avaliação flexibilizada, que considere as características individuais de cada estudante e utilize instrumentos e procedimentos diversificados para medir o seu progresso. O artigo apresenta exemplos de práticas de avaliação flexibilizada, como diferentes instrumentos de avaliação, adaptação de provas e testes, consideração das diferentes formas de expressão e avaliação contínua. A avaliação flexibilizada é essencial para construir uma escola mais inclusiva, que respeite a diversidade dos estudantes.

4.1.2 Avaliação textual: compreendendo o “bê-á-bá”

A avaliação é um componente essencial no ensino da Língua Portuguesa, especialmente durante o ensino fundamental. Avaliar textos vai além de verificar a

correção gramatical; envolve analisar a clareza, a coesão e a coerência das ideias, promovendo o desenvolvimento da comunicação escrita dos estudantes (Silva, 2009).

Na perspectiva educacional, a avaliação textual tem o papel de promover o desenvolvimento contínuo das habilidades de leitura e escrita. Segundo Antunes (2003), a avaliação deve ser formativa e proporcionar o desenvolvimento de práticas que auxiliem o estudante a aprimorar suas produções textuais. Em vez de se limitar a apontar erros, a avaliação deve indicar caminhos para que o estudante compreenda suas dificuldades e explore novas formas de expressão.

Na alfabetização, a avaliação é fundamental para verificar o progresso na compreensão do sistema alfabético. A evolução das práticas pedagógicas voltadas à aquisição da escrita destaca as abordagens fônicas e silábicas como marcos importantes no ensino inicial da língua. O método estabelece estratégias de relações entre grafemas (letras) e fonemas (sons), buscando desenvolver a capacidade de decodificação por meio da associação direta entre sons e símbolos na formação de palavras. Essa abordagem é estruturada em etapas, indo dos sons mais simples aos mais complexos, com ênfase na repetição e no uso de histórias ou onomatopeias que dão sentido ao aprendizado dos fonemas. Já o método silábico parte da unidade maior, a sílaba, para ensinar a relação entre a fala e a escrita, utilizando palavras-chave e famílias silábicas que são sistematicamente estudadas e re combinadas para formar novas palavras e frases (Frade, 2007; Sá, 2018; Moraes; Silva, 2023).

Moraes e Silva (2023) abordam que as crianças, por meio de atividades lúdicas como parlendas e trava-línguas, já demonstram a capacidade de diferenciar som e significado. Um dos aspectos da avaliação é ajudar os estudantes a compreender que a escrita representa os sons das palavras, em vez de suas características visuais. Nisso, o contato com distintos gêneros textuais é fundamental, destacando que o exercício da leitura frequente é essencial para o letramento infantil. Porém, os autores ressaltam que não basta ler; é imprescindível que as crianças analisem e utilizem diferentes estratégias de leitura, envolvendo-se em perguntas que promovam o aprimoramento, enriquecendo a interação com o texto (Moraes; Silva, 2023).

Para entender a avaliação textual, é importante primeiro compreender o conceito de “texto”. Na perspectiva da linguística, um texto é mais do que uma sequência de frases ou palavras. Segundo Dionísio *et al.* (2020), é uma unidade de sentido, uma construção que resulta da intenção comunicativa do autor e da interpretação do leitor, sendo, portanto, um fenômeno que se concretiza na interação

social. Ele pode assumir diferentes formas — oral ou escrita, literária ou informativa — e seu objetivo é comunicar algo de forma significativa e coerente.

Para Marcuschi e Hoffnagel (2004), o texto é uma construção sociocognitiva, ou seja, um produto das práticas sociais e das capacidades cognitivas que envolvem tanto o autor quanto o leitor. Isso implica que o texto é construído com base em convenções linguísticas e culturais, refletindo uma sociedade e de um contexto histórico. Nesse sentido, a avaliação textual serve para diagnosticar, acompanhar e aprimorar o processo de aprendizagem dos estudantes (Marcuschi, 2008).

Segundo Antunes (2003), essa avaliação deve ser um instrumento para compreender como os estudantes constroem sentido em seus textos, identificando dificuldades e orientando intervenções pedagógicas. Na Educação Infantil, essa prática auxilia na transição da oralidade para a escrita, permitindo que os estudantes experimentem e consolidem formas de expressão que respeitem sua criatividade e potencial comunicativo.

De acordo com Bagno e Rangel (2005), deve-se levar em consideração o uso apropriado da língua, reconhecendo, porém, que a língua é um sistema dinâmico e que a variação linguística é natural. Em vez de uma visão puramente normativa, a avaliação textual deve focar na funcionalidade e na clareza do texto, considerando que a adequação gramatical e lexical contribui para a construção do sentido e evita ambiguidades que possam comprometer a interpretação.

Conforme destaca Soares (2002), o ato de escrever deve ser avaliado em um contexto que valorize a intencionalidade do texto e o desenvolvimento do letramento, estimulando os estudantes a explorarem a linguagem como meio de expressão e interação. Isso ajuda a criar uma base sólida para competências mais complexas, como leitura crítica e escrita autoral.

Com isso, a avaliação do gênero textual também é um elemento imprescindível, pois cada tipo possui normas e convenções específicas. Os gêneros textuais são formas relativamente estáveis de enunciado, que surgem em contextos comunicativos específicos e possuem características próprias, como estrutura, estilo e propósito (Marcuschi, 2008). Por exemplo, um artigo científico tem características diferentes de uma crônica ou de uma carta, e essas convenções devem ser respeitadas. A avaliação textual, nesse sentido, examina se o estudante segue as normas do gênero em questão e se utiliza os recursos linguísticos adequados para comunicar suas ideias.

A avaliação textual deve atentar para a construção de argumentos sólidos, o uso de evidências e a clareza na exposição das ideias, pois são esses elementos que conferem credibilidade ao texto e tornam a argumentação convincente (Silva, 2009). Avaliar a capacidade argumentativa é, portanto, avaliar a habilidade do estudante de organizar e expressar seus pensamentos de maneira lógica e persuasiva.

O contexto de produção e recepção do texto é outro fator determinante na avaliação. O processo de leitura e interpretação de um texto envolve a construção de significados que dependem tanto do conhecimento prévio do leitor quanto das intenções do autor. Nesse sentido, a avaliação textual deve considerar se o autor consegue estabelecer uma conexão eficaz com o leitor, usando recursos e estratégias que tornem o texto acessível e engajador (Dionísio, 2020). Esse aspecto é especialmente importante no ensino da Língua Portuguesa, onde se busca desenvolver no estudante a competência de adaptar seu texto ao contexto e ao público a que se destina.

Conforme Sá (2018), a utilização do texto como unidade de ensino contribui para uma alfabetização contextualizada e significativa, evitando fragmentações, como o emprego de frases curtas ou textos artificiais. Através da exploração de textos autênticos, os educadores podem desenvolver atividades ricas em análise e reflexão linguística, enquanto as produções dos estudantes servem como ferramentas para identificar e priorizar os conteúdos a serem ensinados. Sá (2018) destaca ainda que a inclusão de atividades metalinguísticas e epilinguísticas, baseadas nas produções dos estudantes, enriquece a compreensão do uso da língua e possibilita intervenções pedagógicas mais alinhadas com as necessidades da turma.

A avaliação de produções textuais é um aspecto desafiador para os professores de Língua Portuguesa, que frequentemente enfrentam dificuldades na definição de critérios claros e objetivos para a correção. Como destaca Rocha (2019, p. 5):

A avaliação da produção de texto é para nós professores/as de Português, um tema espinhoso devido a necessidades de estudos acerca da correção. Aprende-se a corrigir textos e a avaliá-los na prática, não há parâmetros que contribuam para se avaliar os textos dos estudantes na observância das diferentes categorizações, podendo-se fazer os seguintes questionamentos: Que desempenho deve-se atribuir ao estudante que atendeu a tipologia textual? E ao que não? E assim segue-se lista de categorizações a serem vistas num texto: Coesão, coerência, normas gramaticais e ortográficas, concordância, ideias, criatividade.

No contexto de estudantes com TEA, essa avaliação se torna ainda mais desafiadora, sendo uma área específica que requer uma abordagem diferenciada, dada a natureza única das dificuldades de comunicação e interação social vivenciadas por esses estudantes, que frequentemente enfrentam desafios na organização de ideias, coerência e coesão textual. Esses desafios exigem métodos de avaliação que levem em conta as particularidades do desenvolvimento linguístico e cognitivo desses estudantes.

Dado isso, Pennington, Carpenter e Aceves (2014) examinam a eficácia de um programa de escrita assistido por computador (CAWP - *Computer-Assisted Writing Program*) em melhorar as habilidades de escrita de estudantes com TEA. Utilizaram um desenho de pesquisa experimental com um grupo de estudantes divididos em um grupo de intervenção, que usou o CAWP, e um grupo de controle, que recebeu instrução tradicional. Os resultados indicaram que os estudantes que usaram o CAWP mostraram melhorias significativas em várias áreas de escrita, incluindo organização de ideias, coerência e gramática, em comparação com o grupo de controle. Concluíram que programas de escrita assistidos por computador podem ser uma ferramenta eficaz para melhorar as habilidades de escrita de estudantes com TEA, recomendando a integração de tecnologias assistivas nas práticas de ensino para esses estudantes.

Outrossim, para avaliar as produções textuais de estudantes com TEA, é necessário utilizar estratégias que considerem tanto o processo quanto o produto da escrita. Isso inclui a avaliação das etapas de planejamento, organização, redação e revisão do texto. Asaro-Saddler (2016) investiga os efeitos da estratégia de desenvolvimento autorregulado (SRSD - *Self-Regulated Learning Strategy*) na melhoria das habilidades de escrita de estudantes com TEA. Ela utilizou um estudo experimental com estudantes que foram ensinados a usar a estratégia SRSD, com habilidades de escrita avaliadas antes e depois da intervenção. Os resultados mostraram que os estudantes que usaram a estratégia SRSD apresentaram melhorias significativas na organização, clareza e fluência de suas produções textuais. Concluiu que a estratégia SRSD é uma abordagem eficaz para ensinar habilidades de escrita a estudantes com TEA, promovendo a independência e a autoconfiança dos estudantes em suas habilidades de escrita.

Diversas ferramentas e técnicas podem ser empregadas na avaliação de produções textuais de estudantes com TEA, desde *checklists* específicos até

softwares de análise textual. Nesse contexto, as tecnologias assistivas desempenham um papel crucial na avaliação de produções textuais, pois podem oferecer suporte que auxilia os estudantes a superarem suas dificuldades específicas e melhorarem as suas habilidades.

Nessa perspectiva, Ploog *et al.* (2013) exploram o impacto das Tecnologias Assistivas Computadorizadas (CAT - *Computerized Assistive Technologies*) no desenvolvimento social, comunicativo e linguístico de crianças com TEA. Os autores revisaram diversos estudos empíricos que investigaram o uso de CAT com crianças com TEA, entre eles, estudos de caso, experimentais e quase-experimentais. A análise indicou que as CAT contribuem para o aprimoramento significativo de habilidades sociais e comunicativas das crianças com TEA, com tecnologias como *softwares* de comunicação e programas educativos computadorizados demonstrando eficácia na promoção de interações sociais e na aquisição de linguagem. Concluíram que as tecnologias assistivas oferecem um grande potencial para apoiar o desenvolvimento de crianças com TEA, destacando a necessidade de continuar a pesquisa para otimizar essas ferramentas e integrá-las efetivamente nas práticas educacionais.

O artigo de Loja-Gutama *et al.* (2020) explora o uso de *podcasts* como uma ferramenta educacional para melhorar a expressão oral e escrita de estudantes. A pesquisa, de caráter descritivo e não experimental, revela que muitos docentes desconhecem o uso das TICs em sala de aula, o que desmotiva os estudantes em relação à leitura e à escrita. A proposta do estudo é incentivar os professores a incorporarem *podcasts* como estratégia didática inovadora para promover a comunicação oral e escrita dos estudantes

Em síntese, propor e aprofundar-se em diferentes formas de avaliação contribui para uma prática pedagógica mais justa e inclusiva. Esses métodos ajudam a reduzir vieses e limitações de avaliações padronizadas, proporcionando uma compreensão mais equilibrada e precisa do desempenho de cada estudante. Isso é especialmente importante para estudantes com necessidades especiais, que podem se beneficiar de métodos de avaliação adaptados às suas particularidades.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS: CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, entre outros” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32). Quanto à natureza, consiste em pesquisa aplicada, que, conforme Gil (2017), é uma abordagem que visa resolver problemas práticos ou fornecer soluções para questões específicas da vida real.

Quanto ao objetivo, caracteriza-se como descritiva, com o propósito de descrever características, comportamentos, fenômenos ou relações em uma determinada população ou amostra. É usada para mapear informações e traçar perfis, utilizando métodos como sessões, entrevistas, observações ou análise de documentos (Gil, 2017).

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo, precedida por uma etapa bibliográfica, na qual o levantamento de dados envolve a construção direta de informações a partir do ambiente onde o fenômeno ocorre. Ela permite ao pesquisador obter dados de primeira mão, geralmente por meio de entrevistas, observações ou questionários aplicados aos participantes do estudo (Marconi; Lakatos, 2014).

A etapa bibliográfica consistiu na revisão de literatura, que teve como objetivo analisar e discutir as principais teorias, conceitos e pesquisas realizadas sobre o tema em questão. Durante essa fase, foram selecionados e estudados artigos, livros, dissertações, teses, políticas e outras fontes acadêmicas que abordaram o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco na educação e nas estratégias pedagógicas inclusivas.

Com isso, o percurso metodológico desta pesquisa tem por objetivo identificar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes de Língua Portuguesa na avaliação das produções textuais de estudantes com TEA no Ensino Fundamental – anos finais e, a partir dessa análise, propor estratégias de avaliação que orientem uma abordagem justa e inclusiva, considerando as particularidades e potencialidades desses estudantes.

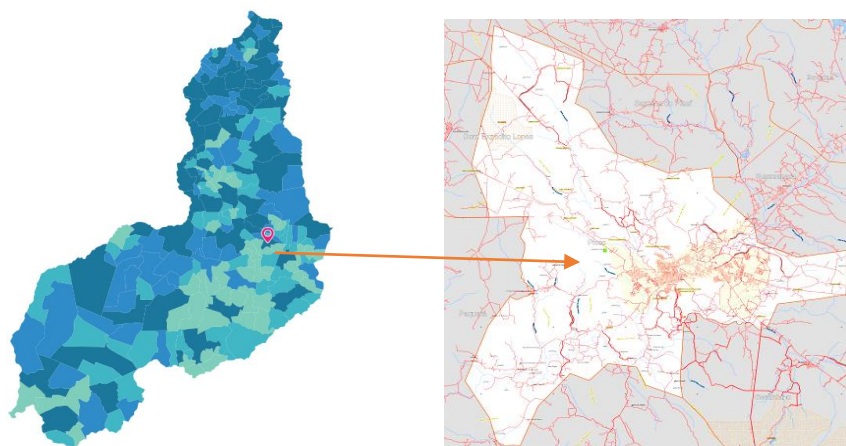
5.1 Campo de pesquisa, construção dos dados e amostra

5.1.1 O município de Picos-PI

O campo de pesquisa deste estudo é o município de Picos, localizado na região centro-sul do estado do Piauí, Nordeste do Brasil. Com uma área territorial de 577,284 km² e uma população de 83.090 habitantes, conforme o Censo de 2022 (IBGE, 2022), Picos apresenta uma densidade demográfica de 143,93 habitantes por km². O município foi emancipado politicamente em 12 de dezembro de 1890.

Economicamente, Picos destaca-se como o terceiro maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado, registrando R\$ 685.402 mil, com um PIB per capita de R\$ 9.335. Sua infraestrutura inclui uma rede significativa de instituições de ensino públicas e privadas, hospitais regionais, centros comerciais e uma localização estratégica, que a torna um importante entroncamento rodoviário, facilitando o acesso a diversas regiões do estado e do país.

Figura 1 – Localização geográfica do município de Picos-PI



Fonte: adaptado de IBGE, 2022.

De acordo com dados do Censo Escolar 2024 (INEP, 2024), o município em questão contava com 52 escolas, distribuídas entre as zonas urbana e rural. Foram registradas 1.911 matrículas no Ensino Fundamental e 389 na Educação Especial. Especificamente em relação aos estudantes diagnosticados com TEA, houve o registro de 226 matrículas. No que se refere ao corpo docente, 198 professores atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando tanto os efetivos quanto os contratados sob o regime celetista.

5.1.1.1 Escolas do campo de construção

Em se tratando da construção dos dados, a pesquisa foi desenvolvida nas escolas Cívico-Militar Coronel João de Almeida, Celeste Martins de Deus e José João de Moura. Estas serão descritas a seguir.

A **Escola Cívico-Militar Coronel João de Almeida**, situada no Parque de Exposição, no município de Picos – PI, é uma instituição da rede pública municipal que atende exclusivamente aos anos finais do Ensino Fundamental, funcionando no turno da manhã. Com um total de 655 estudantes matriculados, a escola atende 35 estudantes com deficiência, dos quais 22 são diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O quadro funcional é composto por 65 profissionais da educação, além de um diretor e uma coordenadora pedagógica. Embora a instituição conte com monitores e cuidadores, ainda não possui intérpretes de Libras nem sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que limita a atuação mais específica junto ao público-alvo da Educação Especial.

A estrutura física da escola é composta por 21 salas de aula, duas rampas de acesso e oito banheiros, sendo que alguns desses são adaptados e outros não, revelando um cenário de acessibilidade parcial. No que se refere aos espaços pedagógicos complementares, a instituição conta com uma biblioteca, dois laboratórios, um auditório e uma quadra de esportes, o que pode favorecer práticas pedagógicas diversificadas e interdisciplinares.

A escola apresenta projetos específicos voltados à inclusão em andamento, demonstrando um esforço institucional para promover o acolhimento e a valorização das diferenças. Os professores participam de formações continuadas na área da Educação Inclusiva, o que fortalece o compromisso com práticas mais equitativas. No entanto, assim como outras escolas da rede, a instituição ainda não dispõe de um plano pedagógico específico voltado aos estudantes com deficiência, o que representa um ponto de atenção para a sistematização das ações inclusivas.

No que se refere ao suporte educacional especializado, a escola não conta com sala de AEE, o que impossibilita uma articulação direta com esse serviço. Entretanto, há a presença de cuidadores e monitores, além do uso de tecnologias assistivas, que contribuem de forma significativa para o processo de aprendizagem dos estudantes com TEA e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis.

Diante desses dados, a Escola Cívico-Militar Coronel João de Almeida apresenta-se como um espaço com potencial de crescimento no que diz respeito à consolidação de uma educação inclusiva. A existência de projetos inclusivos, a formação docente e os recursos pedagógicos disponíveis indicam avanços importantes. Por outro lado, a ausência de um plano pedagógico direcionado e de uma estrutura de apoio especializada ainda configuram desafios a serem enfrentados, sobretudo no que se refere à personalização do ensino e à construção de práticas avaliativas dialógicas e colaborativas, que favoreçam a expressão e a autoria dos estudantes com TEA.

Figura 2 – Fachada da Escola Cívico Militar Coronel João de Almeida



Fonte: arquivos pessoais da autora, 2024.

Figura 3 – Pátio que dá acesso às salas de aula da Escola Cívico Militar Coronel João de Almeida



Fonte: arquivos pessoais da autora, 2024.

Figura 4 – Auditório da Escola Cívico Militar Coronel João de Almeida



Fonte: arquivos pessoais da autora, 2024.

Figura 5 – Visão externa da quadra poliesportiva da Escola Cívico Militar Coronel João de Almeida



Fonte: arquivos pessoais da autora, 2024.

A **Escola Celeste Martins de Deus**, localizada na Rua João XXIII, n.º 298, no bairro Malva, município de Picos – PI, integra a rede pública municipal de ensino e atende às etapas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, funcionando no turno da manhã.

Com um total de 387 estudantes matriculados, a escola conta com uma comunidade escolar diversa, incluindo 36 estudantes com deficiência e/ou pertencentes ao público-alvo da Educação Especial, sendo 16 deles com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para atender a essa demanda, o corpo docente e funcional é composto por 41 profissionais da educação, além da presença de uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Embora não disponha de

intérpretes de Libras ou cuidadores fixos vinculados ao quadro permanente, a escola conta com cuidadores atuando no apoio educacional.

A estrutura física da escola é composta por 12 salas de aula, uma rampa de acesso, uma quadra poliesportiva e dois banheiros, porém não são adaptados, o que representa uma limitação em termos de acessibilidade universal. A instituição não possui biblioteca nem laboratório, aspectos que podem impactar diretamente nas práticas de letramento e no acesso à experimentação e à pesquisa escolar. No entanto, destaca-se a presença de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), aspecto importante para o desenvolvimento de ações pedagógicas mais individualizadas.

Do ponto de vista pedagógico, a escola apresenta projetos específicos voltados para a inclusão, os quais são desenvolvidos em consonância com uma política institucional de acolhimento e adaptação às necessidades educacionais dos estudantes. Todos os professores da escola passaram por formações continuadas na área da Educação Inclusiva, o que se mostra um importante indicativo de comprometimento com a qualificação das práticas docentes. Apesar disso, a escola ainda não dispõe de um plano pedagógico específico voltado aos estudantes com deficiência, o que evidencia um campo de possibilidades para o aprofundamento e sistematização das ações inclusivas.

A relação entre os professores da sala comum e o profissional responsável pelo AEE é descrita como colaborativa e bem articulada, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas compartilhadas e voltadas à promoção de aprendizagens significativas para todos os estudantes. Além disso, a escola faz uso de tecnologias assistivas, as quais têm se mostrado aliadas importantes no processo de ensino e avaliação dos estudantes com TEA.

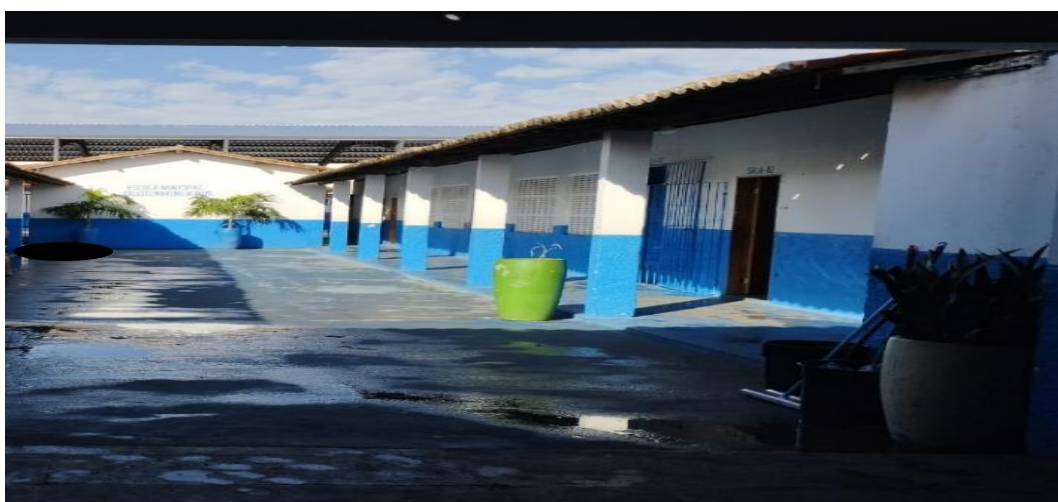
Olhando para a composição descrita, a Escola Celeste Martins de Deus representa um cenário de avanços e desafios no que se refere à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. A presença da sala de AEE, os projetos em andamento, a formação docente e o uso de recursos adaptados indicam caminhos promissores. Entretanto, a ausência de uma estrutura física plenamente acessível e de um plano pedagógico específico para o público da Educação Especial ainda constitui obstáculos a serem superados para a consolidação de práticas avaliativas justas, dialógicas e inclusivas, como propõe esta pesquisa.

Figura 6 – Fachada da Escola Celeste Martins de Deus



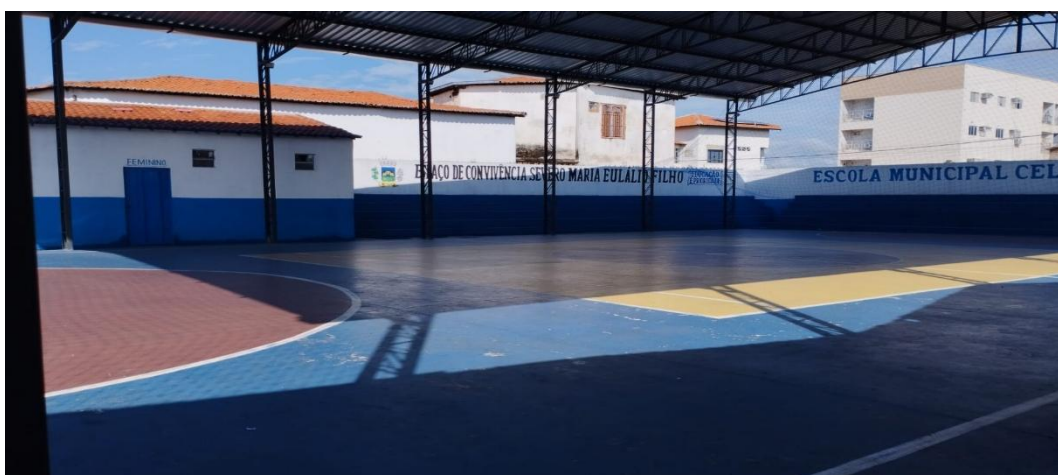
Fonte: arquivos pessoais da autora, 2024.

Figura 7 – Pátio que dá acesso às salas de aula da Escola Celeste Martins de Deus



Fonte: arquivos pessoais da autora, 2024.

Figura 8 – Visão interna da quadra poliesportiva da Escola Celeste Martins de Deus



Fonte: arquivos pessoais da autora, 2024.

A **Escola Municipal José João de Moura** está localizada na Rua São Francisco, s/n, no bairro Pedrinhas, município de Picos, estado do Piauí. Trata-se de uma instituição de ensino público municipal, que oferta as etapas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental – anos finais – e funciona nos turnos da manhã e tarde.

A escola atende a um total de 263 estudantes, dentre os quais sete estão matriculados com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), compondo o público-alvo da Educação Especial. O corpo docente e funcional da instituição é formado por 17 profissionais da educação, além de uma diretora responsável pela gestão escolar. No entanto, não há a presença de profissionais especializados, como intérprete de Libras, cuidadores com formação específica ou professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que evidencia lacunas na estrutura de apoio pedagógico inclusivo.

Embora a escola não disponha de sala de recursos multifuncionais nem de um plano pedagógico específico para os estudantes com deficiência, existem projetos voltados para a inclusão em andamento e os professores já participaram de ações de formação continuada na área da Educação Especial. A instituição conta com cuidadores e faz uso de tecnologias assistivas, demonstrando esforço em adaptar suas práticas às necessidades dos estudantes com deficiência, mesmo diante das limitações estruturais e humanas.

A estrutura física da escola é composta por sete salas de aula, uma biblioteca e uma rampa de acesso. Entretanto, apenas dois banheiros estão disponíveis, e ambos não são adaptados, o que compromete a acessibilidade plena do ambiente escolar. A ausência de quadras ou laboratórios acessíveis também revela a necessidade de investimentos em infraestrutura que favoreçam a permanência e participação efetiva dos estudantes com deficiência.

O tempo de permanência dos estudantes na escola é de quatro horas diárias, o que delimita o espaço-tempo das interações pedagógicas e dos processos avaliativos investigados nesta pesquisa. A ausência de articulação entre professores da sala comum e um profissional de AEE – em virtude da inexistência dessa função na instituição – compromete o desenvolvimento de ações pedagógicas planejadas de forma colaborativa e especializada.

Esta pesquisa busca ressignificar as práticas avaliativas a partir de uma perspectiva inclusiva, diante dos desafios enfrentados por professores e alunos em contextos com poucos recursos, mas com forte compromisso com a inclusão.

Figura 9 – Fachada da Escola Municipal José João de Moura



Fonte: arquivos pessoais da autora, 2025.

Figura 10 – Sala de aula comum da Escola Municipal José João de Moura



Fonte: arquivos pessoais da autora, 2025.

Neste cenário, a proposta desta pesquisa encontra sentido e urgência, ressaltando a necessidade de compreender como as práticas avaliativas podem ser (re)significadas à luz de uma perspectiva inclusiva, mas a intencionalidade pedagógica e o compromisso com a inclusão ainda se fazem presentes.

5.1.2 Construção dos dados

Para traçar um perfil sociodemográfico, foi aplicado um formulário semiestruturado (APÊNDICE B) com perguntas relacionadas ao gênero, idade, estado civil, escolaridade, ocupação e renda familiar. Para o levantamento de dados referente

às formas de avaliação utilizadas pelos professores, quanto à análise de produções textuais, foi aplicado um questionário uniforme (APÊNDICE C), dividido em quatro categorias: I – Entendimento sobre o processo avaliativo inclusivo; II – Métodos de avaliação de produção textual para estudantes com TEA; III – Possíveis dificuldades na elaboração dos itens da avaliação de produção textual para estudantes com TEA; IV – Sugestões para melhorar o processo de avaliação de produções textuais para estudantes com TEA.

Com a aplicação desses questionários uniformes, foi possível reunir informações valiosas sobre as práticas de avaliação de produções textuais para estudantes com TEA, bem como a percepção dos docentes sobre a abordagem inclusiva nesse contexto específico. Os dados obtidos contribuirão para uma compreensão mais aprofundada das estratégias adotadas e fornecerão informações para melhorar o processo de avaliação, tornando-o mais efetivo e adequado às necessidades dos estudantes com TEA.

Para tanto, inicialmente, foi realizada uma reunião pré-agendada com a coordenadora de ensino da Secretaria Municipal de Educação, a coordenadora da Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação, diretores, e docentes de Língua Portuguesa das escolas do município de Picos-PI, para apresentação do projeto de pesquisa no mês de fevereiro de 2024 e assinatura da Carta de Anuência (ANEXO A). Posteriormente, o levantamento dos dados foi realizado durante o período de novembro a dezembro de 2024, por meio de reuniões e questionários aplicados presencialmente.

As docentes participantes foram convidadas a dar consentimento, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A) antes da construção de dados e tiveram a opção de permanecer anônimas, por isso foram dados nomes fictícios às participantes, utilizando-se dos nomes de famosas com TEA. Após assinatura do TCLE, foram entregues um formulário sociodemográfico e o questionário de pesquisa para preenchimento.

Quanto aos procedimentos do questionário, este foi aplicado presencialmente, permitindo uma interação direta e rica em detalhes. A mediação do questionário foi realizada com a devida permissão dos participantes, para garantir a precisão das informações e possibilitar uma análise mais aprofundada. Foram utilizadas perguntas estruturadas para assegurar a uniformidade nas respostas e facilitar a comparação dos dados reunidos, com base nas seguintes categorias:

I. Entendimento sobre o processo avaliativo inclusivo:

Nesta categoria, os professores foram questionados sobre seu entendimento e conhecimento a respeito da avaliação inclusiva e como ela é aplicada na avaliação de produções textuais de estudantes com TEA. Foram considerados conceitos, práticas e abordagens relacionadas à inclusão educacional e à avaliação diferenciada.

II. Métodos de avaliação de produção textual para estudantes com TEA:

Nessa categoria, os professores foram indagados sobre os métodos específicos utilizados para avaliar as produções textuais dos estudantes com TEA. Foi explorado como eles adaptam as estratégias de avaliação tradicionais para atender às necessidades desses estudantes, assegurando que possam demonstrar seu conhecimento e habilidades de maneira eficaz.

III. Possíveis dificuldades na elaboração dos itens da avaliação de produção textual para estudantes com TEA:

Os professores foram convidados a identificar e descrever as dificuldades enfrentadas na elaboração dos itens de avaliação de produções textuais para estudantes com TEA. Entre os desafios mencionados, destacam-se a formulação de perguntas, a definição de critérios de avaliação e a escolha de abordagens de correção que sejam justas e compreensíveis para todos os estudantes.

IV. Sugestões para melhorar o processo de avaliação de produções textuais para estudantes com TEA:

Nesta categoria final, os professores puderam apresentar sugestões e recomendações para aprimorar o processo de avaliativo das produções textuais para estudantes com TEA. As propostas envolveram estratégias de ensino, adaptação de materiais, formação docente, entre outras ações voltadas à promoção de uma avaliação mais eficaz e inclusiva.

Após a análise e estruturação das informações, deu-se início ao desenvolvimento do *podcast*, planejado, adaptado e construído com base nos

resultados do questionário aplicado aos docentes participantes do estudo, bem como em estudos presentes na literatura especializada.

5.1.3 Dados de seleção amostral da pesquisa

A escolha de Picos-PI como campo de investigação justifica-se por sua relevância regional e pela presença de uma infraestrutura educacional robusta, que atende a uma diversidade de estudantes, incluindo aqueles com TEA. Essa realidade oferece um cenário propício para a análise das práticas avaliativas voltadas a esse público e para a identificação dos desafios vivenciados por docentes de Língua Portuguesa na construção de estratégias pedagógicas inclusivas.

Dado isso, as participantes foram selecionadas por meio da técnica de amostragem por conveniência, que “se refere à seleção daqueles casos mais acessíveis sob determinadas condições, cuja avaliação irá ocorrer com recurso limitado de pessoas” (Flick, 2009, p. 125).

Como critérios de inclusão, foram pontuados: ser docente de Língua Portuguesa atuante no Ensino Fundamental – anos finais, em salas com estudantes diagnosticados com TEA na Rede Municipal de Picos-PI. Além disso, ter disponibilidade para participar de todas as etapas da pesquisa, incluindo reuniões e preenchimento de questionários.

Seriam excluídas da pesquisa as pessoas que não concluíssem a construção de dados por qualquer motivo, ou que optassem por desistir voluntariamente em qualquer etapa do estudo; que não lidassem diretamente com estudantes com TEA ou que estivessem afastadas de suas funções por licença de qualquer natureza durante o período de construção de dados. Diante desses critérios, nenhuma participante foi excluída.

Aplicados os critérios, a amostra foi composta por seis professoras, com idades entre 28 e 49 anos, que atuam na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais, dentre as turmas do 6º ao 9º ano que possuem estudantes autistas. Quanto à formação acadêmica, quatro são licenciadas em Língua Portuguesa, uma em História e outra em Matemática; destas, apenas duas possuem pós-graduação completa.

Os dados sociodemográficos também mostraram que cinco são casadas e uma é solteira, e todas possuem renda superior a um salário-mínimo. Sobre a lotação, três

professoras integram o quadro da Escola Cívico-Militar Coronel João de Almeida, duas atuam na Escola Celeste Martins de Deus e uma na Escola José João de Moura.

No que diz respeito aos resultados do questionário, os dados foram organizados e apresentados a partir das categorias definidas pelo próprio formulário aplicado, permitindo uma visão detalhada e estruturada sobre o tema.

5.2 Aspectos ético-legais

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) nº 466/12 e seus complementares. Esta foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão, tendo o parecer consubstanciado (ANEXO B) com numeração CAAE 82356424.0.0000.5554.

Quanto aos riscos, desconfortos e benefícios, a participação nesta pesquisa está em conformidade com as normas legais e éticas. No entanto, era possível que alguns participantes se sentissem desconfortáveis na etapa dos questionários, que foram aplicados pelo pesquisador. Esse desconforto poderia decorrer do fato de o questionário ser aplicado em um ambiente formal ou da interação com o pesquisador. Para minimizar esse risco, foram reservadas duas salas de aula, equipadas com os recursos necessários para garantir privacidade e conforto. Em cada sala, esteve apenas um participante, um pesquisador e um auxiliar. O questionário foi precedido por uma conversa informal, onde todos os protocolos foram explicados de maneira clara, e os participantes tiveram espaço para tirar dúvidas e expressar quaisquer preocupações.

Em relação aos benefícios, os participantes poderão se beneficiar diretamente ao contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, especialmente voltadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa resultou na criação de um *podcast* educacional, com episódios que ajudarão os professores a explorarem métodos de avaliação de produções textuais adaptados às necessidades educacionais desses estudantes. Esses materiais poderão ser utilizados pelos participantes, facilitando a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes no contexto escolar.

Quanto às garantias éticas, foi assegurando o direito à assistência integral e imediata, de forma gratuita e pelo tempo que for necessário, em casos de danos decorrentes da pesquisa. Também foi garantido o direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Os participantes tiveram a liberdade de se recusar a participar, bem como de desistir em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Todas as despesas decorrentes da participação na pesquisa foram devidamente ressarcidas.

Em se tratando da confidencialidade, foi garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa. Somente os pesquisadores tiveram acesso à identidade dos participantes e se comprometeram a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados. Garantiu-se ainda que os participantes tivessem acesso aos resultados junto aos pesquisadores. Sempre que desejarem, poderão solicitar mais informações sobre o estudo com os responsáveis pelo projeto e, para quaisquer dúvidas éticas, poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa.

5.3 Procedimentos para a análise dos dados

A apreciação dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo com base na abordagem proposta por Bardin, a qual explica que “a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas), a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores), embora o inverso, predizer os efeitos a partir de fatores conhecidos, ainda não esteja ao alcance da capacidade” (Bardin, 2016, p. 169).

Com isso, a análise foi desenvolvida em três momentos: a pré-análise, na qual os dados foram organizados, bem como os materiais que auxiliaram o entendimento do objeto de estudo; a descrição analítica, que sistematiza e define o material levantado, tomando como base teorias e hipóteses, buscando descrições afins e contrárias; e, a qual, a interpretação referencial, sendo esta a análise dos dados propriamente dita, a qual permeia uma reflexão embasada em fontes empíricas, estabelecendo uma ligação com a realidade, de modo a estruturar as relações entre as ideias e alcançar o desenvolvimento dos objetivos geral e específicos.

5.4 Caminhos metodológicos do produto educacional

A elaboração do *podcast* como Recurso Educacional, em formato de áudio, teve como objetivo principal propor diferentes estratégias para a avaliação de produções textuais de estudantes com TEA inseridos no Ensino Fundamental – anos finais, considerando as necessidades educacionais, de forma a auxiliar os professores de Língua Portuguesa nessa atividade.

5.4.1 Detalhes do contexto de inserção do produto educativo

Observou-se a necessidade premente de abordagens pedagógicas que considerem as especificidades de cada estudante, especialmente daqueles com necessidades educacionais especiais, como os estudantes com TEA, tendo em vista a complexidade inerente à avaliação da escrita desses estudantes, a qual se configura como um desafio aos educadores, exigindo o desenvolvimento de ferramentas e recursos que os apoiem nessa tarefa.

O *podcast* representa uma resposta inovadora a esse desafio, aproveitando o potencial da tecnologia para oferecer orientações práticas e soluções adaptadas às necessidades individuais dos estudantes com TEA. Ao fornecer um espaço para a troca de experiências e o compartilhamento de estratégias eficazes de avaliação da escrita, o *podcast* se insere em um contexto educacional em constante evolução, no qual a colaboração e a inovação são essenciais para promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Além disso, o contexto de inserção do produto educativo reflete também uma mudança de paradigma na forma como a comunidade educacional percebe e responde às necessidades dos estudantes com TEA. Ao reconhecer a importância de adaptações curriculares e metodológicas para garantir o pleno desenvolvimento desses estudantes, o *podcast* desempenha um papel crucial na promoção da conscientização e na construção de uma cultura escolar mais acolhedora e inclusiva.

5.4.2 Necessidade educacional

Diante dos desafios enfrentados pelos docentes na avaliação da escrita de estudantes com TEA, este *podcast* surgiu como uma ferramenta imprescindível na convergência entre tecnologia e educação, servindo como apoio pedagógico. Com o objetivo de auxiliar professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – anos finais, o *podcast* oferece um acervo de estratégias inovadoras e personalizadas para a avaliação da escrita de estudantes com TEA, considerando suas necessidades educacionais específicas.

Ao integrar tecnologia e educação, o *podcast* se posiciona como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e eficazes. Os professores encontrarão um recurso auxiliar para adaptar suas metodologias de avaliação, promovendo assim uma educação mais equitativa e acessível.

Com a disseminação dessas estratégias por meio do *podcast*, espera-se não apenas facilitar o trabalho dos educadores, mas também promover uma mudança positiva na forma como a comunidade escolar percebe e apoia os estudantes com necessidades educacionais especiais, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

5.4.3 Ambiente de utilização

Por se tratar de uma ferramenta digital, o *podcast* pode ser acessado em diversas plataformas de *streaming*, caracterizando-se como uma tecnologia instantânea que permite assistir a vídeos e ouvir áudios sem a necessidade de *download*. Os episódios foram disponibilizados primeiramente no *Spotify*, que tem versão gratuita, assim permitindo o acesso livre até mesmo para aqueles que não têm acesso *premium* a essa plataforma. Posteriormente, os episódios poderão ser disponibilizados em outras plataformas de *streaming*, ampliando e facilitando ainda mais o acesso ao conteúdo proposto.

5.4.4 Outras condições relevantes

O *podcast* busca promover a acessibilidade, incentivar a interatividade, contribuir para a melhoria da qualidade da avaliação da escrita de estudantes com TEA, fomentar a inclusão e o respeito à diversidade no ambiente escolar, além de

sensibilizar a comunidade escolar para as necessidades específicas desses estudantes.

5.4.5 Protótipo

A estrutura do protótipo está pautada nos seguintes tópicos: análise contextual; objetivos educacionais; público-alvo; tipo de produto educacional; foco do protótipo; recursos e tecnologias de produção; e, por fim, as principais características e funcionalidades do produto.

O protótipo oferece uma estruturação inicial de conteúdos, através de episódios que trataram a temática sob diversas perspectivas e enfoques, dentre elas: introdução e relatos de uma abordagem das práticas avaliativas observadas; otimização metodológica para docentes de Língua Portuguesa: Estratégias de avaliação de produções textuais de estudantes com TEA; utilização dos recursos apresentados na curadoria realizada na disciplina Design Educacional, que aborda jogos, sites e métodos lúdicos; diálogo com profissionais que estão diretamente ligados ao TEA, tanto na esfera pessoal quanto profissional; questionários, conversas a serem repassados através do *podcast*.

Isso colabora para a transmissão de métodos inovadores de avaliação de produções textuais que atendam às necessidades educacionais de estudantes com TEA no Ensino Fundamental – anos finais. Ademais, com a estrutura do protótipo definida e descrita, apresentam-se também as principais características e funcionalidades do *podcast*:

Episódios específicos: cada episódio abordará um aspecto particular relacionado à avaliação de produções textuais, adaptado às necessidades e desafios dos enfrentados por professores de estudantes com TEA. Os temas podem incluir técnicas de escrita, estratégias de revisão, organização de ideias, entre outros.

Abordagem inclusiva: o conteúdo dos episódios será cuidadosamente elaborado para ser inclusivo, considerando as diferentes formas de aprender e as necessidades específicas dos estudantes com TEA. Estratégias de ensino diferenciadas serão oferecidas para garantir que todos os estudantes possam se beneficiar do material.

Dicas práticas e exemplos: os episódios fornecerão dicas práticas e exemplos concretos para ajudar os professores na elaboração de atividades de produção textual

para seus estudantes no aprimoramento das habilidades de escrita de seus estudantes. Essas dicas serão apresentadas de forma clara e acessível, facilitando a compreensão e a aplicação.

Entrevistas e experiências compartilhadas: o *podcast* poderá incluir entrevistas com professores, especialistas em educação inclusiva e estudantes com TEA, que compartilham suas experiências e estratégias de sucesso. Isso oferece uma perspectiva real e inspiradora aos ouvintes.

Recursos complementares: além dos episódios, podem ser disponibilizados materiais complementares, como guias de estudo, exercícios práticos, links para recursos online e sugestões de leitura, para aprofundar o aprendizado dos ouvintes.

Acessibilidade: será projetado para ser acessível a todos, com uma linguagem clara e inclusiva. Também pode ser disponibilizado em plataformas online de fácil acesso, permitindo que os estudantes ouçam os episódios quando e onde for mais conveniente para eles.

Recursos multimídia: áudio, imagens e textos para tornar o aprendizado mais dinâmico e engajador.

Interatividade: oportunidades de escuta sobre metodologias ativas, estratégias de ensino e avaliação, bem como propostas de atividades lúdicas da curadoria de ensino. Além disso, haverá uma interação a partir de relatos de experiência com profissionais da área, professores de Língua Portuguesa e mães atípicas.

Abordagem prática: abordagem da avaliação de produções textuais para estudantes com TEA, com exemplos concretos e estratégias aplicáveis em sala de aula.

Foco nas necessidades dos estudantes com TEA: atenção especial às necessidades específicas desses estudantes, oferecendo orientações aos professores para uma avaliação justa e inclusiva.

6 ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção apresenta os dados obtidos com base nos objetivos estabelecidos, analisando suas implicações no contexto da prática pedagógica, a partir da organização, categorização e interpretação do material coletado, além de apontar caminhos para a construção de estratégias avaliativas mais inclusivas, permitindo uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica no contexto da Educação Especial.

6.1 Desenvolvendo a Análise de Dados

A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme, conforme sistematizada por Bardin (2016). Tal escolha metodológica se justifica pela necessidade de examinar em profundidade os significados expressos nos discursos das participantes da pesquisa — professoras da Rede Municipal de Ensino de Picos-PI que atuam com estudantes diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Seguindo os três momentos propostos por Bardin (2016), a análise categorial se deu da seguinte forma:

Fase de pré-análise: etapa de organização do material, na qual foram realizadas leituras flutuantes dos questionários transcritos, visando à familiarização com o conteúdo e à formulação de hipóteses e objetivos operacionais.

Fase de exploração do material: momento em que se procedeu à codificação dos dados, com a identificação das unidades de registro e a posterior organização em categorias temáticas.

Fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação: etapa em que os dados foram agrupados e interpretados à luz do referencial teórico, buscando responder aos objetivos da pesquisa e gerar inferências significativas.

Foram pré-estabelecidas quatro categorias principais, desdobradas em subcategorias específicas, construídas com base na recorrência de sentidos e nas temáticas emergentes nos relatos, agrupando percepções semelhantes e complementares que refletem suas vivências com a prática avaliativa no contexto inclusivo. A seguir, no Quadro 1 apresenta-se a sistematização dos dados.

Quadro 1 – Unidades de análise categorial, divididas em categorias e subcategorias

UNIDADES DE ANÁLISE CATEGORIAL		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Nº DE RELATOS EMERGIDOS
1. ENTENDIMENTO SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO INCLUSIVO	1. Avaliação como processo contínuo, formativo e centrado nas necessidades;	2
	2. Individualização e valorização das potencialidades;	2
	3. Avaliação como direito à aprendizagem para todos;	1
	4. Dificuldades práticas e ausência de suporte institucional;	1
	5. Concepção restrita do TEA e da avaliação.	1
2. MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA ESTUDANTES COM TEA	1. Ausência de práticas avaliativas diferenciadas;	1
	2. Adaptação pontual dentro de modelos convencionais;	1
	3. Apoio individual e reforço positivo;	1
	4. Avaliação diagnóstica personalizada;	1
	5. Métodos estruturados e guiados;	1
	6. Estratégias neuroeducacionais e acompanhamento intensivo.	1
3. POSSÍVEIS DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DOS ITENS DA AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA ESTUDANTES COM TEA	1. Falta de materiais instrucionais e recursos pedagógicos;	2
	2. Insegurança docente diante das especificidades do TEA;	2
	3. Dificuldade em adaptar critérios avaliativos;	1
	4. Desafios na mediação da interação e do engajamento;	1
	5. Heterogeneidade do espectro e individualização do processo.	1
4. SUGESTÕES PARA MELHORAR O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS PARA ESTUDANTES COM TEA	1. Formação e capacitação contínua de professores;	2
	2. Apoio institucional e presença de equipe multidisciplinar;	2
	3. Adoção de estratégias didáticas adaptadas e inclusivas;	2
	4. Promoção de ambiente acolhedor e confiança.	1

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A partir dos relatos emergidos das respostas das docentes, foram elaboradas 20 subcategorias, que orientam a apresentação dos resultados e a discussão, fundamentadas na análise categorial. Essas categorias evidenciam os desafios, as práticas pedagógicas e as sugestões de estratégias de avaliação no contexto da educação inclusiva de alunos com TEA, sendo discutidas à luz de aportes teóricos que sustentam a análise.

6.2 Resultados e Discussão da Análise Categorial

Após o tratamento dos resultados e a realização das inferências, procedeu-se à interpretação dos dados emergentes a partir das falas das professoras participantes da pesquisa. Para tanto, em respeito às participantes, elas foram mantidas em

anonimato e receberam nomes de mulheres autistas famosas. Abaixo, segue uma breve apresentação de cada uma delas:

1. Amanda Ramalho (Figura 11): comunicadora brasileira que compartilhou publicamente seu diagnóstico de autismo, utilizando suas plataformas para promover a conscientização sobre neurodivergência e saúde mental.

2. Letícia Sabatella (Figura 12): atriz brasileira que, aos 52 anos, revelou ter sido diagnosticada com um grau leve de Transtorno do Espectro Autista. Ela descreveu a descoberta como libertadora e explicando como a arte a ajudou a lidar com sua hipersensibilidade e dificuldades de socialização.

Figura 11 – Foto da comunicadora Amanda Ramalho



Fonte: Site de entrevista da UOL - <https://www.uol.com.br/vivabem/reportagens-especiais/amanda-ramalho-autismo/#cover>.

Figura 12 – Foto da atriz Letícia Sabatella



Fonte: Site de entrevista da CNN Brasil - <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/leticia-sabatella-revela-ter-sido-diagnosticada-com-transtorno-do-espectro-autista/>.

3. Leilah Moreno (Figura 13): cantora e atriz, recebeu o diagnóstico de autismo aos 25 anos, após anos em busca de respostas. Ela compartilhou que, desde a infância, percebia diferenças em sua forma de se comunicar e se conectar com as pessoas, e que o diagnóstico trouxe autoconhecimento e aceitação.

4. Jéssica Sodré (Figura 14): atriz conhecida por seu papel em *Senhora do Destino*, foi diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista e TDAH na vida adulta. Ela relatou que o diagnóstico a ajudou a compreender melhor suas experiências passadas e a lidar com desafios como a fobia social.

Figura 13 – Foto da atriz e cantora Leilah Moreno



Fonte: Site de entrevista da Primeira Página - <https://primeirapagina.com.br/comportamento/leilah-moreno-conta-como-e-ser-autista-em-podcast-transmitido-pelo-pp/>.

Figura 14 – Foto da atriz Jessica Sodré



Fonte: Site de entrevista da TV história - <https://tvhistoria.com.br/apos-descobrir-autismo-artista-quer-voltar-a-tv-agora-me-entendo/>.

5. Lucy Bronze (Figura 15): jogadora de futebol britânica, foi diagnosticada com autismo e TDAH em 2021. Ela atribui seu foco e paixão pelo esporte a essas condições e atua como embaixadora da *National Autistic Society* no Reino Unido.

6. Susan Boyle (Figura 16): cantora escocesa, recebeu o diagnóstico de Síndrome de Asperger (dentro do espectro autista) após adulta, tornando-se símbolo de talento e superação de estigmas sociais associados às pessoas autistas.

Figura 15 – Foto da jogadora de futebol Lucy Bronze



Fonte: Site de entrevista da Reuters - <https://www.reuters.com/sports/soccer/chelseas-bronze-says-autism-has-benefited-her-pitch-2025-03-19/>.

Figura 16 – Foto da cantora Susan Boyle



Fonte: Site de entrevista da The Guardian - <https://www.theguardian.com/fashion/2013/dec/08/susan-boyle-i-have-aspergers>.

6.3 Categoria I – Entendimento sobre o processo avaliativo inclusivo

Esta categoria tem como objetivo analisar as percepções das docentes acerca do processo avaliativo inclusivo, especialmente no contexto da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As falas das participantes evidenciam diferentes compreensões sobre a avaliação, revelando tanto concepções ampliadas e comprometidas com a inclusão quanto limitações práticas e conceituais que ainda permeiam o cotidiano escolar.

A apresentação dos resultados e a discussão desta categoria serão organizadas em subcategorias temáticas, que emergiram a partir da análise dos dados, permitindo compreender de forma mais aprofundada as distintas dimensões do entendimento docente sobre a avaliação inclusiva. Cada subcategoria será acompanhada de trechos representativos dos discursos das professoras, que ilustram os sentidos atribuídos ao processo avaliativo no contexto da educação inclusiva. Na Quadro 2, estão apresentadas as respostas na íntegra de cada uma das professoras.

Quadro 2 – Distribuição de respostas explicitadas no questionário semiestruturado, em relação à Categoria I.

CATEGORIA I – ENTENDIMENTO SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO INCLUSIVO	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Amanda Ramalho	“Pelo menos com os estudantes autistas que tenho, eles têm um nível de compreensão bom, e não é feita nenhuma diferença na forma de avaliar, pois a única dificuldade sentida neles é comportamental.”
Letícia Sabatella	“O processo avaliativo inclusivo é um método de avaliação que considera as particularidades e potencialidades do estudante, sem compará-lo com outros estudantes.”
Leilah Moreno	“É um processo contínuo que tem como objetivo identificar as necessidades e dificuldades do estudante, um processo que exige ajuda familiar, tornando um trabalho em equipe.”
Jéssica Sodré	“O processo avaliativo inclusivo traz em seu interesse a formação aos estudantes, independentemente do que se perceba em cada um deles os potenciais e as limitações na utopia de a educação chegar a todos.”
Lucy Bronze	“A avaliação inclusiva deve promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os educandos. O processo avaliativo inclusivo para estudantes com TEA deve ser flexível, diversificado e centrado nas habilidades e necessidades de cada estudante.”
Susan Boyle	“Entendo a relevância de avaliar cada estudante a partir de um método individualizado que consiga mensurar o desenvolvimento do estudante e suas particularidades, no entanto, não existem recursos em variedade de opções disponibilizadas pelo sistema educacional.”

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Na subcategoria 1, **Avaliação como processo contínuo, formativo e centrado nas necessidades**, as docentes demonstram compreender a avaliação

como um processo que vai além da mensuração de resultados, sendo um percurso que considera as necessidades específicas do estudante, reforçando o caráter formativo e a importância do desenvolvimento individual. As falas destacam a importância de envolver a família e promover o acompanhamento constante do estudante com TEA. Como apontam as professoras:

“É um processo contínuo que tem como objetivo identificar as necessidades e dificuldades do estudante, um processo que exige ajuda familiar, tornando um trabalho em equipe.” (Profa. Leilah Moreno).

“A avaliação inclusiva deve promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os educandos. O processo avaliativo inclusivo para estudantes com TEA deve ser flexível, diversificado e centrado nas habilidades e necessidades de cada estudante.” (Profa. Lucy Bronze).

Esse entendimento está alinhado com os pressupostos da avaliação formativa e inclusiva, como discutido por Stainback e Stainback (1999), que defendem uma avaliação voltada à construção de conhecimentos e ao apoio às singularidades dos estudantes.

De forma complementar, Fernandes (2008) destaca que a avaliação só adquire caráter formativo em contextos interativos, nos quais o professor, ao estimular a interação entre os estudantes, possibilita a oportunidade de um conhecimento aprofundado das competências, atitudes e estágios de seu desenvolvimento.

A compreensão também vai ao encontro do pressuposto de Hoffmann (2014), ao abordar a avaliação mediadora, que valoriza as diferenças dos estudantes, sendo um método formativo essencial para possibilitar a reflexão contínua sobre o processo de aprendizagem e permitindo a intervenção pedagógica em tempo oportuno (Carmo; Passos, 2022).

A pesquisa realizada por Cabral, Falcke e Marin (2021) enfatiza a importância da comunicação entre família e escola, sendo apontada como um fator crucial para o sucesso do processo inclusivo dos estudantes. No entanto, esse entendimento idealizado nem sempre se concretiza na prática escolar da criança com autismo. Conforme apontam os autores, a relação entre escola e família se estrutura, porém muitas vezes, de forma unilateral, centrada em cobranças e na responsabilização dos responsáveis pelas dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem. Segundo as autoras, a ausência de diálogo e de orientação clara sobre como os familiares podem contribuir efetivamente tende a limitar a colaboração desejada.

No estudo realizado por Oliveira e Campos (2005), a avaliação foi compreendida como um processo bidirecional, ou seja, ela mensura não apenas o desempenho do estudante, mas também analisa os elementos constituintes do próprio processo pedagógico.

A subcategoria 2, **Individualização e valorização das potencialidades**, reforça a ideia de que a avaliação deve respeitar o ritmo, as características e as potencialidades de cada estudante. As docentes evidenciam a necessidade de evitar comparações entre estudantes e de criar instrumentos adaptados à realidade de cada um. Isso pode ser observado nas seguintes falas:

“O processo avaliativo inclusivo é um método de avaliação que considera as particularidades e potencialidades do estudante, sem compará-lo com outros estudantes.” (Profa. Letícia Sabatella).

“Entendo a relevância de avaliar cada estudante a partir de um método individualizado que consiga mensurar o desenvolvimento do estudante e suas particularidades...” (Profa. Susan Boyle).

Essa perspectiva converge com os apontamentos de Mantoan (2003), que defende uma pedagogia da inclusão baseada na valorização da diversidade e no reconhecimento das potencialidades dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência.

Esse entendimento se alinha ao argumento de Carmo e Passos (2022), discorrem que o educador deve valorizar as diferenças, como as características e potencialidades dos estudantes com TEA, observando, a partir das particularidades, novas estratégias de ensino. Nesse sentido, busca-se incentivar o estudante a aprender de maneira autônoma, no seu ritmo e de acordo com suas necessidades, enquanto recebe recursos pedagógicos diversificados e adequados (Carmo; Passos, 2022).

Oliveira e Campos (2005) também destacam que, sob uma perspectiva inclusiva, a avaliação deve focar nas necessidades educacionais específicas de cada estudante, sejam eles com ou sem deficiência.

Complementarmente, Carminatti e Borges (2012) ressaltam que avaliar é também refletir e planejar, sendo indispensável que os critérios e instrumentos de análise estejam subordinados a objetivos educativos claros e intencionalmente definidos. Gadotti (1996), ao tratar da práxis freiriana, destaca a educação como

prática de liberdade e solidariedade, enfatizando a avaliação como um diálogo permanente que busca reconhecer e valorizar a potencialidade única de cada sujeito.

Na subcategoria 3, **Avaliação como direito à aprendizagem para todos**, destaca-se o entendimento da avaliação como uma ferramenta de garantia do direito à educação para todos, incluindo os estudantes com TEA. Como expressa a Profa. Jéssica Sodré:

“O processo avaliativo inclusivo traz em seu interesse a formação aos estudantes, independentemente do que se percebe em cada um deles os potenciais e as limitações na utopia de a educação chegar a todos.”

A avaliação, nesse sentido, deixa de ser um instrumento de exclusão e torna-se um meio de acesso e permanência na escola, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na LDB (BRASIL, 1996). Avaliar de forma inclusiva não significa apenas adaptar o conteúdo ou estender o tempo de prova, mas sim criar condições para que o estudante possa revelar aquilo que sabe e pensa, a partir de estruturas acessíveis, mediações sensíveis e, sobretudo, de um olhar docente que valorize a potência em invés da limitação.

Assim, a avaliação deixa de ser um instrumento classificatório e passa a ser um processo de escuta e reconhecimento, que favorece o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas múltiplas dimensões – cognitivas, afetivas e sociais. Trata-se de um caminho que exige formação, sensibilidade e compromisso ético, mas que, em contrapartida, contribui decisivamente para uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Entretanto, a subcategoria 4, **Dificuldades práticas e ausência de suporte institucional**, revela os limites encontrados pelas professoras no contexto escolar, especialmente a ausência de recursos, materiais pedagógicos acessíveis e formação continuada. A Profa. Susan Boyle sintetiza essa queixa ao afirmar que “...não existem recursos em variedade de opções disponibilizadas pelo sistema educacional.”

Essa perspectiva é reforçada no estudo de Loureiro e Silva (2021, p. 202) onde destacam que

[...] o Estado é falho em promover a capacitação e a formação continuada dos profissionais do magistério, os recursos e tecnologias de educação a distância são poucos (o que em tempos de pandemia que demandam atividades remotas o prejuízo é grandioso), falhos e não são todos os educadores que tem possibilidade de acesso a esses recursos, muitas vezes, faltam ferramentas básicas como um computador ou um rede de internet, a

formação inicial dos profissionais do magistério não é suficientemente subsidiada e são poucas as horas-aulas e disciplinas dedicadas ao ensino das pessoas com deficiência.

Essa ausência de suporte compromete a efetivação de práticas avaliativas inclusivas, evidenciando uma distância entre os princípios da inclusão expressos nas políticas educacionais e a realidade enfrentada nas escolas. Como destacam Mantoan (2003) e Stainback e Stainback (1999), a transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo exige não apenas diretrizes formais, mas também condições concretas de estrutura, formação docente e apoio contínuo, sem as quais a inclusão corre o risco de se limitar ao plano do discurso.

Por fim, na subcategoria 5, **Concepção restrita do TEA e da avaliação**, observa-se uma visão ainda limitada sobre o Transtorno do Espectro Autista, que, em alguns casos, é compreendido apenas a partir de comportamentos observáveis, desconsiderando as dimensões cognitivas, afetivas e sensoriais das pessoas com TEA. A fala da Profa. Amanda Ramalho exemplifica esse olhar: "...não é feita nenhuma diferença na forma de avaliar, pois a única dificuldade sentida neles é comportamental."

Esse tipo de entendimento pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas ou mesmo excludentes, como alerta Schwartzman (2011), ao reforçar que o TEA exige abordagens educativas interdisciplinares e sensíveis às complexas manifestações do transtorno. Tal posicionamento é criticado por Mantoan (2015), que afirma que não se pode falar em inclusão quando se mantém a lógica da homogeneização dos processos avaliativos. Cabe destacar que, logo na apresentação das Estratégias para a Educação de estudantes com necessidades educacionais especiais (MEC, 2003) é enunciado que:

Considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotado), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas.

Nesse contexto, a simples aplicação de um currículo uniforme a todos os estudantes, sem considerar suas particularidades, tende a acentuar desigualdades e a invisibilizar as potencialidades das crianças com necessidades educacionais especiais. Quando se propõe a flexibilização e dinamização curricular, há um convite

à reconstrução do fazer docente, no sentido de individualizar o ensino e a avaliação, respeitando os ritmos, as formas de expressão e os estilos de aprendizagem de cada estudante.

Em síntese, a análise da Categoria I demonstra que, embora haja um esforço por parte das professoras em compreender e praticar uma avaliação mais inclusiva, voltada às necessidades dos estudantes com TEA, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, às concepções restritas sobre o transtorno e à falta de apoio institucional. Assim, é importante frisar que a avaliação inclusiva exige não apenas mudanças de práticas, mas também de mentalidade, estrutura e políticas públicas que garantam o direito à aprendizagem para todos.

6.4 Categoria II – Métodos de avaliação de produção textual para estudantes com TEA

A segunda categoria busca compreender os métodos utilizados pelas docentes na avaliação da produção textual de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise evidenciou a coexistência de práticas convencionais, tentativas de adaptação e estratégias mais alinhadas à perspectiva inclusiva. Os achados foram organizados em seis subcategorias, que expressam níveis distintos de compreensão e atuação docente frente à diversidade presente no processo de ensino e avaliação da produção escrita. A seguir, cada subcategoria é apresentada e discutida à luz de autores que investigam a inclusão escolar, a avaliação adaptada e as práticas pedagógicas voltadas ao TEA. Na Quadro 3, estão apresentadas as respostas na íntegra de cada uma das professoras.

Quadro 3 – Distribuição de respostas explicitadas no questionário semiestruturado, em relação à Categoria II.

CATEGORIA II – MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA ESTUDANTES COM TEA	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Amanda Ramalho	“Não é feita avaliação diferenciada e com o estudante em questão, a maioria dos dias ele dorme na aula e quando não está dormindo, às vezes, ele participa.”
Letícia Sabatella	“Apoio à escrita com reforço positivo; uso de dicas ou ajudas quando necessário.”
Leilah Moreno	“A avaliação é um processo individual do estudante com TEA, sem compará-lo com os outros estudantes, tentando diagnosticar os pontos onde existe mais dificuldades para ajudar o estudante a trilhar um caminho diferente.”
Jéssica Sodré	“Na inclusão não se anula as estratégias especiais que atentam para os transtornos neuropsicológicos e para as condições do indivíduo nesse esforço

	de aprender, cujos métodos envolvem acompanhamento exclusivo e treinos diretos das atividades e dos diálogos.”
Lucy Bronze	“Métodos de avaliação que promovem uma experiência mais inclusiva; realização de atividades diversificadas e focadas nas suas capacidades; avaliação por processo; estruturas textuais guiadas; histórias baseadas em sequência de imagens; criação de histórias em grupo; escolha de tópicos de interesse.”
Susan Boyle	“Infelizmente, é o método convencional de prova escrita. A diferença está em que a prova é reduzida com questões que sejam mais lúdicas. Ademais, a criança tem disponível um tempo maior para a realização da prova e uma atenção especial do professor que aplica.”

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A subcategoria 1, **Ausência de práticas avaliativas diferenciadas**, revela falas que indicam a inexistência de estratégias específicas para a avaliação de estudantes com TEA, apontando um distanciamento entre o discurso da inclusão e a prática pedagógica. A Profa. Amanda Ramalho afirma: “Não é feita avaliação diferenciada... ele dorme na aula...”.

Essa ausência de práticas avaliativas ajustadas às necessidades dos estudantes com TEA revela uma reprodução do modelo de ensino tradicional, centrado em conteúdos e formatos padronizados. Tal postura, ainda que muitas vezes seja motivada pela falta de formação ou apoio institucional, acarreta impactos profundos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, vale destacar a crítica de Perrenoud (2000, p. 116), ao afirmar que

uma pedagogia francamente diferenciada, que destina a todos os mesmos conteúdos, os mesmos exercícios, os mesmos trabalhos de casa, o mesmo tratamento, só pode transformar as diferenças culturais em desigualdades de aprendizagem escolar.

Quando as situações de aprendizagem e avaliação não levam em conta a diversidade de perfis e níveis de desenvolvimento dos estudantes, sobretudo daqueles com TEA, há uma tendência à exclusão velada. Os discentes para os quais a atividade não faz sentido – seja por barreiras de linguagem, dificuldade de abstração ou ausência de suporte – acabam sendo colocados à margem do processo, reforçando a crença de que não são capazes de aprender.

Assim, a fala da professora que menciona o estudante dormindo na aula não apenas denuncia um comportamento passivo do estudante, mas revela um sistema pedagógico que não o considera ativamente em seu planejamento e execução. O desinteresse pode ser reflexo direto da inadequação entre as propostas escolares e

as possibilidades cognitivas e emocionais daquele sujeito. É nesse ponto que a crítica de Perrenoud se torna ainda mais potente: igualdade no ponto de partida não significa oferecer a todos a mesma coisa, mas sim garantir a cada um aquilo de que precisa para se desenvolver.

Ademais, cabe destacar que o professor deve estar atento aos fatores que influenciam seu julgamento sobre os estudantes, pois esses fatores impactam diretamente as estratégias pedagógicas adotadas, a forma de avaliação realizada e o modelo de interação social proposto em sala de aula. Para isso, é fundamental que os processos de formação docente incentivem o autoconhecimento e promovam a busca contínua por mudanças, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e sensíveis à ampla diversidade de necessidades presentes entre os estudantes (Omote; Vieira, 2018).

Em contrapartida, a subcategoria 2, **Adaptação pontual dentro de modelos convencionais**, mostra tentativas de ajuste, ainda que superficiais, dentro de práticas tradicionais. A fala da Profa. Susan Boyle ilustra isso: “É o método convencional... prova reduzida... tempo maior...”.

Embora essas ações representem um avanço em relação à ausência total de adaptação, ainda são consideradas intervenções mínimas, que nem sempre são suficientes para atender às especificidades do estudante com TEA. De acordo com Mittler (2003), adaptações eficazes devem ir além da forma e considerar os processos cognitivos, afetivos e sensoriais envolvidos na aprendizagem.

Alinhando-se à perspectiva de Vitaliano (2019), ressaltando que cada estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) é singular, portanto, torna-se essencial a adoção de estratégias específicas, que são descobertas por meio de um entendimento das suas particularidades. Nesse sentido, Carmo e Passos (2022) argumentam que a valorização das diferenças e a proposição de estratégias pedagógicas diversificadas, planejadas a partir das necessidades de cada estudante vai além de adaptações pontuais.

Da mesma forma, Oliveira e Campos (2005) reforçam a compreensão das necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, focando não apenas em aspectos biopsicossociais, mas, principalmente na identificação e ampliação do seu potencial de aprendizagem.

Isso implica que o docente não deve apenas adaptar a avaliação de forma superficial, mas construir práticas que envolvam os estudantes em processos de

expressão, criação e troca de ideias, favorecendo a identificação e o fortalecimento de suas potencialidades (Carminatti; Borges, 2012).

Lima *et al.* (2024), enfatizam que a avaliação, no contexto do TEA, não pode permanecer restrita a formatos tradicionais e pontuais, pois tais modelos tendem a desconsiderar as particularidades do seu funcionamento neurocognitivo. Para os autores, a avaliação precisa ser flexível e desempenhar três funções: pedagógico-didática, assegurando o cumprimento dos objetivos educacionais; diagnóstica, identificando avanços e dificuldades; e de controle, vinculada à sistematização e interpretação dos resultados.

A subcategoria 3, **Apoio individual e reforço positivo**, traz um olhar mais sensível e humano sobre o processo avaliativo, com foco no suporte emocional e na motivação do estudante. A Profa. Letícia Sabatella afirma: “Apoio à escrita com reforço positivo... uso de dicas ou ajudas...”.

Essa perspectiva aproxima-se das propostas de Vygotsky (1991), que destacam a importância da mediação e da zona de desenvolvimento proximal no processo de aprendizagem, especialmente para estudantes com necessidades educacionais específicas.

Na subcategoria 4, **Avaliação diagnóstica personalizada**, a avaliação passa a ser vista como instrumento de escuta e identificação de dificuldades, orientando intervenções pedagógicas mais eficazes. Como destaca a Profa. Leilah Moreno: “...tentar diagnosticar os pontos onde existe mais dificuldades para ajudar...”.

Tal entendimento está em consonância com as contribuições de Hoffmann (2014), que defende uma avaliação dialógica, processual e que sirva como guia para a prática pedagógica, especialmente no contexto da diversidade.

Já a subcategoria 5, **Métodos estruturados e guiados**, aponta práticas mais sistematizadas para facilitar a produção textual, como o uso de roteiros, imagens e temas de interesse. A Profa. Lucy Bronze compartilha: “...estruturas textuais guiadas; histórias com imagens; tópicos de interesse...”.

Essas práticas estão alinhadas com as orientações de pesquisadores como Benini e Castanha (2016), que recomendam o uso de elementos visuais como facilitadores da comunicação para estudantes com TEA, conforme destacado abaixo:

[...] através do uso de imagens a pessoa com TEA obtém uma melhor compreensão, que vem colaborar significativamente no processo de organização do pensamento e da linguagem. Desta forma, um dos principais

motivos para utilização da linguagem visual é considerá-la uma ferramenta importante para potencializar a aprendizagem destes estudantes (Benini; Castanha, 2016, p.14).

Por fim, a subcategoria 6, **Estratégias neuroeducacionais e acompanhamento intensivo**, evidencia uma compreensão mais aprofundada das características do TEA, com propostas fundamentadas nos princípios da neuroeducação e em práticas individualizadas. A Profa. Jéssica Sodré comenta: “...estratégias especiais que atentam para os transtornos neuropsicológicos... acompanhamento exclusivo e treinos diretos...”.

O estudo de Cabral, Falcke e Marin (2021) corrobora as observações, destacando que a inclusão de crianças com TEA requer uma abordagem colaborativa e dinâmica, que permita o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, além de respeitar as diferenças individuais.

Fernandes (2008) destaca que, para a melhoria contínua das aprendizagens, é fundamental a regulação da qualidade do trabalho desenvolvido, por meio do uso de recursos cognitivos e metacognitivos que ajudem a eliminar as distâncias entre o que se aprendeu e o que se propôs como objetivo formativo.

Nesse contexto, Oliveira e Campos (2005) apontam que, quando docentes avaliam sem considerar as peculiaridades cognitivas, sensoriais ou comportamentais do estudante com deficiência, corre-se o risco de ignorar que o fracasso escolar pode estar mais relacionado à inadequação das estratégias de ensino do que às limitações do próprio discente.

O estudo de Lima *et al.* (2024) propõe estratégias de processo contínuo, pedagógico, diagnóstico e de controle, nas quais a aplicação de metodologias ativas estimula a cognição e a comunicação, assim como o acompanhamento constante dos avanços e obstáculos no percurso de aprendizagem, transformando-se em ferramentas de mediação no desenvolvimento dos discentes com TEA. Isso permite identificar avanços e dificuldades, além de ajustar os métodos de ensino, conforme necessário. No entanto, os próprios autores ressaltam que tais práticas ainda são incipientes na realidade escolar.

Destarte, a análise da Categoria II revela uma diversidade de práticas avaliativas, que variam entre a ausência de adaptações e o uso de metodologias inovadoras, fundamentadas nas necessidades dos estudantes com TEA. As falas das professoras demonstram que, embora ainda haja resistência ou desconhecimento por

parte de algumas docentes, outras já vêm aplicando estratégias alinhadas às práticas inclusivas, indicando um cenário de transição e de construção de saberes. Como reforça Mantoan (2003), a inclusão não se limita à presença do estudante com deficiência em sala de aula, mas exige mudanças profundas nas concepções, atitudes e práticas pedagógicas — sobretudo no processo de avaliação.

6.5 Categoria III – Possíveis dificuldades na elaboração dos itens da avaliação de produção textual para estudantes com TEA

A terceira categoria trata das dificuldades enfrentadas pelas docentes ao elaborarem itens avaliativos voltados à produção textual de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As falas analisadas revelam obstáculos de diferentes naturezas, que vão desde a ausência de recursos pedagógicos até impasses relacionados à heterogeneidade do transtorno. Essas dificuldades reforçam a complexidade do processo avaliativo no contexto da educação inclusiva e evidenciam a necessidade de formações específicas, materiais de apoio e uma postura reflexiva por parte do professor. A seguir, são descritas e discutidas as cinco subcategorias que emergiram da análise.

Quadro 4 – Distribuição de respostas explicitadas no questionário semiestruturado, em relação à Categoria III.

CATEGORIA III – POSSÍVEIS DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DOS ITENS DA AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA ESTUDANTES COM TEA	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Amanda Ramalho	“Não passo por isso, mas acredito que deve ser difícil para os professores que têm estudantes com TEA em grau mais avançado fazer eles compreenderem o que está sendo questionado ou proposto na maioria das vezes o professor faz uma tarefa para pintar ou correspondente à educação infantil.”
Letícia Sabatella	“Falta de material instrucional que direcione o professor na elaboração de atividades, itens da avaliação de produção textual para estudantes com TEA.”
Leilah Moreno	“A maior dificuldade é conseguir atender às demandas de todos os estudantes e ter uma atenção maior com os estudantes com TEA. A falta de recursos e estratégias, assim como o desconhecimento de algumas características do TEA.”
Jéssica Sodré	“Quem possui TEA nem sempre se abre para a interação, dificultando o próprio desempenho cognitivo e este é o ponto de maior preocupação do professor, trazer o estudante com TEA para o diálogo, para a interação.”
Lucy Bronze	“Dificuldade em ajustar os critérios de avaliação para dar mais ênfase ao conteúdo (Ideias e organização) do que à forma (Ortografia e gramática), considerando as dificuldades específicas do estudante com TEA. A ausência de materiais de apoio e ferramentas tecnológicas que auxiliem na adaptação das avaliações, também pode dificultar o trabalho do professor, limitando as possibilidades de diversificação na forma de avaliar.”

Susan Boyle	“As crianças que estou em contato possuem dificuldades em elaboração de produção textual, tendo um entre eles que aponta dificuldades e consegue desenvolver avaliações escritas com facilidade notável.”
-------------	---

Fonte: elaborado pela autora, 2025

A subcategoria 1, **Falta de materiais instrucionais e recursos pedagógicos**, destaca a ausência de instrumentos que orientem o professor na construção de avaliações adaptadas às necessidades dos estudantes com TEA. A Profa. Letícia Sabatella afirma: “Falta de material instrucional que direcione o professor na elaboração de atividades, itens da avaliação de produção textual para estudantes com TEA.” Já a Profa. Lucy Bronze complementa: “A ausência de materiais de apoio e ferramentas tecnológicas que auxiliem na adaptação das avaliações, também pode dificultar o trabalho do professor...”.

Essa lacuna corrobora o que apontam Gonçalves e Madeira-Coelho (2021), ao discutirem os desafios enfrentados pelos docentes na construção de práticas avaliativas inclusivas sem o suporte adequado. Segundo as autoras, a escassez de recursos didáticos específicos para o público com TEA contribui para a manutenção de práticas padronizadas e pouco eficazes. Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020) também afirmam que a elaboração de avaliações para estudantes com deficiência ainda é um ponto cego nos sistemas educacionais brasileiros, exigindo mais investimentos em formação e produção de recursos.

Nesse sentido, a falta de materiais instrucionais específicos e de recursos pedagógicos adaptados revela-se como um obstáculo concreto à efetivação da avaliação inclusiva. Dias e Moreira (2024), ao analisarem práticas de escrita no ensino superior para estudantes com TEA, identificaram que a produção textual exige mediações específicas e orientações nítidas. A ausência de materiais que respeitem as formas alternativas de expressão desses estudantes contribui para interpretações equivocadas sobre sua capacidade produtiva. Para os autores, práticas consideradas “disfuncionais” devem ser reinterpretadas como formas legítimas de construção de sentido, o que demanda recursos pedagógicos apropriados para sua valorização e reconhecimento acadêmico.

De maneira convergente, Silva (2019) destaca que ainda há uma carência significativa de materiais pedagógicos específicos para atender às necessidades dos estudantes com TEA. Essa ausência compromete a qualidade do ensino e dificulta a adaptação curricular necessária para promover uma aprendizagem significativa.

A pesquisa de Siedler *et al.* (2023), sustenta que a concepção e a utilização de materiais adaptados, a exemplo de jogos digitais e recursos visuais concretos, são essenciais para otimizar o aprendizado de crianças com autismo. Tais recursos contribuem para expandir a comunicação, fomentar a autonomia e estimular a expressão simbólica, dimensões frequentemente negligenciadas em modelos avaliativos convencionais (Siedler *et al.*, 2023).

Na subcategoria 2, **Insegurança docente diante das especificidades do TEA**, as falas refletem o desconhecimento ou a dificuldade de compreensão por parte dos professores sobre as particularidades do espectro autista. A Profa. Leilah Moreno expõe: “...falta de recursos e estratégias, assim como o desconhecimento de algumas características do TEA.”

Já Amanda Ramalho relata: “...deve ser difícil para os professores que têm estudantes com TEA em grau mais avançado... na maioria das vezes o professor faz uma tarefa para pintar ou correspondente à educação infantil.”

Esse cenário é reforçado por Pereira *et al.* (2024), ao demonstrarem que muitos professores não se sentem suficientemente preparados para atender as demandas das crianças com TEA. Em seu estudo, os autores desenvolveram um programa de formação docente com base em metodologias ativas e situações reais de ensino, destacando que o fortalecimento das competências profissionais e a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos são essenciais para promover a segurança e a autonomia do educador.

De forma convergente, Oliveira *et al.* (2021) ressaltam que uma das principais barreiras para a efetiva inclusão de estudantes autistas está na escassez de capacitação técnica e metodológica dos professores. A pesquisa mostrou que, ao serem submetidos a uma formação prática baseada na análise do comportamento e no uso de jogos cooperativos, os docentes passaram a sentir-se mais confiantes para promover a participação inclusiva desses discentes em atividades em grupo, favorecendo também o processo de avaliação.

Corroborando com essa visão, Silva *et al.* (2025) afirmam que a formação continuada, aliada a ações de sensibilização, é fundamental para promover práticas inclusivas eficazes. O estudo aponta que, quando os professores compreendem não apenas os aspectos teóricos do TEA, mas também recebem suporte técnico e

emocional, conseguem adaptar suas práticas educacionais de forma mais sensível, empática e eficaz.

Além disso, Silva Junior, Mendonça e Silva (2024) alertam que as fragilidades na formação inicial e continuada dos professores, somadas à ausência de políticas públicas efetivas, contribuem para que a inclusão de estudantes com deficiência permaneça mais como um discurso do que uma prática consolidada. Corroborando com a análise de Silva (2019), que constatou que, apesar das ações educacionais inclusivas, a carência de suporte institucional reforça a insegurança docente e perpetua abordagens estereotipadas ou simplificadas, como apontado nesse estudo pelas professoras entrevistadas, que associam a avaliação à realização de tarefas genéricas e descontextualizadas para esses estudantes em graus mais severos.

A subcategoria 3, **Dificuldade em adaptar critérios avaliativos**, revela a tensão vivida pelo professor entre manter critérios tradicionais e flexibilizar as exigências avaliativas para contemplar o processo de aprendizagem do estudante com TEA. Conforme a fala da Profa. Lucy Bronze: “Dificuldade em ajustar os critérios de avaliação para dar mais ênfase ao conteúdo (Ideias e organização) do que à forma (Ortografia e gramática)...”. (Grifo nosso).

Esse desafio aponta para o conflito entre o modelo meritocrático de avaliação e uma abordagem mais processual e inclusiva. De acordo com Hoffmann (2014), a avaliação deve priorizar o percurso do estudante e não apenas o produto final, valorizando aspectos como o esforço, o progresso e a coerência das ideias — aspectos centrais na produção textual de estudantes com TEA.

Complementando essa perspectiva, Pereira e Schmitt (2016) destacam que os critérios adotados nas escolas, em sua maioria, mantêm um padrão formalista que dificulta o reconhecimento dos avanços qualitativos dos discentes com autismo. O excesso de ênfase em aspectos técnicos, como ortografia e estrutura gramatical, inviabiliza a valorização de competências como criatividade, clareza de ideias e esforço individual, elementos centrais em uma avaliação inclusiva.

Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2021) ressaltam que essa rigidez nos critérios avaliativos também está relacionada à carência de formação técnica e metodológica por parte dos professores. A ausência de estratégias adequadas para abordar a diversidade de perfis dentro do TEA contribui para práticas avaliativas imprecisas e muitas vezes estereotipadas, que não contemplam a complexidade das manifestações cognitivas e comunicativas desses estudantes.

Em alinhamento a essas críticas, Dias e Moreira (2024) argumentam que os instrumentos tradicionais de avaliação tendem a ignorar formas atípicas de pensamento e expressão simbólica, comuns entre estudantes com TEA. Os autores defendem uma avaliação centrada na trajetória individual do estudante, que incorpore ajustes contínuos ao longo da formação e reconheça diferentes formas de demonstrar conhecimento, deslocando o foco da padronização para a equidade.

Reforçando esse olhar, Sales e Viana (2020) analisam a inclusão de estudantes com TEA no ensino superior e enfatizam que a permanência desses sujeitos no ambiente acadêmico está condicionada à adoção de critérios avaliativos flexíveis. A implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) é apontada como alternativa concreta para atender às especificidades desses estudantes, promovendo uma avaliação que respeite os ritmos, estilos de aprendizagem e formas de expressão singulares.

A subcategoria 4, **Desafios na mediação da interação e do engajamento**, refere-se à dificuldade de promover o envolvimento do estudante com TEA no processo de escrita. A Profa. Jéssica Sodré destaca: “Quem possui TEA nem sempre se abre para a interação, dificultando o próprio desempenho cognitivo... trazer o estudante com TEA para o diálogo...”.

Essa observação está alinhada com o que indicam Baron-Cohen *et al.* (2000), ao afirmarem que dificuldades na comunicação social são características centrais do TEA, o que impacta diretamente na construção de práticas pedagógicas que exigem cooperação, expressão e trocas verbais, como é o caso da produção textual. A dificuldade em interagir com estudantes com TEA também está em consonância com Amaral e Bosa (2014), que destacam as limitações na comunicação e na reciprocidade social, exigindo, dessa forma, do professor uma escuta atenta e estratégias específicas de mediação.

Por fim, a subcategoria 5, **Heterogeneidade do espectro e individualização do processo**, evidencia a diversidade presente entre os estudantes com TEA, o que torna desafiador adotar uma única abordagem avaliativa. A fala da Profa. Susan Boyle demonstra essa complexidade: “As crianças que estou em contato possuem dificuldades em elaboração de produção textual, tendo um entre eles que aponta dificuldades e consegue desenvolver avaliações escritas com facilidade notável.”

Essa fala destaca o desafio de adequar os critérios de correção textual, algo que pode ser compreendido à luz da proposta de avaliação mediadora de Hoffmann

(2014), que defende o deslocamento do olhar avaliativo da punição dos erros para o reconhecimento das potencialidades e progressos dos estudantes. Nessa perspectiva, a heterogeneidade do espectro exige que os professores estejam atentos às especificidades de cada discente, como argumenta Lacerda (2020), ao enfatizar que a escuta ativa e a avaliação individualizada são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas realmente inclusivas.

Com base no exposto, os dados da Categoria III apontam que a elaboração de avaliações para estudantes com TEA ainda enfrenta entraves significativos, como a carência de materiais, a insegurança docente, a dificuldade em adaptar critérios e a complexidade do transtorno em si. A análise evidencia a urgência de políticas de formação continuada e de investimento em materiais acessíveis e específicos. Para que a avaliação da produção textual seja de fato inclusiva, é necessário que os professores sejam apoiados institucionalmente e que a prática avaliativa seja ressignificada como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, respeitando as diferenças e promovendo o desenvolvimento pleno dos estudantes.

6.6 Categoria IV – Sugestões para melhorar o processo de avaliação de produções textuais para estudantes com TEA

A quarta categoria emergente da análise diz respeito às sugestões apresentadas pelas docentes com o intuito de aprimorar o processo de avaliação das produções textuais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As contribuições evidenciam um esforço coletivo por parte das professoras em repensar práticas avaliativas mais acessíveis, humanas e coerentes com as especificidades do transtorno. As falas revelam a importância da formação contínua, da atuação conjunta com equipes especializadas, da adoção de estratégias adaptadas e da construção de um ambiente emocionalmente seguro para o estudante.

Quadro 5 – Distribuição de respostas explicitadas no questionário semiestruturado, em relação à Categoria IV.

CATEGORIA IV – SUGESTÕES PARA MELHORAR O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS PARA ESTUDANTES COM TEA	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Amanda Ramalho	“Investir na qualificação de professores para trabalhar com esses estudantes, porque o estudante tem dificuldade devido à sua deficiência, mas o professor não está preparado para ensinar e avaliar o aprendizado desse estudante.”

Letícia Sabatella	“Material adaptado que beneficie o processo de avaliação de produções textuais.”
Leilah Moreno	“Tentar estabelecer um ambiente de confiança; dividir o conteúdo em pequenas partes; conversar sobre o tema tentando citar exemplos do cotidiano, para que se familiarize com o tema e consiga produzir seu texto.”
Jéssica Sodré	“As melhoras de um estudante com TEA, contam com o apoio da família e com o preparo do professor, para lidar paciente e especialmente com esse estudante, e a formação pedagógica.”
Lucy Bronze	“Adoção de estratégias inclusivas, flexíveis, diversificadas e centradas nas particularidades de cada estudante. Capacitação específica para os professores; colaboração de outros profissionais como psicopedagogos em parceria com as famílias.”
Susan Boyle	“Ter dentro das escolas equipes especializadas em TEA, bem como cursos de formação que, de fato, surtam efeito para professores. Além disso, é necessário fazer valer a lei e todos esses estudantes possuem assistentes formados para que, juntamente com o professor titular, possam suprir as condições especiais desses estudantes e assim integrá-los à sala sem que existam muitas perdas.”

Fonte: elaborado pela autora, 2025

A subcategoria 1, **Formação e capacitação contínua de professores**, destaca o entendimento das docentes de que uma formação voltada à inclusão e ao conhecimento aprofundado do TEA é indispensável para o sucesso da avaliação. Amanda Ramalho afirma: “Investir na qualificação de professores para trabalhar com esses estudantes... o professor não está preparado para ensinar e avaliar o aprendizado desse estudante.” Jéssica Sodré complementa: “As melhoras de um estudante com TEA, contam com o apoio da família e com o preparo do professor...”.

Já Lucy Bronze e Susan Boyle também reforçam a necessidade de “capacitação específica” e de “cursos de formação que, de fato, surtam efeito”. Esses apontamentos dialogam com Brito *et al.* (2025), enfatizando que a qualidade da educação inclusiva depende intrinsecamente da adequação da preparação dos professores. Para além do conhecimento teórico sobre o transtorno, os autores destacam a necessidade do desenvolvimento de competências práticas que permitam aos educadores aplicarem metodologias de ensino e avaliação sensíveis às diversas manifestações do TEA.

De maneira complementar, Gonçalves *et al.* (2024) enfatizam que, apesar dos avanços em políticas públicas voltadas à inclusão, persistem lacunas significativas na formação de professores para atuar com discentes autistas. Os autores defendem a articulação entre saberes teóricos e práticas pedagógicas objetivas, bem como a necessidade de um trabalho colaborativo entre diferentes áreas do conhecimento, fortalecendo a capacidade dos docentes para lidar com a diversidade no ambiente escolar. Essa perspectiva dialoga diretamente com a necessidade, levantada por

Oliveira *et al.* (2021), de fornecer aos professores instrumentos técnicos e estratégias específicas para atender às particularidades dos estudantes.

Em contraste com as abordagens, Silva (2021) aponta que muitos professores da educação básica nunca tiveram experiência prévia com estudantes autistas, o que torna a formação continuada uma ferramenta essencial para preparar o docente a desenvolver estratégias avaliativas mais sensíveis e eficazes. Nesse sentido, a ausência de contato prévio e a falta de preparo específico dos docentes impactam diretamente na qualidade da avaliação e do processo de inclusão escolar.

Desse modo, Silva e Mendes (2021) destacam que, embora haja demanda por serviços especializados, as equipes muitas vezes não se constituem como tal, carecendo de um sistema comum e práticas colaborativas sustentadas por formação contínua. Essa falha compromete a efetividade do suporte oferecido aos discentes e apoio de suas famílias, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais integrada e colaborativa.

A subcategoria 2, **Apoio institucional e presença de equipe multidisciplinar**, abrange a importância do suporte técnico e especializado nas escolas. A Profa. Lucy Bronze destaca a “colaboração de outros profissionais como psicopedagogos em parceria com as famílias”. Enquanto Susan Boyle propõe “ter dentro das escolas equipes especializadas em TEA... e assistentes formados” para apoiar o professor titular.”

Essas falas evidenciam a necessidade de um trabalho pedagógico interprofissional, em que Gonçalves *et al.* (2024) ressaltam a importância de uma abordagem multidisciplinar, envolvendo não apenas professores, mas também outros profissionais da educação e da saúde, para criar um ambiente escolar inclusivo.

Bastos e Santos (2020) destacam que a parceria entre escola e família, mediada pelos Centros de Apoio Pedagógico (CAPs), torna-se essencial para superar dificuldades de aprendizagem e garantir a inclusão das crianças com TEA. Essa cooperação permite construir uma rede de suporte que ultrapassa os muros da escola, reconhecendo o papel central da família como coparticipante no processo de aprendizagem.

Complementando, a pesquisa realizada por Alasá e Araújo (2023) sobre Educação Especial e o trabalho de uma equipe multiprofissional denota que o planejamento colaborativo entre profissionais de diferentes áreas, como

psicopedagogas, pedagogas e acompanhantes terapêuticas, é fundamental para promover o desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiências.

Além disso, Delgado (2023) discute a colaboração entre professores e equipes multiprofissionais no processo de inclusão escolar, destacando modelos como a consultoria colaborativa. Esse modelo promove a elaboração conjunta de estratégias pedagógicas entre professores e profissionais especializados, beneficiando o processo de inclusão escolar. A abordagem defendida por Delgado reforça a importância de equipes especializadas e assistentes devidamente capacitados, como proposto por Susan Boyle, para apoiar efetivamente os professores titulares na inclusão dos estudantes com TEA.

A subcategoria 3, **Adoção de estratégias didáticas adaptadas e inclusivas**, contempla sugestões que envolvem a criação de práticas pedagógicas que respeitem as necessidades e os modos particulares de aprendizagem dos estudantes com TEA. Letícia Sabatella propõe “material adaptado que beneficie o processo de avaliação de produções textuais.” Já Lucy Bronze defende a “adoção de estratégias inclusivas, flexíveis, diversificadas e centradas nas particularidades de cada estudante”. Enquanto Leilah Moreno sugere “dividir o conteúdo em pequenas partes” e “conversar sobre o tema citando exemplos do cotidiano.”

Fundamentado em princípios da neurociência e da educação inclusiva, o DUA é destacado por Ferreira (2024) e Vitaliano, Prais e Santos (2019) como uma estratégia eficaz para eliminar barreiras ao ensino e à aprendizagem. As pesquisas apontam que essa perspectiva permite aos educadores planejar atividades didáticas com recursos diversos, promovendo uma aprendizagem mais equitativa, significativa e centrada nas necessidades individuais dos discentes. Quando incorporado de forma sistemática na rotina escolar, ele ajuda a ampliar as possibilidades de participação ativa de todas as pessoas envolvidas no processo educativo.

O estudo de Souza (2024) vai ao encontro dessa perspectiva de adoção de estratégias didáticas adaptadas e inclusivas ao explorar a aplicação do programa TEACCH no contexto escolar. Enfatiza a importância de rotinas estruturadas e materiais visuais adaptados como ferramentas que facilitam a compreensão e participação dos estudantes com TEA no processo de ensino-aprendizagem. Conforme a investigação de Fernandes (2014), o método TEACCH é bem-sucedido, na perspectiva dos docentes analisados, apontando que a intervenção precoce é

como uma estratégia essencial para facilitar a compreensão dessas crianças, criando um ambiente de aprendizagem mais acessível.

A pesquisa realizada por Souza e Nogueira (2021) ressalta a importância de um olhar pedagógico sensível para adaptar metodologias às especificidades dos estudantes com TEA, destacando o uso de estímulos sensoriais e a personalização das atividades como estratégias centrais. Ao considerar os interesses e limitações individuais como pontos de partida, essas práticas favorecem o desenvolvimento psicomotor, a autonomia e a participação ativa dos estudantes, sem perder de vista os objetivos pedagógicos.

Por fim, a subcategoria 4, **Promoção de ambiente acolhedor e confiança**, trata da importância dos aspectos socioemocionais no processo avaliativo. Leilah Moreno ressalta a necessidade de “tentar estabelecer um ambiente de confiança... para que se familiarize com o tema e consiga produzir seu texto.”

Essa perspectiva reforça o papel do professor como mediador sensível e atento ao bem-estar do estudante. De acordo com Vygotsky (2001), o vínculo afetivo e a interação social positiva são fatores que potencializam o desenvolvimento cognitivo e a expressão do sujeito, sobretudo nos processos comunicativos e linguísticos, como a produção textual. Nessa mesma direção, Wallon (2007) afirma que a afetividade não pode ser dissociada dos processos de aprendizagem, sendo a base das relações de confiança necessárias para que o estudante se sinta seguro ao se expressar.

Luckesi (2011) também defende uma avaliação dialógica e humanizada, que valorize a escuta, o respeito e o acolhimento das particularidades dos estudantes, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática. Além disso, Fonseca (2005) enfatiza que estudantes com TEA, por apresentarem especificidades na comunicação e nas interações sociais, beneficiam-se fortemente de ambientes empáticos e previsíveis, que reduzam a ansiedade e favoreçam a produção de sentido.

Destarte, as sugestões levantadas pelas docentes apontam para caminhos possíveis e necessários à construção de avaliações mais inclusivas e eficazes para estudantes com TEA. Investir na formação continuada, fortalecer o trabalho em equipe, flexibilizar metodologias e cultivar um ambiente acolhedor são estratégias fundamentais para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Essas propostas reafirmam a importância de uma escola comprometida com a diversidade, que valoriza a escuta, respeita os ritmos individuais e reconhece o potencial singular de cada estudante.

7 RECURSO EDUCACIONAL

Nesta seção, será apresentado o Recurso Educacional desenvolvido na forma de um *podcast*, cujo propósito é discutir e divulgar práticas avaliativas inclusivas voltadas à produção textual de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O *podcast* foi estruturado com base nos resultados da pesquisa e nos referenciais teóricos da área da Educação Especial, visando oferecer suporte, em especial, aos professores de Língua Portuguesa – Fundamental - anos finais.

7.1 Compilação e Apresentação do Recurso Educacional – *Podcast*.

7.1.1 Contexto do Recurso Educacional

A criação do *podcast* como Recurso Educacional, em formato de áudio, intitulado “POD avaliar – compreendendo e potencializando a escrita de estudantes com TEA” teve como objetivo principal apresentar diferentes estratégias para a avaliação de produções textuais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), inseridos no Ensino Fundamental – anos finais, considerando suas necessidades específicas e oferecendo suporte aos docentes de Língua Portuguesa.

Durante a construção do material, foram realizadas entrevistas com especialistas, educadores e familiares, cujas contribuições destacaram a importância de práticas avaliativas mais inclusivas e adaptadas. Os relatos proporcionaram reflexões significativas acerca dos desafios enfrentados no desenvolvimento da escrita, além de sugerirem metodologias que tornam o processo de avaliação mais acessível e eficaz, fortalecendo o papel do professor na promoção de uma aprendizagem significativa. Ao final, espera-se que os docentes possam avaliar a produção escrita de maneira justa e eficiente, utilizando estratégias inclusivas, reconhecendo as particularidades de cada estudante e oferecendo *feedback* construtivo e individualizado.

7.1.2 Tipo de Recurso Educacional

O *podcast* configura-se como um Recurso Educacional composto por episódios específicos que abordam distintos aspectos da avaliação de produções textuais. Sua linguagem é clara e acessível, podendo ser encontrado em diversas plataformas

online. A abordagem inclusiva adotada no conteúdo contempla diferentes formas de aprendizagem e reconhece as necessidades específicas dos estudantes, oferecendo aos docentes estratégias diferenciadas para o ensino da escrita.

A série inclui relatos de representantes da Associação de Amigos do Autista (AMA), mães atípicas, professores de Língua Portuguesa, profissionais da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e psicopedagogos, que compartilham experiências, conhecimentos e práticas relevantes para o contexto educacional inclusivo. Após as entrevistas, serão apresentados episódios dedicados a estratégias de avaliação adaptadas às produções textuais de estudantes com TEA, oferecendo ferramentas eficazes para que os docentes possam realizar avaliações mais justas e inclusivas. Cada episódio disponibiliza orientações práticas e exemplos concretos para apoiar os professores na elaboração de atividades e no aprimoramento das competências textuais dos estudantes.

Adicionalmente, serão oferecidos materiais de apoio, como guias de estudo, indicações de leitura e curadoria de atividades específicas. A combinação entre o conteúdo em áudio, a acessibilidade, o alcance global e a capacidade de constante atualização torna o *podcast* um instrumento comunicativo poderoso e versátil, capaz de informar, sensibilizar e educar.

7.1.3 A beleza por trás da criação do POD avaliar

A ideia do POD avaliar surgiu como parte da minha² dissertação, que teve como objetivo criar um Recurso Educacional capaz de ajudar professores a compreenderem melhor o autismo e, de forma mais específica, encontrarem caminhos mais inclusivos para avaliar as produções textuais de estudantes com TEA. E foi justamente nesse caminho que a inspiração para a arte da identidade visual surgiu.

Como professora, acompanhei de perto o esforço e a delicadeza de dois estudantes autistas tentando se expressar por meio da escrita. Foi observando seus estilos únicos que surgiu a ideia de usar as letras deles como base do logotipo. Uma estudante escrevia sempre com letra de forma; o outro usava a letra cursiva. Essa diferença, longe de ser um obstáculo, me tocou profundamente, pois era a

² A utilização do verbo e de pronomes conjugados na 1ª pessoa do singular será uma característica desta parte da narrativa, uma vez que o conteúdo expressa minha vivência pessoal e profissional.

materialização da singularidade de cada um. Por isso, o logotipo traz esses dois estilos, respeitando e valorizando suas formas autênticas de escrever.

A escolha das cores também conversa com o universo do TEA. A letra de forma, aparece com uma fonte em formato de quebra-cabeça, símbolo amplamente associado ao autismo, enquanto a cursiva ganhou o tom azul, numa representação sutil da tranquilidade e da profundidade que muitas vezes expressam em seus textos.

Associada ao logotipo em fonte estilizada, a identidade visual do *podcast* é enriquecida por elementos gráficos que ampliam sua representatividade. À esquerda, destaca-se a imagem de uma figura feminina, simbolizando a voz ativa e idealizadora do projeto. Ao seu redor, pequenos ícones característicos de *podcasts* de áudio reforçam a temática da comunicação e da oralidade. Quebra-cabeças dispostos de forma fragmentada sugerem a construção contínua e dinâmica dos conteúdos, remetendo à ideia de que cada episódio contribui para formar um todo mais amplo de compreensão. Ao fundo, linhas onduladas evocam visualmente o timbre da voz, elemento essencial na transmissão da mensagem sonora.

Por fim, o microfone realista, em posição de destaque, representa a essência do próprio *podcast*: a escuta, a fala e o compartilhamento de experiências e conhecimentos. Além disso, a identidade visual foi pensada para transmitir inclusão, sensibilidade e cuidado, valores que também inspiraram a construção do slogan.

Acrescentam-se ainda os logotipos da UEMA e do PROFEI, posicionados como instituições apoiadoras. Sua inserção reforça a legitimidade acadêmica do projeto e evidencia a vinculação institucional que sustenta e reconhece a iniciativa. Nessa construção, intitulei o recurso como: POD avaliar – compreendendo e potencializando a escrita de estudantes com TEA. Quando vi tudo pronto (Figura 17), me senti muito feliz, entusiasmada e emocionada.

Todavia, a logo do POD avaliar carrega muito mais do que uma identidade visual. Ela nasceu de um processo afetivo, pedagógico e pessoal, fruto da minha trajetória no mestrado e da convivência com estudantes autistas, que me ensinaram, com suas singularidades, novas formas de olhar para a escrita e para a inclusão.

Essa etapa representa muito para mim: força, persistência, luta e a realização de um sonho. Mais do que uma logo, esse símbolo é uma homenagem. Um convite para que possamos enxergar e valorizar cada traço da escrita desses estudantes, com respeito, empatia e amor.

E não posso deixar de mencionar o quanto foi especial conduzir cada uma das entrevistas do *podcast*. Cada conversa foi única e profundamente tocante. Tive o privilégio de dialogar com uma mãe atípica, com professores de Língua Portuguesa, com uma representante da AMA, com uma psicopedagoga e com uma aluna autista, justamente uma das inspirações da logo. Essas vozes trouxeram diferentes olhares, saberes e experiências, que enriqueceram demais o projeto, reafirmando que falar de inclusão é, antes de tudo, escutar com o coração aberto.

Figura 17 – Identidade visual do POD avaliar – compreendendo e potencializando a escrita de estudantes com TEA



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

7.1.4 Coerência Pedagógica

Observa-se a necessidade premente de abordagens pedagógicas que considerem as especificidades de cada estudante, especialmente daqueles com necessidades educacionais especiais, como os estudantes com TEA, tendo em vista a complexidade inerente à avaliação da escrita como um desafio para educadores, o

que exige o desenvolvimento de ferramentas e recursos que os apoiem nessa tarefa. Como destaca Rocha (2019, p. 5):

A avaliação da produção de texto é para nós professores/as de Português, um tema espinhoso devido a necessidades de estudos acerca da correção. Aprende-se a corrigir textos e a avaliá-los na prática, não há parâmetros que contribuam para se avaliar os textos dos estudantes na observância das diferentes categorizações, podendo-se fazer os seguintes questionamentos: Que desempenho deve-se atribuir ao estudante que atendeu a tipologia textual? E ao que não? E assim segue-se lista de categorizações a serem vistas num texto: Coesão, coerência, normas gramaticais e ortográficas, concordância, ideias, criatividade.

No contexto dos discentes com TEA, essa avaliação se torna ainda mais desafiadora, sendo uma área específica que requer uma abordagem diferenciada, dada a natureza única das dificuldades de comunicação e interação social enfrentadas por eles, pois frequentemente enfrentam desafios na organização de ideias, coerência e coesão textual.

O *podcast* representa uma resposta inovadora a esse desafio, aproveitando o potencial da tecnologia para oferecer orientações práticas e soluções adaptadas às necessidades individuais dos estudantes com TEA. Ao fornecer um espaço para a troca de experiências e o compartilhamento de estratégias eficazes de avaliação da escrita, o *podcast* se insere em um contexto educacional em constante evolução, onde a colaboração e a inovação são essenciais para promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

O artigo de Loja-Gutama *et al.* (2020) explora o uso de *podcasts* como ferramenta educacional para potencializar a expressão oral e escrita dos estudantes. A pesquisa, de caráter descritivo e não experimental, revela que muitos docentes ainda desconhecem o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula, o que contribui para a desmotivação dos estudantes nas práticas de leitura e escrita.

Alinhando-se a essa perspectiva, a proposta apresentada neste trabalho vai além, ao utilizar o *podcast* como um recurso voltado para a proposição de diferentes estratégias de avaliação de produções textuais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental – anos finais. A iniciativa busca atender às necessidades educacionais específicas desses discentes e apoiar os professores de Língua Portuguesa na construção de práticas avaliativas mais inclusivas. As entrevistas realizadas com especialistas, educadores e familiares

durante a produção do *podcast*, reforçaram a relevância de um olhar sensível e adaptado ao contexto do TEA, trazendo contribuições significativas para a efetivação de uma aprendizagem mais equitativa.

Além disso, o contexto de inserção do recurso educativo também reflete uma mudança de paradigma na forma como a comunidade educacional percebe e responde às necessidades dos estudantes com TEA. Ao reconhecer a importância de adaptações curriculares e metodológicas para garantir o pleno desenvolvimento das crianças, o *podcast* desempenha um papel crucial na promoção da conscientização e na construção de uma cultura escolar mais acolhedora e inclusiva.

7.1.5 Planejamento

Para desenvolver um *podcast* educativo que atenda às necessidades e expectativas do público-alvo, é essencial realizar uma escuta ativa e uma imersão profunda no contexto dos usuários. As estratégias adotadas para alcançar esse objetivo incluem:

Questionários individuais: Foi entregue um questionário individual com perguntas estruturadas para os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – anos finais de cada escola, com espaço para interação, permitindo uma análise detalhada das percepções, experiências e necessidades das participantes. Os temas abordados englobam as práticas de avaliação da escrita utilizadas em sala de aula, as dificuldades específicas enfrentadas pelos estudantes com TEA na escrita e sugestões de ferramentas para potencializar esse processo.

Acompanhamento de aulas de Língua Portuguesa: Foi realizado o acompanhamento de aulas de Língua Portuguesa nas escolas, com o objetivo de observar as práticas de avaliação da escrita em uso. Essa observação proporcionou uma compreensão aprofundada do contexto real da sala de aula e das necessidades tanto dos professores quanto dos discentes. A atenção foi voltada à interação durante a produção textual, às dificuldades encontradas na escrita e às estratégias de avaliação utilizadas pelos docentes.

7.1.6 Produção e apresentação do conteúdo

Com base na identificação das dificuldades enfrentadas pelos docentes de Língua Portuguesa no processo de avaliação de produções textuais de estudantes com TEA no Ensino Fundamental – anos finais, o *podcast* apresenta diferentes ferramentas de avaliação adaptadas para esse público. Além disso, são compartilhados relatos de profissionais da área, que colaboram de forma significativa e construtiva, oferecendo uma visão mais ampla e prática sobre a temática.

A elaboração, escolha e adaptação dos episódios foram cuidadosamente planejadas com o objetivo de apoiar os professores de Língua Portuguesa em suas práticas pedagógicas, visando à obtenção de melhores resultados na elaboração de avaliações de produções textuais e no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Vale destacar que o *podcast* foi desenvolvido no formato digital e publicado no serviço de *streaming Spotify*, com a possibilidade de expansão para outras plataformas.

7.1.6.1 Desenvolvimento:

Ferramentas de Produção: *Software* de gravação dos episódios em áudio Gravador iPhone 14; *software* de edição de áudio CapCut versão PRO; e Ferramenta de *design* visual Canva versão PRO. Os episódios foram gravados em dias e horários pré-agendados com os convidados, conforme a disponibilidade deles. Dentre os encontros para as gravações, alguns aconteceram presencialmente e outros, virtualmente.

Entrega: O recurso *podcast*, em formato de áudio, foi publicado na Plataforma de *streaming Spotify*, podendo ser acessado através do link: <https://open.spotify.com/show/2NxbLmvrGhTpPzWKcJNilr?si=MDoFuRqpQnmlRhZKci71RA>; Como recurso adicional foi elaborado um *e-book* com uma síntese do recurso e uma pasta com materiais de apoio disponíveis no *Google Drive* pelo link: <https://drive.google.com/drive/folders/1NZCoJtPdZm0O37CLU2zBsQIZxS8w9r-y>.

Episódios com temáticas específicas: O *podcast* apresenta uma abordagem de episódios cobrindo desde os conceitos teóricos essenciais até as propostas prática para avaliação de produções textuais de estudantes com TEA, com foco em estratégias que podem ser implementadas em sala de aula. Ademais, traz entrevistas

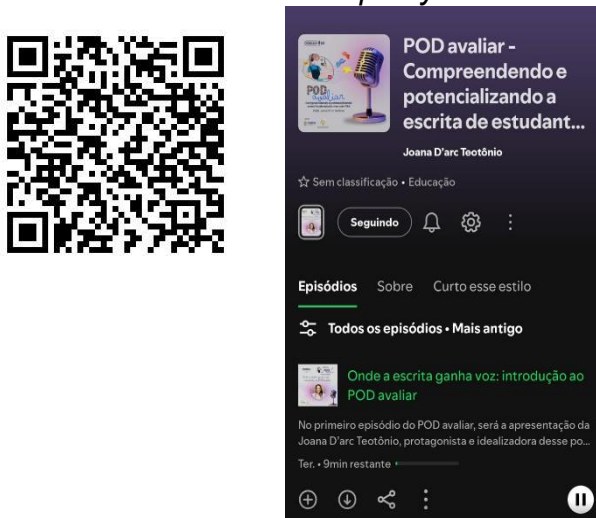
com multiprofissionais e rede de apoio pessoal, como mães atípicas, para enriquecerem a conexão do TEA com a comunidade ouvinte.

Recursos Multimídia e Interatividade: O *podcast* promove interatividade por meio da combinação de áudio, imagens e textos em um só espaço, tornando o aprendizado mais dinâmico e engajador. Cada episódio traz, em sua descrição, os links de acesso desses recursos.

7.2 Caracterização e episódios do *Podcast*

- **Título do Canal:** POD avaliar
- **Subtítulo:** Compreendendo e potencializando a escrita de estudantes com TEA.
- **Apresentadora/Mestranda:** Joana D'arc Teotônio
- **Orientadora:** Profa. Dra. Elizete Santos
- **Área do Conhecimento:** Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.
- **Nível de Ensino a que esse Recurso Educacional se destina:** Ensino Fundamental - anos finais
- **Público-alvo:** Docentes do Ensino Fundamental - anos finais
- **Imagens:** Todas as imagens foram organizadas pela pesquisadora
- **Tipo de mídia:** áudio
- **Plataforma de publicação:** *Spotify*
- **Link de acesso:**
<https://open.spotify.com/show/2NxbLmvrGhTpPzWKcJNilr?si=MDoFuRqpQnmIRhZKci71RA>
- **QRcode de acesso e *print* da tela inicial no *Spotify*:** Figura 18

Figura 18 – QRcode de acesso e tela inicial do POD avaliar na plataforma *Spotify*



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

7.2.1 Episódio 1

Título: Onde a escrita ganha voz - introdução ao POD avaliar

Apresentação: Joana D'arc Teotônio

Duração: 09:28

Link:

<https://open.spotify.com/episode/5rqudb08dKwaTTxDuMIbvx?si=MKLWXVCOSI-Kt4KxQZkrJw>

Capa: Figura 19

Figura 19 – Capa do Episódio 1 “Onde a escrita ganha voz - introdução ao POD avaliar”



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Descrição:

No **primeiro episódio do POD avaliar**, será feita a apresentação da Joana D'arc Teotônio, idealizadora desse *podcast*, licenciada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e graduada em Letras/Espanhol pela UESPI,

pós-graduada em Língua Portuguesa e Inglesa pela Faculdade Latino-Americana de Educação e em Língua Espanhola pela UESPI, graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNIFAEL e Mestranda em Educação Inclusiva - PROFEI, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. É integrante do grupo de estudos e pesquisa em Educação Especial e Inclusiva - GEPEEI/UEMA, trabalhou como professora voluntária da Educação Básica na Escola São Gabriel (2002 a 2014) e na Rede Estadual de Ensino como professora SL de Língua Espanhola (2016 a 2020). Atualmente é professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Picos (desde 2011) e professora substituta de Língua Espanhola do Instituto Federal do Piauí - Campus Picos (2023 a 2025). Também nesse episódio, Joana apresenta a proposta do *podcast*, que nasceu da escuta sensível de estudantes com TEA e de sua vivência em sala de aula.

Neste episódio, você vai ouvir sobre:

- Como surgiu a ideia do POD avaliar;
- A importância de repensar a avaliação textual de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- A inspiração para a logo do *podcast* – com significados afetivos e pedagógicos;
- A vivência com dois estudantes autistas e o que suas escritas revelaram;
- A proposta dos próximos episódios e os temas que vão ser abordados.

7.2.2 Episódio 2

Título: Descobrindo preferências com Júlia: perspectivas de uma estudante autista

Mediação: Joana D'arc Teotônio

Convidada: Júlia Rodrigues de Lima Sousa

Duração: 04:08

Link:

<https://open.spotify.com/episode/7giTcL3dgLgr1O8b4igwSQ?si=86a66d3ee7c8429d>

Capa: Figura 20

Figura 20 – Capa do Episódio 2 “Descobrindo preferências com Júlia: perspectivas de uma estudante autista”



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Descrição:

Neste **segundo episódio do POD avaliar**, contamos com a participação de Júlia Rodrigues de Lima Sousa, estudante da Rede Municipal de Ensino de Picos – PI, com diagnóstico de TEA nível 2 de suporte. A participação de Júlia foi autorizada

por seus responsáveis, Josimária Rodrigues de Lima e Matheus Henrique de Sousa, que demonstraram receptividade e consentiram formalmente sua colaboração no *podcast*, conforme registrado no termo de autorização para uso de voz e imagem (ANEXO C).

Por meio dessa troca de experiências, buscamos compreender melhor como os discentes com TEA vivenciam o processo educativo. Acreditamos que, ao valorizar as vozes dos estudantes, podemos enriquecer a prática pedagógica. Este episódio exemplifica como o *podcast* pode ser utilizado como uma ferramenta de avaliação formativa e investigativa, promovendo uma escuta sensível e reflexiva no contexto escolar.

Tópicos abordados no episódio:

- Interesses e Preferências: Júlia compartilhou seus gostos pessoais, como suas matérias preferidas, filmes, livros e jogos;
- Experiências no Ambiente Escolar: a conversa abordou como ela se sente em relação ao ambiente escolar, explorando suas vivências diárias;
- Percepções sobre Leitura e Escrita: discutimos as dificuldades e os desafios de Júlia no processo de aprendizagem, especialmente em relação à leitura e à escrita;
- Desafios do Aprender: com uma abordagem acolhedora, exploramos as barreiras que ela enfrenta no processo educativo e como estas influenciam sua forma de aprender.

7.2.3 Episódio 3

Título: Por trás dos cordões: a ótica de uma representante da AMA

Mediação: Joana D'arc Teotônio

Convidada: Jéssica dos Santos Araújo

Duração: 13:12

Link:

<https://open.spotify.com/episode/5rz5kmnUcOtaNVZCBknHou?si=765ddb42845b4831>

Capa: Figura 21

Figura 21 – Capa do Episódio 3 “Por trás dos cordões: a ótica de uma representante da AMA”



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Descrição:

No **terceiro episódio do POD avaliar**, refletimos sobre o universo do Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir do olhar de quem vivencia a inclusão na

prática. Recebemos Jéssica dos Santos Araújo, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), bacharelada em Psicologia pelo Instituto de Educação Superior Raimundo Sá (IESRSA), tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar, atuando principalmente no seguinte tema: TEA, família e sensibilização, é secretária da AMA (Associação de Amigos dos Autistas) e mãe atípica. Jéssica compartilhou sua experiência e conhecimentos sobre os desafios enfrentados pelas pessoas com TEA, especialmente no contexto escolar.

Você vai entender:

- O que é o TEA e como ele se manifesta;
- A importância do cordão de girassol como símbolo de acessibilidade;
- O papel fundamental da AMA no apoio a famílias e indivíduos autistas;
- Como a escrita pode ser uma poderosa ferramenta de inclusão;
- Adaptações práticas e estratégias pedagógicas para auxiliar no processo de avaliação da escrita.

7.2.4 Episódio 4

Título: Entre laços: a perspectiva de uma mãe atípica

Mediação: Joana D'arc Teotônio

Convidada: Silvana Maria da Silva

Duração: 12:40

Link:

<https://open.spotify.com/episode/6YRZhme8WvyNPizBFCFE3G?si=33e76b5169a34b7c>

Capa: Figura 22

Figura 22 – Capa do Episódio 4 “Entre laços: a perspectiva de uma mãe atípica”



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Descrição:

No **quarto episódio do POD avaliar**, mergulhamos em uma conversa emocionante e esclarecedora sobre os desafios da escrita para estudantes no

espectro autista. Com a participação especial de Silvana Maria da Silva, licenciada em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), professora celetista - SEDUC PI, cursando pós-graduação em Metodologia do Ensino de Matemática e Física pela Faculdade FACULESTE (EAD) e Mãe atípica. Neste episódio, exploramos como a rotina, os estudos e as dificuldades enfrentadas pelo seu filho influenciam seu desenvolvimento na escrita.

Ao longo do episódio, abordamos questões fundamentais como:

- A rotina de estudo e as estratégias utilizadas para manter o foco e facilitar o aprendizado;
- Os desafios da escrita, incluindo dificuldades com coerência, coesão e organização do pensamento;
- As adaptações necessárias no processo de avaliação escolar para garantir inclusão e respeito ao ritmo da criança;
- A importância de um olhar mais sensível e acolhedor por parte dos professores na correção dos textos.

7.2.5 Episódio 5

Título: Língua Portuguesa e escrita: reflexões e desafios na avaliação textual de estudantes com TEA - Parte 1

Mediação: Joana D'arc Teotônio

Convidada: Francisca Patrícia da Conceição

Duração: 20:58

Link:

<https://open.spotify.com/episode/4bjasgVm68CgYFqIFt3cU8?si=35b7179f63d14245>

Capa: Figura 23

Figura 23 – Capa do Episódio 5 “Língua Portuguesa e escrita: reflexões e desafios na avaliação textual de estudantes com TEA - Parte 1”



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Descrição:

Neste **quinto episódio do POD avaliar**, aprofundamos nossos conhecimentos sobre a escrita, a avaliação e os desafios enfrentados pelos docentes e estudantes

com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conversamos com Francisca Patrícia, licenciada em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Mestra em Letras pela UESPI. Atualmente é professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE) e tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa. Ao longo da conversa, são abordados aspectos fundamentais sobre a disciplina de Língua Portuguesa que deve ser um espaço de cuidado e construção coletiva. Uma disciplina que acolhe, que entende, que transforma.

Alguns pontos principais do episódio:

- Reflexão sobre o papel da disciplina como base para o desenvolvimento da comunicação, do pensamento crítico e da identidade;
- A importância da leitura como estímulo à criatividade e à produção textual;
- Como a Língua Portuguesa pode contribuir para práticas mais inclusivas;
- A importância da escrita para a construção do pensamento crítico.

7.2.6 Episódio 6

Título: Língua Portuguesa e escrita: reflexões e desafios na avaliação textual de estudantes com TEA - Parte 2

Mediação: Joana D'arc Teotônio

Convidado: Giancarlo de Lima Santana

Duração: 14:21

Link:

<https://open.spotify.com/episode/1G1vxekH7PpRj1hy2LccXN?si=98cca4982a7c45ff>

Capa: Figura 24

Figura 24 – Capa do Episódio 6 “Língua Portuguesa e escrita: reflexões e desafios na avaliação textual de estudantes com TEA - Parte 2”



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Descrição:

Neste **sexto episódio do POD avaliar**, contamos com a presença do Giancarlo, licenciado em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí

(UESPI) e Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Metropolitana. Na oportunidade, aprofundamos a reflexão sobre a escrita como prática discursiva essencial, que ultrapassa os limites da escolarização formal e se consolida como ferramenta potente de expressão, comunicação e construção de identidade. A escrita, especialmente no ambiente educacional, está diretamente ligada ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes e à ampliação de sua participação social.

Neste episódio, discutimos sobre:

- Os desafios contemporâneos da produção textual;
- Estratégias e critérios para uma avaliação textual mais justa e eficaz;
- A importância da formação docente;
- O lugar da escrita como exercício de liberdade, expressão e desenvolvimento cognitivo.

7.2.7 Episódio 7

Título: Compreendendo produções textuais na perspectiva psicopedagógica

Mediação: Joana D'arc Teotônio

Convidada: Siarla Danielle Andrade de Sousa

Duração: 31:53

Link:

<https://open.spotify.com/episode/2BKyuThSdEgikmuiVRhMOq?si=4a983dfc8aef4c03>

Capa: Figura 25

Figura 25 – Capa do Episódio 7 “Compreendendo produções textuais na perspectiva psicopedagógica”



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Descrição:

O sétimo episódio do **POD avaliar** traz a participação especial da professora e psicopedagoga Siarla, licenciada em Pedagogia e Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e

Institucional e Intervenção ABA para o Transtorno do Espectro Autista. Profissional com ampla formação e experiência na área da Educação. É mestranda em Educação Inclusiva pelo PROFEI/UEMA, atua como terapeuta ABA, palestrante e formadora de professores. Possui trajetória consolidada na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE), com ênfase no autismo. Tem experiência como professora de diversas disciplinas e como coordenadora pedagógica em diferentes etapas da educação. Atualmente, é professora efetiva nas redes estadual e municipal do Piauí. Ao longo da conversa, foram abordados aspectos fundamentais do desenvolvimento da escrita em estudantes com necessidades específicas, especialmente aqueles com autismo, bem como os principais desafios enfrentados nesse processo.

Alguns pontos principais do episódio:

- A Psicopedagogia e a ABA como suporte na produção textual;
- Avaliação mais inclusiva, sensível e adaptada;
- Relação entre linguagem, comportamento e escrita;
- Mediação psicopedagógica no apoio a professores;
- Contribuições para educadores, psicopedagogos e pesquisadores;
- Valorização de práticas avaliativas mais humanas e eficazes.

7.2.8 Episódio 8

Título: Produções que revelam – inclusão e escrita na sala multifuncional – o olhar da Prof. Rafael sobre avaliação textual no AEE

Mediação: Joana D'arc Teotônio

Convidado: Rafael Alves Santos Gamosa de Sousa

Duração: 46:14

Link:

<https://open.spotify.com/episode/0X7jwTZ83QaKglBoFF4C3M?si=8d3bc53cae7e46b0>

Capa: Figura 26

Figura 26 – Capa do Episódio 8 “Produções que revelam – inclusão e escrita na sala multifuncional – o olhar da Prof. Rafael sobre avaliação textual no AEE”



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Descrição:

No **oitavo episódio do POD avaliar**, o tema central é a avaliação das produções textuais no contexto da educação inclusiva, com foco na sala de recursos multifuncional. O episódio conta com a participação do Professor Rafael, licenciado em Pedagogia pela FAP/Teresina-PI, pós-graduado em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em Libras pela UESPI e em Educação Infantil com Educação Especial pela FAEME. É mestrando em Educação Inclusiva - PROFEI, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Trabalha como professor efetivo na Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Teresina-PI desde 2007. Atua como formador de Libras pelo município de Teresina-PI desde 2014 e atualmente é professor do Atendimento Educacional Especializado tendo iniciado o trabalho em 2010. Nesse episódio, Rafael compartilha sua visão e experiências sobre como a avaliação de textos pode ser adaptada para atender às necessidades de discentes com deficiência, em especial estudantes com TEA.

Esse episódio traz reflexões e práticas valiosas para profissionais da educação, com foco em estratégias concretas e humanizadas para a avaliação textual, tais como:

- Explicação do que é o AEE (Atendimento Educacional Especializado);
- Contribuição da sala de recursos multifuncional para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes com deficiência;
- Visão do Professor Rafael sobre a avaliação de produções textuais no AEE;
- Estratégias utilizadas para melhorar a expressão escrita dos estudantes;
- Momentos marcantes vividos pelo Professor Rafael durante o trabalho com a produção de textos no AEE.

7.2.9 Episódio 9

Título: O que é Avaliação Formativa? Contribuições de Perrenoud, Hoffmann e Mantoan

Apresentação: Joana D'arc Teotônio

Duração: 12:11

Link:

<https://open.spotify.com/episode/6EywlxkOGtVI9OAx1ifmfP?si=7146e38696e346fe>

Capa: Figura 27

Figura 27 – Capa do Episódio 9 “O que é Avaliação Formativa? Contribuições de Perrenoud, Hoffmann e Mantoan”



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Descrição:

Neste **nono episódio do POD avaliar**, damos início às falas sobre as estratégias de avaliação, refletindo sobre a Avaliação Formativa como um instrumento potente para promover aprendizagens significativas, especialmente no contexto da

inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir das contribuições teóricas de Philippe Perrenoud, Jussara Hoffmann e Maria Teresa Eglér Mantoan, discutimos como repensar práticas avaliativas tradicionais e construir caminhos mais humanos, flexíveis e dialógicos.

Ao longo do episódio, você vai ouvir sobre:

- Os princípios da avaliação formativa e sua distinção em relação à avaliação classificatória;
- A importância de reconhecer os tempos, os ritmos e as múltiplas formas de aprender de cada estudante;
- A proposta de uma avaliação textual que valoriza o processo, respeita singularidades e amplia possibilidades de expressão;
- Estratégias práticas para aplicar essa abordagem com estudantes com TEA, como o uso de recursos visuais, tecnologias assistivas, coautoria e escuta ativa;
- E o papel fundamental da escola, da família e dos pares na construção de uma avaliação inclusiva.

7.2.10 Episódio 10

Título: Avaliação Colaborativa Adaptada (ACA): caminhos possíveis para a inclusão

Apresentação: Joana D'arc Teotônio

Duração: 06:09

Link:

<https://open.spotify.com/episode/7ggLqxsAJPpaKBeflA7dZy?si=06b4e10dfc25498e>

Capa: Figura 28

Figura 28 – Capa do Episódio 10 “Avaliação Colaborativa Adaptada: caminhos possíveis para a inclusão”



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Descrição:

Neste **décimo episódio do POD avaliar**, apresentamos uma proposta inovadora e sensível: a Avaliação Colaborativa Adaptada – uma estratégia pensada para reconhecer as singularidades de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e promover práticas avaliativas mais justas, inclusivas e formativas.

Nesta conversa, refletimos sobre:

- A importância de repensar a avaliação para além da lógica classificatória;
- A escuta ativa como ponto de partida para adaptar instrumentos e critérios;
- O papel da colaboração entre professor, estudante, família e equipe multidisciplinar;
- A valorização do processo de escrita e das múltiplas formas de expressão;
- Etapas práticas da estratégia, como o planejamento conjunto, o uso de recursos adaptados, a autoavaliação orientada e a revisão colaborativa.

No *e-book* disponibilizado como recurso adicional ao *podcast*, apresentamos uma sugestão de ficha de aplicação da ACA para que os professores possam utilizar de forma prática.

7.2.11 Episódio 11

Título: Avaliação Multissensorial Orientada (AMO): ampliando possibilidades expressivas

Apresentação: Joana D'arc Teotônio

Duração: 08:10

Link:

<https://open.spotify.com/episode/1kIVUSdkY6nRq0n5UgLPvK?si=6931db3d3ba64d7c>

[c](#)

Capa: Figura 29

Figura 29 – Capa do Episódio 11 “Avaliação Multissensorial Orientada: ampliando possibilidades expressivas”



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Descrição:

Neste **décimo primeiro episódio do POD avaliar**, mergulhamos na proposta da Avaliação Multissensorial Orientada, uma estratégia inovadora e sensível voltada

à valorização das múltiplas formas de expressão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Discutimos como o uso intencional de estímulos visuais, táteis, sonoros e corporais pode ampliar as possibilidades comunicativas e permitir que a produção textual vá além da escrita convencional, respeitando as particularidades sensoriais e cognitivas de cada estudante.

Ao longo do episódio, você vai conhecer:

- Os fundamentos da abordagem multissensorial no contexto da avaliação formativa;
- Como os sentidos podem ser pontos de partida para inspirar, organizar e expressar ideias;
- Recursos e suportes que potencializam a criação textual: colagens, dramatizações, tablets, pictogramas e muito mais;
- Etapas práticas dessa estratégia: da estimulação sensorial planejada à análise reflexiva do processo, passando pelo planejamento visual e expressão textual em formatos diversos.

No *e-book* disponibilizado como recurso adicional ao *podcast*, apresentamos uma sugestão de ficha de aplicação da AMO para que os professores possam utilizar de forma prática.

7.2.12 Episódio 12

Título: Avaliação Dialógica Reflexiva (ADRE): construindo sentidos em parceria

Apresentação: Joana D'arc Teotônio

Duração: 12:22

Link:

<https://open.spotify.com/episode/6liumoWwWj1KJYLUPPKiLU?si=8178f88df08d4efe>

Capa: Figura 30

Figura 30 – Capa do Episódio 12 “Avaliação Dialógica Reflexiva (ADRE): construindo sentidos em parceria”



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Descrição:

O **décimo segundo episódio do POD avaliar** marca o encerramento da nossa série especial sobre estratégias avaliativas inclusivas, apresentando uma proposta que coloca o diálogo no centro do processo pedagógico: a Avaliação Dialógica Reflexiva. Mais do que avaliar a produção textual, essa estratégia convida

professores e estudantes com TEA a construírem, juntos, os sentidos da escrita por meio de conversas significativas, escuta ativa e reflexões compartilhadas.

Nesse episódio, você vai ouvir sobre a proposta da Avaliação Dialógica:

- Escuta inicial sobre os interesses do estudante;
- Planejamento textual conjunto com roteiros visuais;
- Mediações dialógicas durante a escrita;
- Leitura compartilhada com devolutivas construtivas.

Além da aprendizagem da ADRE, esse episódio é também um momento de celebração e agradecimento. Encerramos a série reconhecendo a importância dos encontros vividos ao longo do *podcast* – conversas com especialistas, educadores, familiares, uma aluna autista, e as apresentações de estratégias que buscam abrir novos caminhos para a inclusão, especialmente na escrita.

No *e-book* disponibilizado como recurso adicional ao *podcast*, apresentamos uma sugestão de ficha de aplicação da ADRE para que os professores possam utilizar de forma prática.

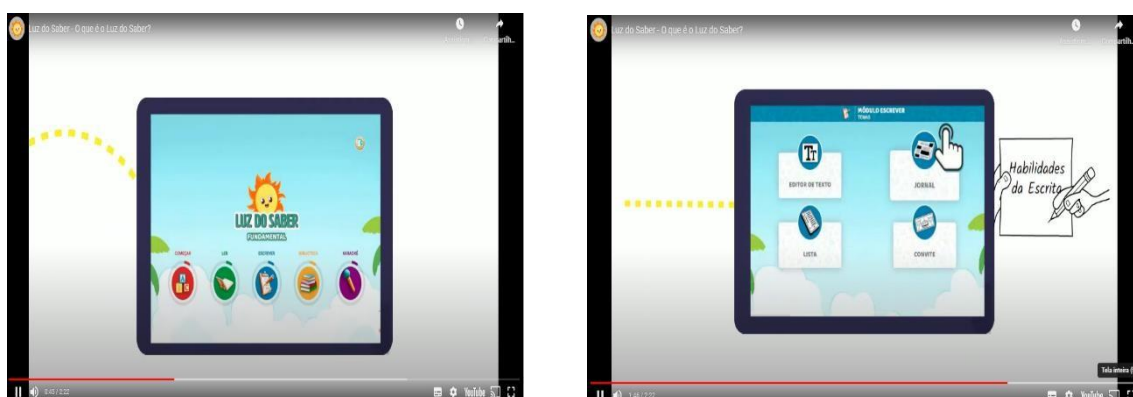
7.3 Sugestões de Materiais Complementares

Com base nos recursos e atividades explorados na curadoria coletiva do Padlet, nas discussões realizadas durante o encontro síncrono, e nos materiais disponibilizados ao longo da disciplina Design Educacional: Conceitos e Estratégias para o Desenvolvimento de Cursos e Recursos Educacionais, ministrada pelas Profa. Dra. Cícera A. Lima Malheiro e Profa. Dra. Paula Carolei, e pelo Prof. Dr. Leandro Key Higuchi Yanaze, identifiquei três recursos que dialogam, direta ou indiretamente, com o Recurso Educacional aqui apresentado. Por ter apreciado o conteúdo abordado, gostaria de acrescentar esses materiais como sugestões complementares de atividades, com o intuito de enriquecer a proposta pedagógica e ampliar as possibilidades de aplicação em contextos educacionais diversos.

1. Luz do Saber³

Por ser um recurso digital inovador, o Luz do Saber (Figura 31) oferece um ambiente lúdico e envolvente para auxiliar no processo de letramento e alfabetização. Sua estrutura modular, composta por atividades que exploram diferentes gêneros textuais e níveis de aprendizagem, torna-o uma ferramenta valiosa para a avaliação da produção textual dos discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no Ensino Fundamental – anos finais.

Figura 31 – Tela inicial do Luz do Saber



Fonte: captura de tela do recurso digital, 2025.

³ Disponível em: <https://padlet.com/malheirocl/realizar-at-10-04-2024-primeira-etapa-participa-o-nomural-c-55awb83klmf1kfh9/wish/2947278415>

O design interativo e colorido do Luz do Saber, aliado à variedade de jogos e atividades, torna a avaliação mais divertida e interessante para estudantes com TEA, reduzindo a distração e o desinteresse. É fundamental que os professores sejam capacitados para usar o Luz do Saber como ferramenta de avaliação, interpretando corretamente os dados gerados pela plataforma e adaptando as atividades às necessidades individuais das crianças com TEA.

Ao referenciar as estratégias dessa plataforma, cujo seus módulos incluem ferramentas interativas para o ensino de Língua Portuguesa, proporcionando uma abordagem pedagógica inovadora e dinâmica, como, por exemplo, os jogos e atividades que exploram o nome da criança e que fornecem aos professores um panorama inicial de suas habilidades fonológicas, consciência silábica e reconhecimento de letras; a variedade de gêneros textuais (convites, cartas, receitas, poemas) permite avaliar a fluência leitora, a compreensão textual e a capacidade de análise crítica em diferentes contextos; já as atividades de produção textual, desde frases simples até histórias completas, permitem observar a organização das ideias, a coesão e a coerência da escrita, além da ortografia e da gramática.

2. Site Pixton⁴

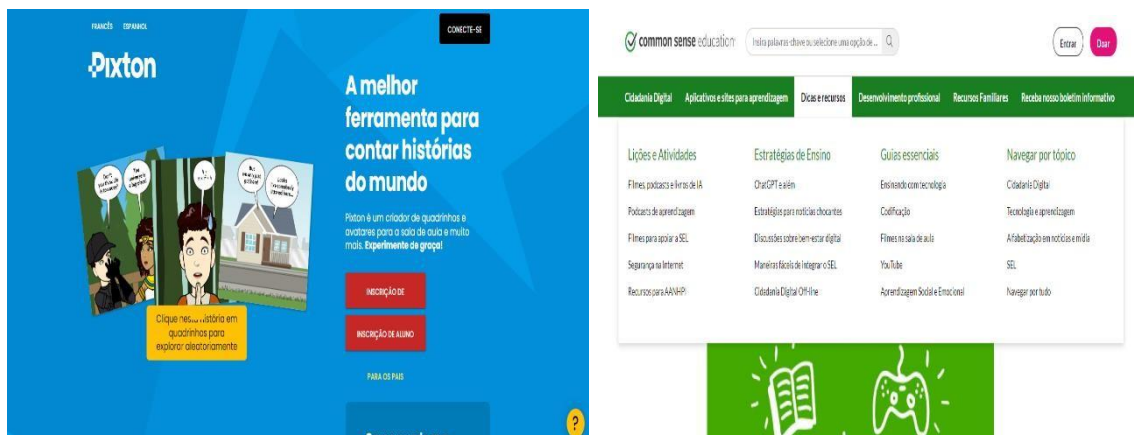
O Pixton é uma ferramenta de criação de quadrinhos que também pode ser utilizado nos episódios do *podcast* como estratégia de ensino desse gênero, pois permite apresentar ideias de forma visual e criativa, oferecendo aos professores uma maneira alternativa de avaliar as produções textuais dos discentes com TEA, além de uma abordagem mais flexível e multimodal para a expressão de pensamentos, o que pode ser especialmente benéfico para as dificuldades de concentração ou organização.

Além de oferecer uma alternativa à produção textual escrita tradicional, permitindo que explorem e comuniquem suas ideias de maneira mais envolvente e acessível, o Pixton estimula a criatividade e a expressão pessoal, ajudando no desenvolvimento das habilidades de comunicação e escrita de forma mais dinâmica.

⁴ Disponível em: <https://padlet.com/malheirocl/realizar-at-10-04-2024-primeira-etapa-participa-o-no-muralc-55awb83klmf1kfh9/wish/2947295276>

Com a utilização da plataforma Pixton, pode-se apresentar textos e histórias em um formato de quadrinhos, onde os estudantes com TEA do Ensino Fundamental-anos finais, podem integrar as suas produções textuais no formato oferecido pela ferramenta.

Figura 32 – Tela inicial do Site Pixton



Fonte: captura de tela do recurso digital, 2025.

3. Pizza Literária⁵

Figura 33 – Ilustrações do acervo da Pizza Literária



Fonte: captura de tela do acervo do recurso digital, 2025.

O Projeto Pizza Literária é uma proposta pedagógica criativa, dinâmica e altamente envolvente, que contribui significativamente para o incentivo à leitura e ao desenvolvimento da escrita no ambiente escolar. Por meio dessa atividade, os estudantes são convidados a escolher livros de sua preferência e representar os conteúdos das obras em “fatias de pizza”, cada uma contendo elementos importantes

⁵ Disponível em: <https://padlet.com/malheirocl/realizar-at-10-04-2024-primeira-etapa-participa-o-nomural-c-55awb83klmf1kfh9/wish/2947457888>

da narrativa, como personagens principais, ambiente, tempo, enredo, mensagens principais e trechos preferidos. Essa estrutura lúdica permite que os estudantes exercitem a leitura compreensiva e a produção escrita de maneira integrada e prazerosa, estimulando tanto a análise crítica quanto a organização das ideias no papel.

Os protótipos podem ser construídos a partir da capa dos livros selecionados, utilizando desenhos, colagens, cores e texturas, o que favorece a expressão artística e a personalização da atividade. Contudo, o principal destaque pedagógico do projeto está na possibilidade de estimular os estudantes a escreverem suas próprias interpretações, resumos criativos, opiniões pessoais e até finais alternativos para as histórias lidas. Isso contribui para o fortalecimento de competências essenciais da escrita, como coesão, coerência, ortografia, vocabulário e estrutura textual, sempre considerando os diferentes níveis de proficiência dos discentes.

No contexto da Educação Inclusiva, o Projeto Pizza Literária revela-se ainda mais potente. Estudantes com TEA, por exemplo, muitas vezes se beneficiam de propostas que envolvem organização visual, previsibilidade e etapas bem definidas — elementos presentes na estrutura dessa atividade. Além disso, o uso de recursos gráficos, modelos e apoio visual contribui para que esses estudantes se sintam mais seguros e motivados a participar, promovendo a autoria e a valorização de suas produções escritas. Ao integrar leitura, escrita e criatividade em um mesmo recurso, a Pizza Literária se consolida como uma prática pedagógica inclusiva, acessível e transformadora.

Além da curadoria realizada, abaixo seguem sugestões de livros que as mães atípicas participantes do *podcast* sugeriram como material complementar.

Figura 34 – Capas dos livros sugeridos por mães atípicas



Fonte: captura de tela da capa dos livros 1, 2 e 3 respectivamente, 2025.

7.4 Considerações finais acerca do Recurso Educacional

A elaboração do POD avaliar – Compreendendo e potencializando a escrita de estudantes com TEA representa não apenas a criação de um Recurso Educacional inovador, mas também a materialização de um compromisso pessoal e pedagógico com uma educação mais inclusiva, sensível e efetiva. Este *podcast* surge como resposta à necessidade urgente dos docentes de Língua Portuguesa por ferramentas acessíveis e contextualizadas, que orientem práticas avaliativas mais justas e adaptadas às singularidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A construção deste material foi fundamentada em uma escuta cuidadosa e atenta, que reuniu relatos de mães atípicas, professores, psicopedagogos, especialistas e estudantes. Esse processo permitiu criar uma proposta que valoriza o afeto e a diversidade como pilares centrais do processo de ensino-aprendizagem. Ao longo dos episódios, estruturados com clareza e embasamento teórico-prático, oferecemos aos professores estratégias concretas para a avaliação da escrita, abordando desde os aspectos técnicos da produção textual até as questões emocionais e relacionais que permeiam a trajetória de estudantes com TEA.

Este *podcast* não é apenas um Recurso Educacional Pedagógico, mas também um espaço de formação continuada e diálogo, integrando múltiplas vozes e experiências. Ele se propõe a sensibilizar, informar e fortalecer o papel docente, tornando-se um veículo de transformação das práticas avaliativas na escola. Além disso, a identidade visual do projeto, inspirada na singularidade da escrita de dois estudantes autistas, reforça o compromisso inclusivo e humano da iniciativa: reconhecer, respeitar e valorizar cada traço, cada texto, cada sujeito.

Nos episódios finais, refletimos sobre como a avaliação, quando entendida como um ato ético, político e pedagógico, pode ser verdadeiramente transformadora. Com base nas contribuições de teóricos como Philippe Perrenoud, Jussara Hoffmann e Maria Teresa Eglér Mantoan, exploramos diferentes abordagens de avaliação que podem contribuir para uma educação mais inclusiva. A Avaliação Formativa, com seu caráter contínuo e dialógico, se destaca por reconhecer os tempos e ritmos diversos de aprendizagem. A Avaliação Colaborativa Adaptada que propõe uma ruptura com a lógica da homogeneização, buscando a construção conjunta de critérios e sentidos entre professores, estudantes, famílias e equipes multidisciplinares. A Avaliação

Multissensorial Orientada que amplia as possibilidades expressivas ao incorporar recursos táteis, visuais, sonoros e corporais, respeitando as especificidades cognitivas e sensoriais de cada discente. Por fim, a Avaliação Dialógica Reflexiva que coloca o diálogo no centro do processo, promovendo escuta ativa, coautoria e relações de confiança.

Cada uma dessas estratégias reafirma que avaliar não é apenas uma questão de verificar se algo foi aprendido, mas sim um processo de acolher, acompanhar e favorecer o aprender. A avaliação se reinventa quando se propõe a escutar com empatia, adaptar com responsabilidade e incluir com intencionalidade.

O POD Avaliar vem como um desejo de inspirar educadores a construírem espaços avaliativos mais humanos, criativos e comprometidos com a equidade. Porque avaliar é também acreditar no potencial de cada estudante, na importância do encontro e na força transformadora da educação inclusiva. Este projeto é mais do que uma ferramenta tecnológica: é um convite à reflexão, à empatia e à ação pedagógica intencional, com o objetivo de transformar práticas avaliativas e contribuir para uma escola mais acolhedora, justa e equitativa para todos.

8 CONCLUSÃO

O presente estudo buscou identificar os desafios e as práticas docentes no processo de avaliação de produção textual para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir da análise das falas de professoras da Educação Básica. A pesquisa evidenciou que, apesar dos avanços no reconhecimento da diversidade e das potencialidades desses estudantes, a prática avaliativa ainda encontra barreiras significativas, tanto nas concepções pedagógicas das docentes quanto na falta de recursos e de formação específica.

Em relação às dificuldades na elaboração de avaliações, ficou claro que muitas professoras ainda enfrentam barreiras comunicacionais e de interação com os estudantes com TEA. A dificuldade de compreender e avaliar a produção textual desses estudantes está ligada, em grande parte, ao desconhecimento das características do TEA e à falta de estratégias adequadas de mediação, o que requer uma ação mais integrada entre escolas, famílias e profissionais especializados

Diante disso, as categorias analisadas apontam para a necessidade urgente de formação continuada de docentes, que se mostrou como um ponto crucial para uma avaliação inclusiva e efetiva. A formação é essencial para que os educadores possam compreender as especificidades do TEA, adaptar suas práticas pedagógicas e construir estratégias de avaliação que atendam às diferentes necessidades dos discentes.

Além disso, as docentes entrevistadas destacaram a importância da flexibilidade e da adaptação nos processos avaliativos, principalmente no que se refere à produção textual. Tais práticas, como o uso de recursos visuais, apoio individualizado e atividades diversificadas, têm se mostrado fundamentais para o sucesso da avaliação inclusiva. A literatura também sustenta que é necessário um deslocamento do foco da avaliação de forma para a avaliação do conteúdo, permitindo que os estudantes com TEA possam expressar seus conhecimentos de acordo com suas habilidades individuais.

Outro ponto crítico revelado pela pesquisa foi a escassez de materiais e recursos específicos para a adaptação das avaliações. Essa falta de apoio institucional e de ferramentas pedagógicas limita o potencial inclusivo da avaliação e pode prejudicar o desempenho dos estudantes com TEA, conforme observado por Letícia Sabatella e Lucy Bronze. A colaboração de profissionais especializados, como

psicopedagogos, também foi mencionada como uma estratégia importante para a construção de práticas avaliativas mais inclusivas.

Por fim, as sugestões para melhorar o processo de avaliação de produções textuais apontaram para a necessidade de uma avaliação centrada no estudante, que considere suas especificidades, dificuldades e potenciais. A personalização do ensino, com a utilização de estratégias diferenciadas, pode favorecer não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com TEA. A implementação de estratégias inclusivas, o fortalecimento do vínculo afetivo e a capacitação dos professores são ações fundamentais para que o processo de avaliação seja mais equitativo e eficaz.

Portanto, a presente pesquisa reforça a importância de se continuar a investir na formação e na capacitação dos educadores, na criação de recursos pedagógicos adaptados e na construção de um ambiente escolar inclusivo, onde todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, possam desenvolver seu potencial pleno. A adoção de estratégias como o *podcast*, enquanto um instrumento didático-pedagógico, pode contribuir para a eficácia da avaliação e a inclusão efetiva dos estudantes com TEA no ambiente escolar. Destarte, a avaliação, como processo contínuo e formativo, precisa ser repensada e reestruturada de forma a garantir que a inclusão não seja apenas um conceito teórico, mas uma prática cotidiana nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ALASÁ, Tiziana Ailin.; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues. Educação especial: o trabalho da equipe multiprofissional do núcleo educacional de apoio psicopedagógico. **Revista Práxis Pedagógica**, [S. l.], v. 9, p. 55–69, 2023.
- ALVES, Carlos Jordan Lapa; ARAÚJO, Thalyta Nogueira de. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: Educação Especial e Inclusão Escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 2, p. 240–247, Florianópolis, 2017.
- ALVES, Milena.; BEGO, Amadeu Moura. A Celeuma em Torno da Temática do Planejamento Didático-Pedagógico: Definição e Caracterização de seus Elementos Constituintes. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 20, n. u, p. 71–96, 2020.
- AMARAL, Isabel; BOSA, Cleonice Alves. Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 393–408, 2014.
- ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 55 p.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Partábola Editorial, 2003. p. 54-60.
- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5 [Trad: Maria Inês Corrêa Nascimento, *et al.*]. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.
- ASARO-SADDLER, Kristie. Self-Regulated Strategy Development: Effects on Writers with Autism Spectrum Disorders. **Education and Training in Autism and Developmental Disabilities**, v. 51, n. 4, p. 421-433, 2016.
- AYRES, A. Jean. **Sensory Integration and the Child**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1979.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.
- BARON-COHEN, Simon; TAGER-FLUSBERG, Helen; COHEN, Donald J. (Orgs.). **Understanding other minds: perspectives from developmental cognitive neuroscience**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BASTOS, Solange Barboza.; SANTOS, Antonia Vieira. Uma trajetória de conquistas: breves notas sobre a atuação de um Centro de Apoio Pedagógico com alunos autistas. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 4, n. 2, p. 108-122, 2020.

BENINI, Wiviane; CASTANHA, André Paulo. A Inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista na escola comum: desafios e possibilidades. **Cadernos PDE**, v. 1, p. 1-20, 2016.

BEUKELMAN, David R.; MIRENDA, Pat. **Augmentative and Alternative Communication**: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs. 4. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2013.

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Assessment and Classroom Learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CP nº 50/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023. Reanalizado e aprovado em 5 de novembro de 2024. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília: CNE, 2024.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 08 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/educacao-basica/censo-escolar-2023>. Acesso em: 08 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2003.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 91, p. 359-379, 2016.

BRITO, Rosângela Nunes et al. Formação de professores para atender estudantes com TEA. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. e8000, 2025.

CABRAL, Cristiane Soares.; FALCKE, Denise.; MARIN, Angela Helena. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0156, p.493-508, 2021.

CARMINATTI, Simone Soares Haas.; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 52, p. 160–178, 2012.

CARMO, Gabriela Fernanda; PASSOS, Vânia Maria Araújo. Avaliação classificatória x avaliação mediadora: a busca por uma avaliação que potencialize a construção da aprendizagem. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 22, p. 273-281, 2022.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **2020 Community Report on Autism**. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services, 2020. Disponível em: <https://www.cdc.gov/autism/media/pdfs/addm-community-report-2020-h.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

COOPER, John O.; HERON, Timothy E.; HEWARD, William L. **Applied Behavior Analysis**. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson Education, 2007.

COSTA JÚNIOR, João Fernando *et al.* Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 51-68, 2023.

COURCHESNE, Eric *et al.* Mapping early brain development in autism. **Neuron**, v. 56, n. 2, p. 399-413, 2007.

DELGADO, Mariana Garcia. **A colaboração entre professores e equipes multiprofissionais no processo de inclusão escolar**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara/SP, 2023.

DIAS, Emanuele Staudt. **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de estudantes autistas**. 2019. Trabalho de Conclusão (Especialização em Tecnologias para Educação Profissional) - Centro de Referência em Formação e EAD, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Florianópolis/SC, 2019.

DIAS, Vivian Ferreira.; MOREIRA, Laura Ceretta. Práticas de escrita por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação superior: discursos, trajetórias e traçados. **Revista E-Curriculum**, v. 22, p. 1-25, 2024.

DIONÍSIO, Angela Paiva *et al.* **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Pipa Comunicação – Campina Grande: EDUFPG, v. 1, 2. ed, p.33-250, 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa; LOUZADA, Virginia; ECKHARDT, Fabiana. Entrevista com Jussara Hoffmann. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 291–301, 2018.

ESTEF, Suzanli; GLAT, Rosana. Avaliação flexibilizada para estudantes com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. **Olhar de Professor**, [S.l.], v. 24, p. 1-9, 22 dez. 2021.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FERNANDES, Domingos. **Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens**. Estudos em avaliação educacional, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.

FERNANDES, Rivalina Maria Macêdo. **Narrativas docentes sobre o método Teacch: o autismo na gestão do conhecimento**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FERREIRA, Luciana Xavier. **Desenho Universal para a Aprendizagem: contribuições para um ensino sem barreiras**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, V. **Psicopedagogia da aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação** (Santa Maria. Online), v. 32, n. 1, p. 21-39, 2007.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, p. 259-268, 2001.

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

GADOTTI, Moacir. A práxis político-pedagógica de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro. **Centro de Referência Paulo Freire**, p.1-15, set. 1996.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. A Didática Magna: uma obra precursora da Pedagogia Moderna? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 60, p. 313-323, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação/** Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília: UNESCO, 2019.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2017.

GIOVANNI, Luciana Maria. **O ambiente escolar e as ações de formação continuada**. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES. S. M. (Orgs.). Concepções e práticas de formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

GOMES, Joseneide dos Santos. Ensino-aprendizagem da criança com TEA e o uso da tecnologia neste processo. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 43, p. 49–59, 2023.

GONÇALVES, B. S. F.; MADEIRA-COELHO, C. M. Práticas avaliativas favorecedoras à aprendizagem no contexto da inclusão: a subjetividade em foco. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. e63084, 2021.

GONÇALVES, Luciana Marinho Soares *et al.* A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. 4484–4500, 2024.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GROSSI, Vitor Gabriel Ribeiro; GROSSI, Breno Henrique Ribeiro. O processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 20, n. 1, 2020.

GUIMARAES JUNIOR, José Carlos *et al.* Os desafios da inclusão escolar de estudantes com TDAH: perspectivas a partir de um estudo multicase. **Research, Society And Development**, [S.l.], v. 11, n. 8, p. 1-10, 20 jun. 2022.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 34.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. 104 p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JARUSSI, Mariana Benicio. Influência do parto por cesárea no desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma análise dos possíveis impactos neurobiológicos. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 6, n. 4, p. 57-68, 2024.

KAMPS, Debra; BARBETTA, Patricia M.; LEONARD, Brian R.; DELQUADRI, Joseph. Classwide Peer Tutoring: An Integration Strategy to Improve Reading Skills and Promote Peer Interactions among Students with Autism and General Education Peers. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 27, n. 1, p. 49-61, 1994.

KLIN, Ami *et al.* The enactive mind, or from actions to cognition: lessons from autism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, v. 358, n. 1430, p. 345-360, 2003.

KÖNIG, Franciele Rusch. **Formação inicial e educação inclusiva**: um olhar para cursos de licenciatura. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2019.

KRANOWITZ, Carol Stock. **The Out-of-Sync Child**: Recognizing and Coping with Sensory Processing Disorder. Revised Edition. New York: Penguin Group, 2005.

LACERDA, Lucelmo. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. São Paulo: Capricha na Inclusão, 2020.

LEMO, Francisco Mendes; FERREIRA, Paulo Felicíssimo. Instituto Benjamin Constant: uma história centenária. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 1, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: teoria da instrução e do ensino. In: _____. Didática. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1994. cap. 3, p. 51-76.

LIMA, Lara Gabrielle Barros.; MENDES, Débora Lucia Lima Leite.; NASCIMENTO, João Victor do Carmo.; FIDELES, Crisley Duarte. Avaliação e metodologias ativas como aliadas para a promoção da aprendizagem de crianças com TEA. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 5, p. e024017, 2024.

LOJA-GUTAMA, Bayron Damián *et al.* Podcast como estrategia didáctica en la enseñanza de la expresión oral y escrita. **Cienciamatria**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 167-192, 20 nov. 2020.

LORD, C. *et al.* **Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS)**. Los Angeles: Western Psychological Services, 2000.

LOUREIRO, Célia Regina Machado Jannuzzi; SILVA, Rosilene Lima da. Políticas públicas de educação inclusiva: desafios à formação de estudantes público-alvo da educação especial. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 196-210. jan./mar. 2021.

LOVAAS, O. Ivar. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 55, n. 1, p. 3-9, 1987.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

MAIA, Suelen Pina de Vasconcelos; DÓREA, Márcia de Melo. A aprendizagem baseada em projetos na educação infantil: reflexões e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 763-775, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. Educação, v. 29, n. 1, p. 55-64, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, p. 5-91 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. Inclusão Social, v. 10, n. 2, p.37-46, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2014.

MARCUSCHI, Elizabeth; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. **As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria (orgs). **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco** [recurso eletrônico]. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2016.

MATOS, Augusto Tauller de Araújo; MENEGAT, Jardelino. Gamificação no Ensino Infantil: um exemplo de aplicação. **Conhecimento & Diversidade**, v. 14, n. 33, p. 132-143, 2022.

MESIBOV, Gary B.; SHEA, Vitória. The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. **Journal of Autism Developmental Disorders**, v. 40, p. 570-579, 2010.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedex**, [S.l.], v. 34, n. 93, p. 157-173, maio 2014.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZAEL, Táhcita Medrado; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 623-636, 2013.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Alfabetização e letramento na educação infantil: o legado de Magda Soares. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 20, p. 1-16, 2023.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, [S.l.], v. 44, n. 1, p. e84853, 2019.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emilia. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 51-78, 2005.

OLIVEIRA, Letícia Dal Picolo Dal Secco *et al.* Transtorno do Espectro Autista: capacitação de professores para atividades escolares em grupo. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 52, p. 74-85, 2021.

OLIVEIRA, Polliane de Jesus Dorneles; VIEIRA JUNIOR, Niltom. Uso das TDICs na inclusão de um estudante autista: um estudo de caso. **Revista Educação Pública**, p.2-9, jun. 2019.

OLIVEIRA de, Izabel Cristina Fernandes; MARÇAL, Edgar. O uso de interfaces cérebro-computador em crianças com TEA: uma revisão sistemática. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 11, p. 14575-14595, 2023.

OLIVEIRA, Mateus Esteves de. **Metodologias ativas**: sala de aula invertida e planejamento docente. *Revista Diálogos*, v. 10, n. 1, p. 222-233, 2022.

OLIVEIRA, Thais Porlan de; JESUS, Juliana Campos de. Análise de sistema de comunicação alternativa no ensino de requisitar por autistas. **Psicologia da educação**, n. 42, 2016.

OMOTE, S.; VIEIRA, C. M. A importância das variáveis pessoais do professor na sua formação para a educação inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S. de (Org.). **Educação especial e inclusiva**: contornos contemporâneos em educação e saúde. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 11-11.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PENNINGTON, Robert C.; CARPENTER, Shana L.; ACEVES, Laura. Examining the Efficacy of a Computer-Assisted Writing Program for Students with Autism Spectrum Disorders. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 8, n. 5, p. 617-627, 2014.

PEREIRA, Danilo de Assis et al. Desenvolvimento de um programa mediado por tecnologias digitais para a formação de professores sobre o transtorno do espectro do autismo: possibilidades da informação digital. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 26, n. Fluxo contínuo, p. e65838, 2024.

PEREIRA, Kelda de Fátima.; SCHMITT, Beatriz Dittrich. Produção de conhecimento sobre autismo na escola: uma revisão sistemática na base Scielo. **Cinergis**, v. 17, n. 1, p. 68-73, 2016.

PEREIRA, Sandra; SILVA, Elias Alves da. Educação Especial na perspectiva inclusiva: uma reflexão sobre o ensino às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. 1409–1422, 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183 p.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Vygotsky e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 351-361, 2009.

PIRONEL, Márcio. **Avaliação para a aprendizagem: a metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da resolução de problemas em ação**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro/SP, 2019.

PLOOG, Bertram O.; SCHARF, Alyssa; NELSON, David; BROOKS, Patricia J. Use of Computer-Assisted Technologies (CAT) to Enhance Social, Communicative, and Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 43, n. 2, p. 301-322, 2013.

ROCHA, Maria José Alves da. Um recorte sobre as práticas pedagógicas dos professores de português interligadas com o ato de avaliar as produções textuais. **Conedu**, Buenos Aires/Arg, p. 1-10, 2019.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p.

SÁ, Cícera Alves Agostinho. Sequência didática: procedimento eficaz na alfabetização e letramento no primeiro ciclo do ensino fundamental. **Diálogo das Letras**, v. 7, n. 2, p. 227-246, 2018.

SALES, J. F.; VIANA, T. V. A inclusão de autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 15, n. 35, 2020.

SANTANA, Andriele Moraes de *et al.* The inclusion of students with autism spectrum disorder in regular school. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S.l.], v. 24, n. 11, p. 159-173, 5 dez. 2020.

SANTOS, Ana Alice Sousa dos; LEITE, Daniela Soares. Inclusão de estudantes com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. **Scielo Preprints**, 22 jul. 2022.

SANTOS, Anderson Oramisio; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago. Compreensões sobre as bases neurológicas do TEA-Transtorno do Espectro Autista: notas a educação matemática inclusiva. **Cadernos da FUCAMP**, v. 26, p. 121-145, 2024.

SCHOPLER, Eric; MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria. **The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders**. New York: Springer Science+Business Media, 2005.

SCHWARTZMAN, J. Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J.; ARAÚJO, C. (org.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memmon, 2011. p. 37-42.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2014.

SIEDLER, Marcelo S.; CARDOSO, Rafael C.; TAVARES, Tatiana A.; PRIMO, Tiago T.. Explorando as estações: Produto Educacional inclusivo para auxiliar o desenvolvimento de crianças com TEA em idade pré-escolar. In: Workshop Em Estratégias Transformadoras E Inovação Na Educação (WETIE), 1. , 2023, Passo Fundo/RS. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, p. 131-134, 2023. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wetie/article/view/26441>. Acesso em: 1 mai. 2025.

SILVA JUNIOR, Valdeci Ferreira da.; MENDONÇA, Sandrine Maria Silva de.; SILVA, Polliana Barboza da. A formação de professores para educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. 1139–1153, 2024.

SILVA RAPOSO, Cecilia Coimbra da; FREIRE, Carlos Henrique Resende; LACERDA, Aline Mendes. O cérebro autista e sua relação com os neurônios-espelho. **Revista Hum@nae**, v. 9, n. 2, 2015.

SILVA, Alderlane Brilhante. **A inclusão da criança com autismo**: um estudo sobre as barreiras no processo de prática pedagógica no atendimento do autista. 2019. 33

f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

SILVA, Gloria Maria Ferreira Mendes da. **As concepções de avaliação de textos escritos de professoras do ensino básico**. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SILVA, Juçara Aguiar Guimarães *et al.* Sensibilização e Treinamento de Professores sobre Alunos com Autismo. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 1, 2025.

SILVA, Márcia Altina Bonfá.; MENDES, Enicéia Gonçalves. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. **Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 33–56, 2021.

SILVA, Raissa Maria Aragão da. Contribuições da formação continuada de professores frente ao transtorno do espectro autista. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 71–82, 2021.

SILVA, Rozélia Alves da. **As concepções e práticas pedagógicas de professores de estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. 2022. 215 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doctorado En Ciencias de La Educación, Facultad de Ciencias de La Educación y de La Comunicación, Universidad Autónoma de Asunción, Asunción, Paraguay, 2022.

SMITH, Tristram; IADAROLA, Suzannah. Evidence Base Update for Autism Spectrum Disorder. **Journal Of Clinical Child & Adolescent Psychology**, [S.l.], v. 44, n. 6, p. 897-922, 2 out. 2015.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 143-160, 2002.

SOUZA, Amanda Santana.; NOGUEIRA, Suzana Alves. A. Estratégias de ensino-aprendizagem e adaptações metodológicas utilizadas pelos professores nas aulas de educação física para alunos com TEA. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 4, p. e11755, 2021.

SOUZA, Iarla Tavares Dias. **O método TEACCH para o desenvolvimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PE, 2024.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STONER, Rich et al. Patches of disorganization in the neocortex of children with autism. **New England Journal of Medicine**, v. 370, n. 13, p. 1209-1219, 2014.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a

formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.l.], v. 22, n. 4, p. 527-542, dez. 2016.

UDDIN, Lucina Q., *et al.* Brain state differentiation and behavioral inflexibility in autism. **Cerebral cortex**, v. 25, n.12, p. 4740-4747, 2015.

VASCONCELLOS, S. P.; RAHME, M. M. F.; GONÇALVES, T. G. G. L. Transtorno do Espectro Autista e práticas educativas na educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 4, p. 555-570, out./dez. 2020.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-posições**, v. 30, p. e20170011, 2019.

VITALIANO, Célia Regina.; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza.; SANTOS, Katiane Pereira dos. Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 805–827, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PPG/CPG - COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA – PROFEI



APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título da Pesquisa: **“Avaliação de produções textuais de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista: uma abordagem inclusiva”.**

CAEE Nº: **(Número obtido quando aprovado pela Plataforma Brasil)**

Nome do(a) Pesquisador(a) orientador: **Elizete Santos.**

Nome do(a) Pesquisador(a) orientado(a): **Joana D’arc Teotônio.**

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa vinculada ao Programa de Pós- Graduação - Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI) em rede com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que tem como objetivo identificar possíveis dificuldades vivenciadas pelos docentes de Língua Portuguesa no processo de avaliação de produções textuais de estudantes com TEA no Ensino Fundamental - anos finais, visando propor estratégias de avaliação, que considerem as particularidades e potencialidades desses estudantes.

A sua participação é importante, porém, você não deve aceitar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento.

Envolvimento na pesquisa: a pesquisa será realizada nas Escolas Municipais de Picos/PI. As atividades que serão realizadas envolvem: visitas as escolas, reuniões e questionário s. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) nº 466/12 e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

Riscos, desconfortos e benefícios: a participação nesta pesquisa está em conformidade com as normas legais e éticas. No entanto, é possível que alguns participantes se sintam desconfortáveis na etapa de questionário, que será realizada mediada pelo pesquisador. Esse desconforto pode decorrer do fato de um questionário ser realizada em um ambiente formal ou da interação com o pesquisador. Para minimizar esse risco, serão reservadas duas salas de aula, equipadas com os recursos necessários para garantir privacidade e conforto. Em cada sala, será apenas um participante, um pesquisador e um auxiliar. O questionário será precedido por uma conversa informal, onde todos os protocolos serão explicados de maneira clara, e os participantes terão espaço para tirar dúvidas e expressar quaisquer preocupações. Caso o participante prefira, o questionário poderá ser realizado por videoconferência, garantindo os mesmos critérios de privacidade e conforto do questionário presencial. Em relação aos benefícios, os participantes poderão se beneficiar diretamente ao contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, especialmente voltadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A pesquisa resultará na criação de um *podcast* educacional, com episódios que ajudarão os professores a explorarem métodos de avaliação de produções textuais adaptados às necessidades educacionais desses estudantes. Esses materiais poderão ser utilizados pelos participantes, facilitando a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes no contexto escolar.

Garantias éticas: o direito de assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em casos de danos decorrentes da pesquisa, está assegurado. É garantido ainda o direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Os participantes têm a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Todas as despesas que venham a ocorrer com a pesquisa serão ressarcidas.

Confidencialidade: é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa. Somente os pesquisadores terão conhecimento da identidade dos participantes e se comprometem a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados. É garantido ainda que o participante tenha acesso aos resultados com os pesquisadores. Sempre que ele quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com os pesquisadores do projeto e, para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.

Você receberá uma via deste termo, assinado por você e pelo pesquisador orientado. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa.

Picos, ____ de ____ de 2024

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão-UEMA

Campus: São Luis-MA

Pesquisador orientador: Professora Elizete Santos

E-mail do pesquisador orientador: elizete.uema1999@gmail.com

Pesquisador orientado: Joana D'arc Teotônio

E-mail do pesquisador orientado: joanadarcteotonio84@gmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

RUA QUININHA PIRES, 746, CENTRO, PRÉDIO ANEXO DA SAÚDE DO CESC/UEMA, CAXIAS-MA

E-MAIL: cepe@cesc.uema.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PPG/CPG - COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA – PROFEI



APÊNDICE B - FORMULÁRIO INDIVIDUAL DO PARTICIPANTE REFERENTE À PESQUISA AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA ABORDAGEM INCLUSIVA

INFORMAÇÕES GERAIS: Este formulário faz parte da construção de dados da pesquisa: “**Avaliação de produções textuais de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma abordagem inclusiva**”, da qual você faz parte. Preencha os dados solicitados abaixo e quaisquer dúvidas solicite o pesquisador.

DADOS SÓCIODEMOGRÁFICOS

Nome: _____

Idade: _____

Gênero: () Masculino () Feminino () Outros

Estado Civil: () Solteiro () Casado () Outros

Profissão: _____

Renda familiar: () < salário mínimo () > salário mínimo

Nível de

escolaridade: _____

Área de

formação: _____

Nome da(s) escola(s) e turma(s) que

atua: _____

Obrigada pela sua colaboração!

 Rubrica do Participante

 Rubrica do Pesquisador
 CPF: 022.040.243-41
 CTT: 89 99441-2392



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PPG/CPG - COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA – PROFEI**



**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL REFERENTE À PESQUISA
AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES COM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA ABORDAGEM INCLUSIVA**

INFORMAÇÕES GERAIS: Este questionário faz parte da construção de dados da pesquisa: **Avaliação de produções textuais de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma abordagem inclusiva.** Os resultados serão tabulados apenas com fins científicos. Não será divulgada ou exposta qualquer informação pessoal a seu respeito. É muito importante que o Sr.(a) responda às perguntas com atenção e seja fiel nas respostas.

Nessa pesquisa pretendemos realizar um questionário sobre métodos de avaliação de produções textuais usados com estudantes que tenham diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa tem como objetivo principal identificar possíveis dificuldades vivenciadas pelos docentes de Língua Portuguesa no processo de avaliação de produções textuais de estudantes com TEA no Ensino Fundamental - anos finais, visando propor estratégias de avaliação, que considerem as particularidades e potencialidades desses estudantes.

CATEGORIA I - ENTENDIMENTO SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO INCLUSIVO

CATEGORIA II - MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA ESTUDANTES COM TEA

CATEGORIA III - POSSÍVEIS DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DOS ITENS DA AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA ESTUDANTES COM TEA

CATEGORIA IV - SUGESTÕES PARA MELHORAR O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS PARA ESTUDANTES COM TEA

Obrigada pela sua colaboração!

Rubrica do Participante

Rubrica do Pesquisador
CPF: 022.040.243-41
CTT: 89 99441-2392

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA E INFRAESTRUTURA



PREFEITURA MUNICIPAL DE PICOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CNPJ: 02.289.047/0001-42
Rua Monsenhor Hipólito, 1648 – Br. Canto da Várzea
CEP 64.600-152 - Picos – PI / Fone: (89) 3422-5516 E-
mail: educacao@picos.pi.gov.br

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA E DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Eu, **Noêmia Moreira Feitosa Marques**, Secretária de Educação da Secretaria Municipal de Picos-PI, declaro, para os devidos fins, que permito o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “**Avaliação de Produções Textuais de Estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma abordagem inclusiva**”, sob a coordenação da Profa. Mestranda Joana D’arc Teotônio e orientação da Profa. Dra. Elizete Santos, nas dependências das instituições dessa rede de ensino. Afirmo ainda que as mesmas possuem **infraestrutura adequada** para a realização da pesquisa mencionada.

Picos-PI, 13 de fevereiro de 2024

Noêmia Moreira Feitosa Marques
Secretária Municipal de Educação
(Assinatura e Carimbo)

Noêmia Moreira Feitosa Marques
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PORTARIA Nº 04/2021

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA ABORDAGEM INCLUSIVA

Pesquisador: JOANA DARC TEOTONIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82356424.0.0000.5554

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.190.238

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA ABORDAGEM INCLUSIVA, nº de CAAE 82356424.0.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável JOANA DARC TEOTONIO. Trata-se de um estudo descritivo e abordagem qualitativa dos dados.

O cenário da realização desse estudo será composto por cinco que possuem salas de Atendimento Educacional Especializado-AEE, sendo estas a Escola Municipal Padre Madeira, Escola Municipal Justino Luz, Escola Municipal Tia Celeste, Escola Francisco Geremias de Barros e Escola Municipal Francisco Anacleto Luz, da cidade de Picos-PI.

Os participantes desta pesquisa será composto por 6 docentes de Língua Portuguesa de ambos os sexos, efetivos ou celetistas da Rede Municipal de Educação da cidade de Picos-Piauí.

Os critérios de inclusão da pesquisa são: professores de Língua Portuguesa que atuem no ensino fundamental 2 anos finais, em salas com alunos diagnosticados com TEA e que estejam em efetivo exercício na Rede Municipal de Picos-PI. Além disso, os participantes devem ter disponibilidade para participar de todas as etapas da pesquisa, incluindo entrevistas e preenchimento de questionários.

Serão excluídos aqueles que não concluírem a coleta de dados por qualquer motivo, ou que optarem por desistir voluntariamente em qualquer etapa do estudo.

Para tanto, as informações desta pesquisa serão: entrevista semiestruturada e questionário.

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.190.238

A análise de dados não foi descrita claramente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Identificar possíveis dificuldades vivenciadas pelos docentes de Língua Portuguesa no processo de avaliação de produções textuais de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental - anos finais, visando propor estratégias de avaliação, que considerem as particularidades e potencialidades desses estudantes.

Objetivos Específicos:

1. Realizar revisão bibliográfica sobre o processo de ensino-aprendizagem e avaliações de produções textuais de alunos com o TEA;
2. Caracterizar o perfil dos participantes e as barreiras enfrentadas por eles no processo de avaliação das produções textuais dos alunos com o TEA;
3. Identificar os métodos avaliativos para as produções textuais utilizados pelos docentes das instituições de ensino, dentre as dificuldades, as potencialidades, e o desempenho dos alunos com o TEA do ensino fundamental-anos finais;
4. Analisar os métodos de avaliação de produções textuais para alunos do ensino fundamental-anos finais, com o TEA;
5. Desenvolver um produto educacional na forma de podcast com abordagem inclusiva, em formato de áudio, com episódios variados, voltados para o processo de avaliação de produções textuais de alunos com o TEA inseridos no fundamental-anos finais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto, o qual: desconforto na etapa de entrevista.

Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, às quais: reservar duas salas de aula, equipadas com os recursos necessários para garantir privacidade e conforto.

Quanto aos Benefícios da Pesquisa, foram apresentados para os participantes da pesquisa, para ciência, a sociedade ou para a pesquisa científica, os quais: contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, especialmente voltadas para alunos

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uma.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.190.238

com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa foram expostos.

Recomendações:

O (A) parecerista solicita que as seguintes modificações sejam realizadas no projeto de pesquisa:

- Definir a técnica de análise de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e demais etapas propostas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2240435.pdf	02/10/2024 23:14:54		Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	02/10/2024 23:04:22	JOANA DARC TEOTONIO	Aceito
Outros	CURRICULO_Elizete_Santos.pdf	02/10/2024 23:03:27	JOANA DARC TEOTONIO	Aceito
Outros	CURRICULO_JOANA.pdf	02/10/2024 23:02:15	JOANA DARC TEOTONIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_PROJETO_REVISADO.docx	02/10/2024 23:01:21	JOANA DARC TEOTONIO	Aceito
Outros	OFICIO_ENCAMINHAMENTO.pdf	19/07/2024 10:34:34	JOANA DARC TEOTONIO	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.190.238

Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_Pesquisadores.pdf	19/07/2024 10:33:49	JOANA DARC TEOTONIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_PROJETO.docx	03/07/2024 13:27:44	JOANA DARC TEOTONIO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinado.pdf	03/07/2024 13:26:41	JOANA DARC TEOTONIO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_INFRAESTRUTURA.pdf	22/06/2024 15:05:31	JOANA DARC TEOTONIO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	22/06/2024 14:39:06	JOANA DARC TEOTONIO	Aceito
Outros	FORMULARIO_INDIVIDUAL.docx	22/06/2024 14:37:31	JOANA DARC TEOTONIO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	22/06/2024 14:36:43	JOANA DARC TEOTONIO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	22/06/2024 14:36:25	JOANA DARC TEOTONIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	22/06/2024 14:36:15	JOANA DARC TEOTONIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 28 de Outubro de 2024

Assinado por:
FRANCIDALMA SOARES SOUSA CARVALHO FILHA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO DE VOZ E COMPARTILHAMENTO DE IMAGEM

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM – MENORES DE IDADE

Título da Pesquisa: “**AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS FINAIS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA CIDADE DE PICOS - PI: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA**”.

Nome do(a) Pesquisador(a) orientador(a): **Elizete Santos**.

Nome do(a) Pesquisador(a) orientado(a): **Joana D'arc Teotônio**.

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo identificar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes de Língua Portuguesa na avaliação das produções textuais de estudantes com TEA no Ensino Fundamental – anos finais e, a partir dessa análise, propor estratégias de avaliação, por meio de um Podcast Educacional em formato áudio, que orientem uma abordagem justa e inclusiva, considerando as particularidades e potencialidades desses estudantes.

Eu, Isimária Rodrigues de Lima, portador(a) de cédula de identidade nº 05550433387, responsável legal pelo(a) menor Ylvia Rodrigues de Lima Sousa, portador(a) de cédula de identidade nº 117434863-16 autorizo o uso de voz e imagem do(a) menor supracitado(a), bem como a veiculação no meio de comunicação da plataforma de *streaming Spotify*, sem quaisquer ônus e restrições, a fim de colaborar com a produção de episódios de *Podcast*, como Recurso Educacional da Pesquisa de Mestrado em Educação Inclusiva – PROFEI/UEMA.

Picos, 04 de abril de 2025

Isimária Rodrigues de Lima
Assinatura do(a) responsável legal

Joana D'arc Teotônio
Assinatura do Pesquisador

RESPONSÁVEL PELA PESQUISA

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão-UEMA

Campus: São Luis-MA

Pesquisador responsável/coordenador: Professora Elizete Santos

E-mail do pesquisador responsável: elizete.uema1999@gmail.com

Demais pesquisadores da equipe de pesquisa: Joana D'arc Teotônio (e-mail: joanadarcteotonio84@gmail.com).