



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA

CAMPUS PEDREIRAS

**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

WILSON DA SILVA SOUSA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: uma revisão bibliográfica sobre as práticas de leitura adaptadas para
alunos dos anos finais do ensino fundamental.**

Pedreiras – MA

2025

WILSON DA SILVA SOUSA

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: uma revisão bibliográfica sobre as práticas de leitura adaptadas para alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Maranhão como requisito para o grau de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Profa. Ma. Deymika de Carvalho Florêncio.

Coorientador: Prof. Me. Marcos Aurélio Abreu Lima.

Pedreiras – MA

2025

Sousa, Wilson da Silva

O ensino de língua portuguesa para alunos com transtorno do espectro autista: uma revisão bibliográfica sobre as práticas de leitura adaptadas para alunos dos anos finais do ensino fundamental. /. Wilson da Silva Sousa. – Pedreiras, 2025.

63 f

Monografia (Graduação em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Pedreiras, 2025.

Orientador: Profa. Ma. Deymika de Carvalho Florêncio

Coorientador: Prof. Ma. Marcos Aurélio Abreu Lima

1.Autismo. 2.Inclusão escolar. 3.Leitura adaptada. 4.Língua Portuguesa. 5.Metodologias acessíveis. 1.Título.

CDU: 376

Elaborado por Cássia Diniz - CRB 13/910


WILSON DA SILVA SOUSA

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: uma revisão bibliográfica sobre as práticas de leitura adaptadas para alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Maranhão como requisito para o grau de Licenciatura em Letras.

Aprovado em 18 / 12 / 2025.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **DEYMIKA DE CARVALHO FLORENCIO**
Data: 10/01/2026 14:24:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Deymika de Carvalho Florêncio (Orientadora)

Mestra em Letras – UFMA


Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIA MARIA CARDOSO E SILVA**
Data: 12/01/2026 15:20:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Antonia Maria Cardoso e Silva

Mestra em Ciências da Educação – ULHT

Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **JOAO GABRIEL DIAS SOUSA**
Data: 12/01/2026 16:34:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. João Gabriel Dias Sousa

Mestre em Letras – UESPI

Universidade Estadual do Maranhão

Dedico essa monografia à minha mãe, que foi a primeira pessoa a me ensinar a ler e a escrever, e acima de tudo, está comigo em todos os momentos da minha vida.

Assim como dedico a todas as pessoas com TEA, especialmente às crianças que, como eu fui um dia, ainda vivem no nível severo do espectro autista. Sei bem o quanto enfrentam diariamente a exclusão, o desconhecimento e as dificuldades que essa realidade traz. Que essa mensagem possa trazer esperança e mostrar que tudo é possível aos olhos da fé.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, eu agradeço a Deus, pelo dom da vida, por ser o meu escudo e a minha rocha inabalável nos dias de tristeza, por não desistir de mim quando muitos deram as costas, por me ofertar sabedoria durante a realização dessa pesquisa e por me ajudar a vencer todas as dificuldades enfrentadas até aqui.

À minha mãe, Maria Antônia da Silva, por nunca soltar a minha mão, mesmo nos dias mais difíceis. Por não desistir de me instruir quando muitos me desacreditaram, pelas lutas que enfrentou para que os seus filhos tivessem a oportunidade de estudar e conquistar melhores condições de vida.

Agradeço à minha amiga Sandrilene Alves por cada conselho, ajuda e incentivo, assim como cada oração em meu favor. Agradeço à minha irmã Michelly Silva que sempre me acompanhou e me incentivou a não desistir, por iniciar os estudos comigo e sempre me auxiliar em todo o necessário.

Assim, agradeço em especial a minha amiga Taynara Carneiro, que esteve comigo desde o início do curso até o fim, por me amparar nos dias difíceis, por cada chuva que levamos juntos a caminho da universidade, e por cada ajuda nos momentos de dificuldades. Agradeço, ainda, à minha amiga Kassiane Santos por me ajudar durante toda jornada do curso e todo carinho que sempre teve por mim. Assim como agradeço às minhas amigas: Vanessa Luz, e Bianca Rafaela; por cada incentivo, ajuda e amparo nos dias difíceis.

Agradeço especialmente a minha amiga Cícera Damasceno por cada ajuda, por me ouvir quando muitos tentaram me silenciar, e por todo o carinho e lealdade comigo. Ao meu neurologista, doutor Felipe Marinho, por todo o respeito e cuidado que tem comigo e por ter me ajudado a progredir; vocês são bênção e inspiração para essa pesquisa e para minha evolução.

Também dedico esses agradecimentos à minha orientadora professora Ma. Deymika de Carvalho Florêncio, pelo incentivo, pela paciência e por me auxiliar em toda essa caminhada e ao meu tutor e coorientador Me. Marcos Aurélio Abreu Lima, por todo apoio. Dedico, ainda, à Universidade Estadual do Maranhão pela oportunidade de crescimento e construção da minha formação. Novamente, meus sinceros agradecimentos a todos que fizeram parte dessa trajetória.

A verdadeira inclusão só será alcançada quando praticada por toda a sociedade e representada a partir das vozes e necessidades dos que precisam dela, tornando-se, portanto, significativa e transformadora.

Wilson da Silva Sousa

RESUMO

Fundamentada nos princípios da neuroeducação, da linguística interacionista junto à linguística cognitiva e nas práticas de educação especial inclusiva, esta pesquisa analisa o ensino de língua portuguesa para alunos com transtorno do espectro autista nos anos finais do ensino fundamental, com atenção especial para as práticas de leitura adaptada. Este trabalho está ancorado em uma revisão bibliográfica qualitativa e exploratória, que reuniu 58 estudos entre livros, artigos, teses, dissertações, bases estatísticas e documentos legais. O estudo investiga como as características cognitivas, sensoriais e linguísticas do autismo influenciam o processo de compreensão leitora; assim como identifica que alunos com autismo enfrentam desafios referentes às inferências, à pragmática, à flexibilidade cognitiva e à sobrecarga sensorial, aspectos que dificultam a interpretação textual no contexto escolar tradicional. A investigação demonstra que métodos de leitura desarticulados não atendem às necessidades desse público, reforçando a importância de estratégias adaptadas. Entre as práticas reforçadas na literatura consideradas eficazes, destacam-se o uso de apoio visual, rotinas estruturadas, instrução explícita, textos adaptados, leitura guiada e mediação dialógica. Essas abordagens alinhadas às perspectivas teóricas de Bakhtin (2003), Vygotsky (1994), Antunes (2009) e Kleiman (2013), junto aos estudos da neuroeducação favorecem a construção de sentidos, e ampliam a autonomia leitora e fortalecem a participação social do estudante com TEA. O estudo conclui que a leitura adaptada é um instrumento essencial para promover inclusão, equidade e desenvolvimento linguístico significativo. Ao sistematizar metodologias acessíveis, a pesquisa contribui para o trabalho docente com alunos autistas, oferecendo bases teóricas e práticas para o planejamento pedagógico.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão escolar; Leitura adaptada; Língua Portuguesa; Metodologias acessíveis.

ABSTRACT

Based on the principles of neuroeducation, interactionist linguistics, cognitive linguistics, and inclusive special education practices, this research analyzes the teaching of Portuguese to students with autism spectrum disorder in the final years of elementary school, with special attention to adapted reading practices. This work is anchored in a qualitative and exploratory literature review, which gathered 58 studies including books, articles, theses, dissertations, statistical databases, and legal documents. The study investigates how the cognitive, sensory, and linguistic characteristics of autism influence the reading comprehension process. It also identifies that students with autism face challenges related to inferences, pragmatics, cognitive flexibility, and sensory overload, aspects that hinder textual interpretation in the traditional school context. The investigation demonstrates that disjointed reading methods do not meet the needs of this population, reinforcing the importance of adapted strategies. Among the practices reinforced in the literature and considered effective, the use of visual aids, structured routines, explicit instruction, adapted texts, guided reading, and dialogic mediation stand out. These approaches, aligned with the theoretical perspectives of Bakhtin (2003), Vygotsky (1994), Antunes (2009), and Kleiman (2013), along with neuroeducation studies, favor the construction of meaning, expand reading autonomy, and strengthen the social participation of students with ASD. The study concludes that adapted reading is an essential tool for promoting inclusion, equity, and meaningful linguistic development. By systematizing accessible methodologies, the research contributes to the teaching work with autistic students, offering theoretical and practical bases for pedagogical planning.

Keywords: Autism; School inclusion; Adapted reading; Portuguese language; Accessible methodologies.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição)

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

TACCHER – Tratamento e Educação para Crianças com Autismo ou Desordens Relacionadas à Comunicação

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 INCLUSÃO EDUCACIONAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	15
2.1 Paradigma Histórico, Político e Educacional da inclusão escolar de pessoas com deficiência e Transtorno do Espectro Autista no Brasil.....	15
2.2 O surgimento do conceito de autismo: das Primeiras observações Clínicas à consolidação diagnóstica no século XX.	19
2.3 Transtorno do Espectro Autista: bases conceituais, critérios diagnósticos e principais características comportamentais.	23
2.4 Indicadores Educacionais do autismo no Brasil: Desafios Persistentes e Urgência de Políticas Inclusivas.....	25
2.5 Neurocognição e Aprendizagem: a dinâmica cerebral na construção do conhecimento em pessoas com Transtorno do Espectro Autista.....	26
3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	35
3.1 Das Concepções Teóricas às Metodologias e Práticas Possíveis	35
4 METODOLOGIA	41
5 ENSINO DE LEITURA ADAPTADA: METODOLOGIAS E PRÁTICAS POSSÍVEIS PARA FORMAÇÃO DO LEITOR AUTISTA	43
5.1 Fundamentos do Ensino de Leitura Adaptada no Contexto do Autismo.	43
5.2 Dimensão Linguística Aplicada a Compreensão Leitora de Estudantes Autistas	45
5.3 Dimensão Cognitiva e Sensorial na Leitura de Alunos com Transtorno do Espectro Autista.....	48
5.4 Leitura Simplificada e o Desenvolvimento das Competências Leitoras em Alunos com Autismo	50
5.5 Organização e Análise das Estratégias e Métodos de Leitura Adaptada Para Estimular As Competências Leitoras de Alunos Com Autismo.....	52
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

A principal motivação para a realização desta monografia, considerando o cenário escolar, nasceu da necessidade de mapear, com maior detalhamento, as estratégias didáticas que orientam o ensino da língua portuguesa, com atenção particular para as práticas de leitura, dirigidas a alunos com transtorno do espectro autista nos anos finais do ensino fundamental. Em consideração às múltiplas composições que envolvem as etapas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, o que resulta na compreensão verbal e não verbal, além da produção e o domínio da linguagem em suas dimensões: fala, escuta, escrita e leitura (Schwartz *et al.*, 2020). Foi possível observar que essas funções comunicativas representam desafios significativos para alunos com autismo, como dificuldades em interpretar linguagem conotativa e focar a atenção nas práticas de produção e compreensão da língua.

Uma vez que esses alunos apresentam processamento cognitivo, comportamental e comunicativo diferente, eles demandam uma atenção detalhada das estratégias metodológicas utilizadas pelos educadores. Esses desafios tornam-se ainda mais evidentes nas séries finais do ensino fundamental, quando há maiores cobranças em relação às habilidades leitoras e discursivas. Em razão disso, o estudante precisará de suporte adequado para auxiliar suas dificuldades que passarão a ser consideravelmente nítidas, e isso é desafiador tanto para esse público que está em desenvolvimento de suas competências linguísticas, quanto para os docentes que precisarão desenvolver métodos para potencializar as habilidades dos seus alunos.

Desse modo, essa pesquisa efetua uma revisão bibliográfica que analisa propostas metodológicas, recursos e técnicas de leitura acessíveis, concentrando-se na promoção da inclusão educacional e no desenvolvimento de competências linguísticas em estudantes com (TEA) dos anos finais do Ensino Fundamental, embasando-se em referenciais teóricos da educação especial inclusiva, ensino de leitura, transtorno do espectro autista e em estratégias didáticas acessíveis. Sendo, portanto, um estudo de natureza bibliográfica e exploratória, o trabalho consistiu em analisar e sistematizar conteúdos teóricos e metódicos já existentes sobre o assunto, para fornecer suporte para futuras práticas pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, foi estabelecido para essa pesquisa o objetivo geral: discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, especialmente quanto às práticas de leitura adaptada, aos alunos com Transtorno do Espectro Autista, a partir de uma investigação bibliográfica exploratória. E como objetivos específicos: discorrer sobre a história e processo de inclusão educacional de alunos com TEA e o ensino de Língua Portuguesa para esses alunos,

considerando as principais normas e políticas educacionais para esse público; identificar os métodos, estratégias e os instrumentos utilizados pelos professores para o ensino de leitura aos alunos com TEA na escola; apontar possíveis propostas didáticas adaptadas de ensino de língua portuguesa para os alunos com TEA.

Essa pesquisa foi orientada pelas seguintes questões norteadoras: Quais os desafios enfrentados pelos alunos com autismo no processo de aprendizagem da leitura durante o ciclo final do Ensino Fundamental? Com base em informações contidas na literatura acadêmica, quais são as abordagens pedagógicas mais eficazes para o ensino de leitura a estudantes com TEA? Em relação à didática especializada, como as adaptações didáticas podem contribuir para o aprendizado da língua portuguesa em alunos autistas? Em busca de respostas, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e exploratória, com levantamento de estudos, leis, políticas voltadas para educação especial inclusiva, bem como de estudos sobre o ensino de língua portuguesa, de leitura, e metodologias didáticas para alunos com TEA.

Esta pesquisa justifica-se, primeiramente, por ter um grande significado para mim, não apenas como discente de universidade pública, mas também como autista, pois a minha rotina diária e as experiências que adquiri ao longo da minha vida despertou em mim uma visão sensível sobre as dificuldades que surgem durante o aprendizado da língua portuguesa em pessoas no espectro. Ao observar o meio educacional, percebo que algumas abordagens tradicionalistas constantemente não suprem as necessidades dos alunos autistas e, por vezes, dificultam o desempenho escolar, reforçando a estagnação do aprendizado destes educandos, que, ao tentarem se inserir no ambiente escolar, enfrentam diversos desafios para conseguir acompanhar o mesmo desempenho estudantil que os demais colegas.

Em razão disso, desejo que essas páginas carreguem minha voz e a voz de tantos outros que ainda vivem silenciados, escondidos, rotulados, e que ainda não conseguiram ocupar seus espaços, nem fazer soar sua identidade em meio às estruturas sociais. Essa pesquisa está ligada à vivência de muitos autistas que ainda não aprenderam a comunicar suas dores, que ainda não foram ouvidos em sua essência e que ainda seguem em silêncio, esperando que o mundo os reconheça não pela ausência da fala, mas pela presença de uma existência legítima, sensível e única. Essa monografia é por mim, por nós, e por todos aqueles que ainda lutam por um espaço de escuta, de expressão e de respeito.

Nessa mesma visão, este estudo também se justifica pela necessidade de promover discussões sobre essa temática, indo além das teorias e alcançando diretamente a prática, propondo aos professores orientação para atender às especificidades dos alunos atípicos e favorecer o fortalecimento das políticas de inclusão escolar. Acredito que, ao conhecer

detalhadamente as singularidades do processo de aprendizagem da língua portuguesa para alunos com autismo, poderemos ofertar um ambiente mais equitativo, acolhedor e eficaz para o aprendizado desses alunos.

Sucessivamente, minha vivência como autista é a principal justificativa para esse trabalho. Tenho plena certeza de que a educação deve ser um espaço de valorização da diversidade, respeito às diferenças e inclusão de todos sem nenhuma aceção, e estou disposto a somar para um futuro em que todos tenham a oportunidade de se expressar e aprender de forma justa e com dignidade.

Diante disso, esta pesquisa busca contribuir com a ampliação do saber acerca das práticas pedagógicas acessíveis, de modo a promover a plena inclusão escolar de alunos com autismo, considerando suas singularidades e impulsionando sua participação em sala de aula, destacando como a leitura adaptada, quando planejada com sensibilidade e mediada com empatia, pode se tornar uma ferramenta de inclusão, expressão e fortalecimento da identidade dos estudantes. Os achados teóricos indicam que práticas como a leitura compartilhada, o uso de textos com maior previsibilidade semântica e a mediação pedagógica centrada no sujeito favorecem não apenas a compreensão textual, mas também o engajamento crítico de alunos com transtorno do espectro autista.

Essa pesquisa está estruturada em seis capítulos, organizados de modo progressivo para construir, passo a passo, a fundamentação teórica, a análise pedagógica e a reflexão final sobre o ensino de língua portuguesa para estudantes autistas. O primeiro capítulo, dedicado à introdução, apresenta as motivações, objetivos e justificativas da pesquisa, delineando o problema investigado.

O segundo capítulo reúne uma ampla discussão histórica, política, clínica e conceitual sobre inclusão educacional e autismo, explorando desde o percurso das políticas públicas até as bases neurocognitivas que influenciam a aprendizagem. O terceiro capítulo aprofunda o ensino de língua portuguesa no contexto do TEA, examinando concepções teóricas e metodologias que orientam essa prática.

O quarto capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa, sustentado em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória. O quinto capítulo concentra-se exclusivamente no ensino de leitura adaptada, detalhando fundamentos linguísticos, cognitivos e sensoriais, além de estratégias específicas para favorecer a formação leitora de estudantes autistas. Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações finais, sintetizando os achados do estudo e reafirmando a relevância das práticas de leitura adaptada para uma educação verdadeiramente inclusiva.

2 INCLUSÃO EDUCACIONAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Este capítulo discute o panorama histórico e político da inclusão escolar no Brasil, o surgimento e a consolidação do conceito de autismo e as principais características comportamentais e diagnósticas do TEA. Analisa-se ainda indicadores educacionais do autismo no país e as implicações desses dados para a urgência de políticas inclusivas, e por fim, aborda os aspectos neurocognitivos do autismo e seus efeitos na aprendizagem.

2.1 Paradigma Histórico, Político e Educacional da inclusão escolar de pessoas com deficiência e Transtorno do Espectro Autista no Brasil.

A participação de pessoas com deficiência na sociedade é antes de tudo, uma história marcada por lutas, resistência e superação, pois durante muito tempo esse público foi marginalizado ao ponto de estar sempre excluído e segregado em seus próprios lares. Essa fragmentação social também afetou o público autista, uma vez que a longa jornada para se chegar ao conhecimento sobre esse transtorno levou décadas de estudos e análises, que resultaram na união entre familiares e na criação de movimentos sociais para representação e busca de direitos que garantissem a verdadeira inserção dessa comunidade no meio social.

Além do espaço social, esse cenário também influenciou o campo escolar, não apenas por limitar o acesso, mas por segregar pessoas que não se encaixavam nos padrões ideológicos da sociedade, ao ignorar a existência e negligenciar os direitos desses indivíduos. A visão incapacitante da sociedade foi, por décadas, um dos maiores obstáculos para a inclusão educacional de pessoas com deficiência, que, junto ao desconhecimento sobre a neurodiversidade, contribuiu para limitar a participação desse público no espaço escolar. Conforme o Ministério da Educação (Brasil, 2010, p. 11):

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

Diante do exposto, nota-se que essa perspectiva é clara ao explicar um contexto de segregação educacional que se estruturava por meio de barreiras ideológicas de classificação

mantidas por modelos estereotipados de inserção educacional. Em que eram incluídas na escola somente as pessoas que tinham habilidades comuns de funcionamento social e a capacidade de seguir sua jornada escolar sem precisar de apoio para auxiliar sua participação nas atividades cotidianas da escola.

Diante desse cenário, os impactos desse paradoxo causaram efeitos por muitos anos e, como tentativa de reparar os danos causados pela exclusão social, diminuir as barreiras de seleção escolar que limitavam o acesso e garantir o direito à inclusão educacional de pessoas com deficiência. Foi sancionada em 20 de dezembro de 1961, a lei nº 4.024, que foi batizada como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Embora na sua primeira versão essa legislação não tenha utilizado a nomenclatura educação especial inclusiva, no seu artigo 88 ela concedeu o direito das pessoas com deficiência à escolaridade, ao mencionar que “a educação dos excepcionais deveria ser inserida no sistema geral de educação”, passando a ser um dever da família e do poder público (Brasil, 1961).

Por mais que a proclamação dessa lei tenha sido importante, ela não conseguiu transformar o cenário educacional e fazer com que as escolas se tornassem espaços acolhedores para todas as deficiências. Esse foi o principal motivo por ocasionar a crescente defasagem nas escolas. Por isso, houve a necessidade de constituir novas legislações para incentivar o desenvolvimento de leis que acolhessem a demanda dos alunos com deficiência em todo o território nacional. Assim além do simples acesso à escolaridade, essas políticas seriam responsáveis por promover a participação ativa de pessoas com deficiência em todo o cenário educacional.

Dessa forma, houve uma mudança significativa nas políticas voltadas a este público, a partir da conferência mundial da Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sobre necessidades educacionais especiais realizada em Salamanca, na Espanha, quando foi sancionada a declaração de Salamanca no ano de 1994, que visa o direito à inclusão educacional de todos os estudantes com deficiência, dando-lhes o direito de aprender junto aos demais alunos na mesma escola, com o suporte necessário para atender suas necessidades, Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva (2022, p. 52).

A declaração de Salamanca, ao ser proclamada, incentivou políticas públicas a formular leis e diretrizes educacionais voltadas à inclusão para garantia de igualdade e equidade de pessoas com deficiência na escola. Como reflexo da evolução causada pelo lançamento da declaração de Salamanca, no Brasil, a efetivação do direito à educação inclusiva foi instaurada no ano de 2006, através do decreto legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008.

Desse modo, essa lei foi proclamada em uma convenção realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), acerca dos direitos da pessoa com deficiência (CDPD), que foi ratificada pela união de 181 países, incluindo o Brasil. Além de pregar a inclusão social, em seu artigo 24, esse decreto preconiza que os estados passam a ter a responsabilidade de garantir uma estrutura educacional inclusiva em todos os níveis. Com o intuito de promover o desenvolvimento do potencial humano, considerando a dignidade como base fundamental para a consolidação do respeito aos direitos humanos, ao direito à liberdade e à diversidade humana, Coalização Brasileira Pela Educação Inclusiva (2022, p. 53).

Em concordância com todas as transformações que o país vinha traçando para fortalecer os sistemas de inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC, 2008) se consolidou como uma espécie de eixo organizador das estruturas de inclusão. Sendo mais do que um documento formal, ela reuniu diretrizes e ações que se tornaram um alicerce para a verdadeira inclusão escolar, não apenas legitimando, mas também sustentando jurídica e pedagogicamente o movimento que já estava em curso. Atuando como um apoio para a efetuação das estruturas de inclusão em todo o contexto educacional. Essas políticas, ao se articular com outras ações e leis, reforçaram a ideia de que a inclusão não é uma prática isolada, mas trata-se de uma modalidade inteiramente ligada ao ensino comum (Silva, 2024).

Em prosseguimento, no dia 27 de dezembro de 2012, entrou em vigor a Lei nº (12.764/2012), conhecida como Lei Berenice Piana, que, respaldada pelas convenções e diretrizes já fundamentadas, reconhece o transtorno do espectro autista como uma deficiência e assegura a política Nacional de proteção dos direitos das pessoas com (TEA), instituindo como principais pontos o direito à saúde e à educação. Com a efetivação dessa lei, o público autista que por vezes teve os seus direitos negligenciados agora passa a estar incluído nos debates educacionais e a quantidade de pessoas com essa deficiência passou a ser mais presente nos espaços educativos (Brasil, 2012).

Posteriormente, a Lei Berenice Piana ganhou força com a sanção da Lei nº (13.146/2015), publicada em 06 de julho de 2015, e intitulada como Lei brasileira de inclusão (LBI) ou Estatuto da pessoa com deficiência, que promove o direito das pessoas neurodivergentes na sociedade, dando-lhes assegurado a igualdade de condições, o exercício dos direitos e as liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, proporcionando o direito à cidadania. Essa legislação foi um marco fundamental para assegurar a presença de pessoas atípicas na sociedade, mais especificamente garantir que dentro da escola pessoas com características diferentes sejam protegidas de toda forma de negligência e discriminação,

destacando que ser incluído não significa apenas estar inserido, mas que a inclusão acontece quando cada pessoa é atendida conforme as suas individualidades (Brasil, 2015).

Em decorrência, ocorreram inúmeros avanços na esfera educacional, pois a matrícula de pessoas atípicas na escola tornou-se obrigatória e, através disso, a lei tornou visível a influência de barreiras ideológicas, sendo: físicas, pedagógicas e atitudinais, fenômenos que frequentemente impedem e até mesmo limitam a participação de pessoas com deficiência, incluindo autistas, de desenvolverem sua trajetória escolar. Por esse motivo, a Lei Brasileira de Inclusão reforçou o conceito de equidade, deixando de focar na deficiência como limitação e começou a apontar o ambiente como instrumento de inclusão ou exclusão, concebendo à escola o papel de frequentemente se adequar com adaptações curriculares ou recursos de acessibilidade, para compreender as diferenças como ramo da diversidade humana.

Nesse sentido, essas barreiras, por se tratarem de comportamentos invisíveis aos olhos de uma sociedade acostumada com padrões usuais, operam de forma silenciosa, gerando exclusões simbólicas, onde o pertencimento se dá apenas no papel e não na vivência concreta dos espaços educativos. Em razão disso, todos os mecanismos legais somados à efetivação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) operam como um instrumento jurídico e social que vai além do cumprimento legal; esta lei representa um compromisso ético com a equidade, reforçando a necessidade de uma mudança de olhar. Deixando de compreender a deficiência como uma limitação individual e passando a reconhecer as dificuldades da interação entre sujeito e ambiente, destacando que é a inflexibilidade e a exclusão provocada pela estrutura social que incapacita.

Partindo desse pressuposto, a escola, enquanto espaço de formação e construção da identidade humana, é chamada a assumir um novo papel, não apenas de tolerar, mas o de acolher; não o de integrar, mas o de incluir, se estruturando como um organismo vivo, em constante adaptação, capaz de ofertar currículos flexíveis, práticas pedagógicas personalizadas e recursos de acessibilidade que atendam a singularidade de cada aluno. Desse modo, compreende-se que reconhecer as diferenças não é um gesto de concessão, mas de justiça, pois elas fazem parte da própria essência da diversidade humana.

Portanto, este percurso histórico e a longa caminhada pela inclusão das pessoas com deficiência (PCD) nos ensina que respeitar suas diferenças não é um ato de caridade, mas um dever legal, ético e moral que deve ser praticado por todos e reconhecido em todas as instâncias sociais. Assim, a sociedade, ao praticar a inclusão, não está apenas “dando um espaço”, mas na verdade corrigindo um erro histórico e se adaptando para ser justa com todos.

Olhando por esse lado, a verdadeira inclusão, em sua concepção mais aprofundada, não se limita a tratar todos de maneira idêntica, ignorando suas realidades distintas. Pelo contrário, ela exige que se considerem as particularidades e os contextos diversos para garantir que todos tenham oportunidades e direitos equitativos. Assim, ao acolher e apoiar a diversidade, a sociedade e a escola estão verdadeiramente alinhando suas estruturas existenciais com a própria essência humana.

2.2 O surgimento do conceito de autismo: das Primeiras observações Clínicas à consolidação diagnóstica no século XX.

Inicialmente, o transtorno do espectro autista não era reconhecido em sua natureza neurológica, pois os traços de suas manifestações externas eram frequentemente confundidos com outros problemas mentais. Assim, as primeiras ideias sobre o autismo foram formuladas na década de (1910), a partir das observações clínicas do psiquiatra suíço Eugen Bleuler, quando descreveu o comportamento atípico de seus pacientes diagnosticados com esquizofrenia, que apresentavam hábitos fora dos padrões convencionais, por esse motivo. O psiquiatra batizou o termo “autismo” com base na palavra “auto”, que se deriva primitivamente do grego “autós”, para nomear o modo diferente como seus pacientes esquizofrênicos se comportavam, pontuando que eles se desligavam da realidade concreta para um estado de introspecção acompanhado de alucinação e fuga da lógica externa, Siqueira *et al.*, (2016).

Alguns anos depois, entre 1930 e 1940, ocorre o crescimento dos estudos no campo da psiquiatria infantil. Período marcado pelas pesquisas do médico austríaco Leo Kanner, que embora tenha estudado o autismo como uma categoria clínica separada. O diagnóstico foi rapidamente envolvido em uma controvérsia devastadora nas décadas seguintes (1949-1950) pela teoria, hoje totalmente refutada, da "Mãe Geladeira", que culpava a falta de afeto maternal pela condição, desviando a pesquisa por anos do seu foco real, a origem neurobiológica.

Ao acompanhar separadamente seu primeiro quadro clínico de autismo a partir da sondagem comportamental do primeiro paciente diagnosticado com esse transtorno, chamado Donald Triplett, nascido no dia 08 de setembro de 1933. Kanner relata comportamentos que se assemelhavam às características da esquizofrenia, que eram compostos por traços diferentes dos demais pacientes diagnosticados com distúrbios esquizofrênicos. Ao consultar a família do menino Triplett para mapear pistas para os seus estudos, o médico descobre fatores individuais de sua condição.

De acordo com Louzada (2024), os relatos dos pais de Donald Triplett: (Mary e Baeamon) defendem que o menino demonstrava um desenvolvimento considerado “normal” nos primeiros meses de vida. Caminhou precocemente e começou a falar com relativa rapidez, o que inicialmente tranquilizou sua família. No entanto, durante o seu ciclo de desenvolvimento, alguns comportamentos diferentes começaram a preocupar seus pais. Donald apresentava um apego excessivo a objetos de seu interesse, repetia várias vezes uma mesma palavra, assim como entendia os significados de forma inteiramente literal.

Por meio dessas características descritas pelos pais de Triplett, Kanner observa a manifestação dos primeiros sinais de autismo na infância deste paciente, ao perceber que o menino se comportava de forma mecânica, sem flexibilizar sua comunicação ao contexto e ao espaço onde estava inserido, dificultando intensamente sua interação com as demais pessoas. Movida por preocupação, sua família decidiu intensificar o apoio médico e esses comportamentos, junto a outros fatores, contribuíram para que os especialistas despertassem um olhar sensível para essa causa, iniciando uma longa jornada de observação e estudos que pudessem explicar a origem desses comportamentos. Nesse sentido, o quadro clínico de Triplett é descrito na obra intitulada “Outra Sintonia: a história do autismo”, onde relata que:

“A palavra 'sim', por exemplo, sempre tinha de significar uma única coisa: que ele queria ser erguido e colocado nos ombros do pai. 'Você' era o seu modo fixo de dizer 'eu', e vice-versa. Algumas palavras, como 'crisântemo', 'negócio' e 'trumpet vine', Donald as repetia interminavelmente, sem nenhuma intenção decifrável. Certa vez, foi visto olhando para o espaço vazio, escrevendo letras no ar com os dedos e comentando enquanto o fazia: 'Ponto e vírgula, maiúscula, doze, doze, matar, matar; eu podia pôr uma virgulinha” (Donvan, Zucker, 2017).

Neste momento, ao serem destacados os primeiros sinais de comportamento atípico do menino Donald Triplett, que não se tratavam apenas de atraso das suas habilidades pré-operatórias, mas nas limitações do funcionamento dessas habilidades. E ainda como fator agravante, Triplett não correspondia às expressões afetivas de seus pais, o que dificultava ainda mais a compreensão sobre seus comportamentos. Devido a tudo isso, por causa da tristeza e da angústia por não conseguirem entender ou lidar com os comportamentos atípicos de Triplett, seus pais, influenciados por um sentimento de impotência diante da situação, tomaram a difícil decisão de interná-lo em um estabelecimento chamado Preventorium inaugurado em 1930.

Este local funcionava como uma espécie de clínica psiquiátrica e acolhia exclusivamente crianças brancas com idades entre 04 e 11 anos, distante do seio familiar, onde eram acompanhadas por uma equipe de médicos especialistas que realizavam os cuidados intensivos e monitoramento psiquiátrico constante (Louzada, 2024). Esse cenário também

revela o início do regime psiquiátrico que prevaleceu por muitos anos, segregando pessoas com deficiência da sociedade em instituições de tratamento clínico.

Vale ressaltar que, mesmo após um longo processo de observação, os pais de Donald, ainda envolvidos por um sentimento de tristeza por não notarem nenhuma evolução nas atitudes do garoto, decidiram dar um novo passo em busca de respostas. Foi então que, movidos pela esperança de encontrar uma abordagem mais atenta e assertiva, os pais de Donald permitiram que o médico Leo Kanner realizasse anotações específicas sobre o quadro clínico de Donald Triplett, para mapear possíveis traços de evolução ou mudança de comportamentos como resposta do tratamento que o menino por longa jornada passou sendo submetido, embora sua família já estivesse sem esperanças em relação a uma possível mudança no quadro clínico do menino. Assim o médico descreveu o comportamento de Triplett da seguinte forma:

Ele deambulava sorrindo, fazendo movimentos estereotipados com os dedos, cruzando-os no ar. Sacudia a cabeça de um lado para o outro, sussurrando ou cantarolando a mesma melodia de três notas. Girava com muito prazer qualquer coisa que pudesse fazer girar. Ficava jogando objetos no chão e dava a impressão de gostar do barulho que faziam. Arrumava contas, bastões ou blocos em grupos de séries de cores diferentes. Sempre que terminava uma dessas atuações, grunhia e saltitava (Donvan, Zucker, 2017).

Ao observarmos a descrição de Kanner, percebemos que, em vez de interpretar esses comportamentos como desvios a serem corrigidos. O médico passou a considerar que havia ali uma forma singular da existência humana. E mesmo envoltas em estereotípias e na ausência de uma comunicação verbal comum, a presença de Donald transmitia sinais, padrões e sentidos que exigiam uma nova forma de leitura, não pelo olhar da patologia, mas pela perspectiva da diferença como algo a ser respeitado.

Este percurso marca uma virada histórica, não apenas a partir do ponto de vista do próprio psiquiatra sobre Donald Triplett, mas na própria história da compreensão do autismo enquanto condição do neurodesenvolvimento. Kanner enxergou nos hábitos e comportamentos de Triplett as primeiras características do que futuramente nomearia como autismo infantil precoce, deslocando o debate do campo da psicose para uma nova perspectiva clínica, que abriria caminho para futuras gerações de estudos.

Nessa mesma linha evolutiva, como discutido por Tamanaha *et al.*, (2008) diferente dos estudos desenvolvidos por Leo Kanner nos Estados Unidos na década de 1943. Surge outro pesquisador que começou a lançar olhares atentos sobre um grupo específico de crianças que também apresentavam comportamentos individuais, que, porém, eram diferentes do “distúrbio

autístico” descrito por Kanner. Esse médico se chamava Hans Asperger, que em 1944, desenvolveu em seus estudos a definição de “psicopatia autística”, na qual descreveu, de maneira minuciosa, o perfil de algumas crianças que demonstravam um padrão único de funcionamento cognitivo, social e comunicativo, dando também atenção ao histórico familiar e desempenho funcional desses pacientes.

Em contrapartida às observações de Kanner, que focou apenas nas limitações da fala, no isolamento e na ausência de comunicação efetiva, o médico Hans Asperger relata suas experiências com pacientes que apresentavam bom domínio da linguagem verbal, inteligência preservada, e, por vezes, acima da média, que eram associadas a grandes dificuldades de compreender regras sociais, interpretar emoções alheias, adaptar-se às situações específicas e corresponder reciprocamente às interações com as demais pessoas. Esses pacientes também demonstravam interesses altamente focados, geralmente em temas técnicos ou científicos, e apresentavam continuamente comportamentos repetitivos, detalhistas e, muitas vezes, rigidamente lógicos.

No entanto, é preciso reconhecer que os estudos de Asperger ficaram por muito tempo esquecidos, em parte pelo contexto histórico em que foram produzidos. A obra ficou praticamente desconhecida fora dos círculos de língua alemã por mais de três décadas. Conforme (Klin, 2006, p. 9) somente em 1981, a psiquiatra britânica Lorna Wing, mãe de uma menina autista e importante pesquisadora da área, resgatou os escritos de Asperger e propôs o termo “Síndrome de Asperger” para classificar indivíduos com características semelhantes às que ele descreveu, mas que não se encaixavam nos critérios restritivos do autismo clássico de Kanner. A partir disso, o diagnóstico de Asperger passou a ganhar reconhecimento na literatura médica e psicológica, sendo formalmente incluído no DSM-IV em (1994), como um subtipo do espectro autista.

Esse novo olhar investigativo impulsionou o reconhecimento sobre a diversidade dos quadros clínicos ligados ao autismo e abriu espaço para que pessoas com características mais leves, mas ainda com desafios significativos, pudessem ter acesso ao diagnóstico, ao acompanhamento e às políticas públicas. Posteriormente, em 2013, com a mudança nos critérios para o diagnóstico do autismo e com a publicação do (DSM-5), o termo “síndrome de Asperger” foi retirado da categoria diagnóstica isolada e passou a integrar a classificação única de Transtorno do Espectro Autista (TEA), que considera em sua composição diferentes níveis de suporte e funcionamento.

Apesar de toda essa jornada e dos diversos avanços da medicina, da neurociência e da psiquiatria, os estudos científicos ainda não conseguiram apontar uma causa única, clara e

específica que explique a origem do autismo. Esse transtorno permanece envolto em uma multiplicidade de hipóteses, pois estudos indicam que as causas ligam-se desde fatores genéticos e alterações neurobiológicas até influências ambientais durante o desenvolvimento fetal. Essa ausência de uma terminologia definida desafia não apenas os profissionais da saúde, mas também os próprios familiares e indivíduos diagnosticados, que muitas vezes buscam compreender o porquê de suas diferenças em meio a um mundo ainda ancorado em padrões de funcionamento neurotípico.

Ao mesmo tempo, o que se tem consolidado é a compreensão de que o autismo não é uma doença a ser curada, mas uma condição neurológica que precisa ser estudada, respeitada e compreendida em sua essência. A história do autismo, marcada por exclusões, estigmas e mal-entendidos, vem sendo lentamente ressignificada por meio da escuta, da pesquisa ética e do reconhecimento do direito à diferença. Por isso, ao analisar o percurso histórico que atravessa o entendimento sobre o autismo, é preciso falar sobre a necessidade contínua de pesquisas científicas que enxerguem o TEA não apenas como um diagnóstico clínico, mas como um dos muitos ramos da diversidade humana.

Por fim, essa perspectiva implica reconhecer que, por trás das classificações médicas e dos avanços diagnósticos, existem vidas atravessadas por um sofrimento muitas vezes silencioso, um sofrimento invisível que se perpetua entre gerações, marcado pela incompreensão, pela exclusão social e pela luta diária por pertencimento. Entender o autismo, portanto, significa abrir espaço para que cada indivíduo com esse espectro possa manifestar a sua forma única e individual de existir.

2.3 Transtorno do Espectro Autista: bases conceituais, critérios diagnósticos e principais características comportamentais.

O transtorno do Espectro Autista (TEA) está classificado na quinta edição do manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5, 2013), como um transtorno do neurodesenvolvimento que influencia algumas áreas essenciais para o desempenho da autonomia humana, como a comunicação e a interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas manifestações variam em intensidade e impacto funcional, configurando diferentes formas de necessidades e comportamentos.

Desse modo, o (TEA) apresenta aspectos transitórios na forma como se manifesta em cada indivíduo, alternando desde o nível severo ao nível leve de suporte. Antes disso, é necessário entender que o autismo não se trata de uma condição homogênea, mas configura-se como uma grande diversidade de fatores e manifestações: cognitivas, sensoriais e linguísticas que se apresentam de maneira particular em cada pessoa. Isso significa que não podemos tratar o autismo de forma mecânica. Na prática, precisamos olhar para cada pessoa de forma genuína, entendendo que o suporte realmente funciona quando é organizado de forma intencional. Por isso, o objetivo então se afasta de tentar “consertar” a pessoa e se volta para adaptar o contato e as experiências em torno dela.

Entender essa diversidade não significa reduzir o aluno à sua condição neurológica, mas sim perceber que as diferenças no funcionamento cerebral podem afetar a produção, armazenamento e expressão de informações. É essencial compreender essa configuração do neurofuncionamento para se construir uma docência realmente inclusiva, em específico no ensino de língua portuguesa e na mediação das práticas de leitura em sala de aula. Como enfatiza a autora (Dalanesi, 2021, p. 36):

É possível constatar que quanto menos autonomia e mais déficits na comunicação, interação social e capacidade cognitiva prejudicada, maior a intensidade de apoio que a pessoa com TEA necessita, o que reflete na maior severidade do transtorno. Assim como quanto maior a autonomia e menor os déficits na comunicação e interação social e na capacidade cognitiva, menor é a intensidade de apoio e menor a severidade do transtorno.

Ao analisar esses fatores, percebe-se que a autonomia de pessoas autistas não determina se a pessoa é ou deixa de ser autista, mas o quanto de apoio ela precisa para viver de forma saudável. O que influencia na autonomia desses indivíduos são as dificuldades do dia a dia. Que unidas à gravidade do transtorno, delimitam o quanto de suporte a pessoa precisa para conduzir sua vida funcional. Por isso, o autismo é uma condição neurológica multifatorial. Isto é, influenciada por fatores genéticos e ambientais. Estes juntos afetam os mecanismos sensoriais, assim como a socialização, e as habilidades comportamentais do indivíduo autista, podendo diminuir sua qualidade de vida.

Como os autores Tchuckman e Rapin (2009, p. 57) explicam, as características do espectro autista incluem atraso na fala, dificuldades na comunicação pragmática, estereotípias, ecolalia, resistência a mudanças na rotina e problemas na interação social. Além disso, por mais que o diagnóstico de transtorno do espectro autista envolva aspectos clínicos relevantes, é importante evitar generalizações desses traços como se fossem predominantes em todas as

peças autistas. Uma vez que o termo “espectro” já define a grande variedade de características que pessoas com este transtorno podem apresentar.

Nessa lógica, o autor Camargo; Bosa (2009, p. 68) discute que é possível observar uma variação na expressão de sintomas do autismo, pois há autistas com alto funcionamento, fala conservada, linguagem devidamente formal e processamento cognitivo preservado, assim como existem aqueles com atrasos significativos de desenvolvimento. A partir disso, entende-se que o autismo, em sua composição, trata-se, também, de um dos ramos da identidade humana.

No mesmo sentido, a heterogeneidade dos perfis no espectro autista influencia diretamente os processos de aprendizagem e adaptação escolar, uma vez que cada perfil exige estratégias específicas às suas necessidades. Essa diversidade demanda que os professores adotem metodologias individualizadas, baseadas em princípios de acessibilidade cognitiva e comportamental, para favorecer o engajamento e o desempenho de cada estudante.

2.4 Indicadores Educacionais do autismo no Brasil: Desafios Persistentes e Urgência de Políticas Inclusivas

Conforme as pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), as últimas atualizações do censo demográfico no Brasil identificaram cerca de 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista, correspondendo a 1,2% da população brasileira. O quadro de prevalência desse transtorno foi maior entre pessoas do sexo masculino, apontando 1,5% dos casos, que equivale a 1,4 milhões de homens diagnosticados com esse transtorno. Em contraste, o quadro entre pessoas do sexo feminino apresenta 0,9% dos casos, que totalizam cerca de 1,0 milhão de mulheres diagnosticadas com autismo. Observa-se que esse percentual revela um crescimento significativo no número de diagnósticos, destacando o acesso ao conhecimento sobre os aspectos clínicos do autismo.

Nesse cenário, o censo aponta que, entre o percentual de pessoas diagnosticadas com autismo, cerca de 46,1% delas estavam no grupo dos sem instrução e ensino fundamental incompleto. Notavelmente, a importância do levantamento desses dados reside no caráter urgente da necessidade de desenvolver políticas que de fato proporcionem a inclusão social e escolar de pessoas autistas, pois o censo alerta que no Brasil as taxas de analfabetismo são consistentemente superiores para pessoas com deficiência ao contabilizar 2,9 milhões de pessoas com deficiência analfabetas entre todas as faixas etárias.

Por sua vez, os dados apresentados pelo IBGE (2022) constituem um alerta para o contexto educacional brasileiro, pois evidenciam a persistente exclusão de pessoas com autismo nos processos formais de ensino e aprendizagem. O fato de quase metade dessa população (46,1%) estar situada entre o grupo de pessoas sem instrução ou com ensino fundamental incompleto denuncia uma necessidade urgente de ampliação de políticas e estratégias de inclusão educacional.

Esse cenário revela que, embora os avanços legislativos e discursivos sobre a inclusão tenham se intensificado, as práticas pedagógicas e as estruturas institucionais ainda precisam acompanhar essa evolução. A diferença no percentual diagnóstico por gênero, somada aos índices alarmantes de analfabetismo entre pessoas com deficiência, reforça a urgência de políticas públicas que ultrapassem o caráter assistencialista e promovam intervenções pedagógicas fundamentadas em metodologias inclusivas, formação docente continuada e suporte interdisciplinar. Desse modo, o censo não apenas quantifica uma realidade, mas denuncia uma carência educacional histórica, que precisa ser enfrentada com ações concretas e transformadoras dentro das escolas brasileiras.

2.5 Neurocognição e Aprendizagem: a dinâmica cerebral na construção do conhecimento em pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Para compreendermos o autismo com maior eficiência, a fim de contribuir com práticas pedagógicas que auxiliem as necessidades dos alunos com esse transtorno, é essencial direcionar o estudo para além dos aspectos fenotípicos (manifestações comportamentais externas), guiando a análise para o funcionamento cognitivo-cerebral das pessoas com espectro autista. Para tanto, o cérebro autista estabelece uma forma singular de organização neurológica, onde a estruturação, as interpretações e as respostas aos estímulos sensoriais são processadas de maneira diferente daquelas observadas em pessoas neurotípicas.

Considerando esses aspectos neurológicos, o cérebro de pessoas autistas pode apresentar hipersensibilidade (resposta intensa) a estímulos sensoriais, o que explica os picos de desregulação e crise sensorial quando estão inseridos em ambientes que contêm excesso desses estímulos. Ou pode apresentar também hiposensibilidade (baixa resposta) a estímulos sensoriais, o que explica a menor sensibilidade a esses estímulos e a necessidade de contato mais prolongado com reforçadores de habilidades para responder a aspectos externos.

Essa forma distinta de funcionamento cerebral compromete intensamente aspectos singulares muito importantes para o desenvolvimento das pessoas autistas, como a coordenação sensorial, a linguagem, a atenção compartilhada, a flexibilidade cognitiva e a autorregulação emocional. Por isso, a falha em processar de forma adequada essas informações sensoriais não é apenas um sintoma do autismo, mas uma causa direta dos desafios nas áreas de aprendizagem, comunicação e interação social. Desse modo, é possível observar que:

“O cérebro de uma pessoa autista apresenta falha de comunicação entre os neurônios, dificultando o processamento de informações. Apresenta alterações principalmente no corpo caloso, que é responsável por facilitar a comunicação entre os dois hemisférios do cérebro, a amígdala, responsável pelo comportamento social e emocional e o cerebelo, que está envolvido com as atividades motoras, como o equilíbrio e a coordenação. O cérebro autista apresenta também prejuízo em dois principais neurotransmissores, a serotonina e o glutamato” (Siqueira *et al.*, 2016, p. 225).

Por esse lado, é fundamental explicar que a falha na ligação entre neurônios presente no cérebro de algumas pessoas autistas refere-se à disfunção na conectividade sináptica. Visto que, os neurônios se comunicam através de conexões elétricas e substâncias químicas chamadas neurotransmissoras. De acordo com (Aragão, 2022, p.218), em pessoas autistas, essa comunicação neural pode ser excessiva ou insuficiente em determinadas regiões do cérebro, o que afeta a maneira como as informações são recebidas, processadas e organizadas. Esse funcionamento específico aponta para uma forma de aprendizagem neurodiversificada que exige posicionamentos educacionais que se adaptem a essa organização cerebral e potencializem suas capacidades.

Nesse sentido, (Sousa *et al.*, 2025) afirma que os neurotransmissores são responsáveis pela comunicação entre os neurônios e executam um papel fundamental na aprendizagem. Considerando esse contexto, ao observar as funções dessa região cerebral e analisar sua importância para a aprendizagem, entende-se que a disfunção nessa área influencia diretamente o desempenho do aluno autista. Visto que, devido à falha na troca eficiente de informações neurofuncionais, a aprendizagem é diretamente moldada e a execução de habilidades específicas é comprometida.

Evidentemente, entre os mecanismos diretamente influenciados, destacam-se: as habilidades leitoras, atenção compartilhada, compreensão semântica, o entendimento de metáforas e a coordenação da linguagem. Pois a realização dessas habilidades depende inteiramente das trocas de informações dos hemisférios cerebrais. Sendo, portanto, necessário reconhecer que esses fatores contribuem para ordenar a maneira como cada autista aprende e se desenvolve. Quando falamos em alterações presentes em áreas específicas do cérebro de

peessoas autistas, também destacamos a alteração no corpo caloso, cientificamente conhecida como agenesia do corpo caloso.

Essa região do cérebro, conforme aponta Santos *et al.*, (2023, p. 180-181) é a estrutura responsável por ligar os dois hemisférios cerebrais, atuando como uma ponte que possibilita o lado esquerdo do cérebro trocar informações com o direito. É destacado que em muitos autistas, essa região apresenta alterações que prejudicam a comunicação bilateral. Por essa razão, esse aspecto causa impactos significativos no ciclo de aprendizagem, pois, devido a essa alteração, o cérebro passa a ter dificuldade para mudar rapidamente o foco em diferentes tipos de processamento, o que compromete a capacidade de integrar, contextualizar e generalizar as informações captadas.

Nessa mesma linha analítica, entendemos que essa exigência de esforço cognitivo recorrente, porém, leva a uma rápida exaustão e acarreta desafios para a aquisição do conhecimento, que se torna um processo fragmentado, exigindo estratégias pedagógicas mais concretas e estruturadas para compensar a comunicação neural dificultada, e ampliar a organização de respostas para estimular a autonomia funcional no ambiente escolar. Nessa mesma sintonia, sobre a alteração no corpo caloso, o autor (Villemagne, 2007, p. 53) na obra de (Silva, 2015, p. 10) destaca que:

“A expressão agenesia do corpo caloso é aplicada a variáveis graus de má formação da estrutura que leva seu nome (corpo caloso) que é parte integrante do sistema nervoso central, sendo essa parte essa responsável pelo comando de ações motoras, sensoriais, funções cognitivas e de linguagem. Isso sendo desde a ausência mínima ou até total no seu desenvolvimento. E que na ausência do corpo caloso, pode ocorrer reorganização compensatória do cérebro, que permite o processamento da informação”.

Considerando que o corpo caloso atua na transferência de informações entre os hemisférios cerebrais, alterações nessas estruturas comprometem a troca eficiente das informações neurais, afetando a coordenação entre diferentes áreas responsáveis pela percepção, pela linguagem e pela solução de problemas. Em função disso, é possível compreender que, em estudantes com autismo e agenesia do corpo caloso, o processamento da informação tende a ocorrer de forma menos ágil e fluida, apontando para um desempenho mais lento e gradual.

Visto que o aprendizado breve, exige que o hemisfério lógico (esquerdo) se comunique com o hemisfério responsável pelo contexto, o espaço e a emoção (direito). Se esse canal está comprometido, o estudante pode ser excelente em detalhes ou regras específicas, mas falhar ao aplicar esse conhecimento em um novo ambiente ou situação (falha na generalização). Por

exemplo, ele pode dominar as regras gramaticais na teoria, mas ter dificuldade para usá-las em uma conversa social fluida e cheia de ambiguidades.

Deste ponto de vista (Santos, 2022) aborda que “Os dois hemisférios cerebrais não são iguais em algumas funções. Embora os sistemas de projeção das vias motoras e sensoriais sejam semelhantes, a esquerda e a direita, cada hemisfério é especializado e domina o outro em algumas funções específicas. O hemisfério esquerdo controla a linguagem e a fala na maioria das pessoas; o hemisfério direito comanda a interpretação das imagens e dos espaços tridimensionais”. Diante disso, entende-se que esses aspectos juntos são essenciais para a aprendizagem ilustrativa e dialógica.

Em contra partida, outra área do cérebro autista destacada por alterações, é a amígdala cerebral, esse órgão está situado no lobo temporal do cérebro, região encarregada pelas emoções, especificamente no reconhecimento de expressões faciais, interpretação de sentidos e regulação emocional, essas funções se relacionam com a comunicação não verbal e tornam-se mecanismos de alto precisão para o desenvolvimento da aprendizagem a partir da interação e do contato social, por isso, a disfunção na amígdala não impede a aprendizagem lógica, mas compromete inteiramente a aprendizagem social e emocional que sustenta grande parte do desenvolvimento escolar.

como explica Magalhães *et al.*, (2018, p.1911) a partir de estudos colaborativos, a amígdala cerebral é ativada em momentos de grande profundidade emocional, e esse órgão está inteiramente ligado a estruturação de memórias afetivas, juntamente com a relação entre estímulos e recompensas. Assim, as pessoas com autismo, podem apresentar aumento ou redução do volume da amígdala. Esse fator estabelece ligação direta com o déficit na socialização e comunicação destes indivíduos.

A partir dessa visão, entendemos que em pessoas autistas, a amígdala pode apresentar hiperatividade ou desenvolvimento atípico, o que explica a dificuldade de compreender emoções alheias, medo excessivo ou o obstáculo ao tentar entender o significado de diálogos durante as interações sociais. a alteração nesse órgão do cérebro pode ocasionar desafios que vão além das dificuldades no campo social, marcando intensamente a qualidade da aprendizagem, provocando problemas no entendimento de sentidos implícitos em textos e diálogos, sobretudo em gêneros textuais, ou conversas que envolvam ironia, metáforas, duplo sentido ou ambiguidades, competências fundamentais para a leitura crítica e interpretação textual durante as aulas de língua portuguesa.

Diante disso, outro órgão que responde às alterações no cérebro autista é o cerebelo, esse órgão está inteiramente associado às atividades motoras, como o equilíbrio e a

coordenação. Segundo (Mattos, 2019, p. 92), no cérebro autista, as alterações no cerebelo podem causar desde dificuldades envolvidas no controle motor, assim como na transformação de respostas visuais em ajustes motores. O que explica as dificuldades que alguns autistas apresentam durante as atividades escolares, como: caligrafia irregular durante as atividades de escrita na escola, pouca coordenação motora fina, e até prejuízos mais amplos na organização espacial, dificuldades em executar diferentes tarefas simultaneamente e déficit na estruturação de rotinas. Habilidades essenciais para a manutenção do desempenho em sala de aula.

Nas palavras de Moraes (2014), “O cérebro autista também apresenta alterações no hipocampo, região cerebral diretamente ligada à formação de memória a longo e curto prazo, sendo essencial para a retenção de informações, aprendizagem de novos conteúdos, associação de ideias e construção de significados a partir de experiências”. As alterações no hipocampo explicam, em parte, as repentinas falhas de memória apresentadas por alguns alunos autistas durante atividades que demandam a memorização de contextos específicos, como percurso de trabalhos e exercícios escolares, assim como falha para lembrar de comandos orientados pelos professores em sala de aula e detalhes exigidos em trabalhos pedagógicos.

Considerando esses aspectos, pesquisas indicam que “em crianças no espectro autista, alguns estudos neuroanatômicos têm identificado constantemente um aumento no volume do hipocampo, o que reflete um estilo cognitivo mais voltado para a memória episódica e visual” (Zilbovicius, 2006. p. 22). Com efeito, essa forma atípica de funcionamento específico ajuda a compreender, por exemplo, a impressionante capacidade que muitos autistas têm para recordar características de objetos, falas ou mesmo detalhes visuais muito específicos de situações passadas, mesmo que tenham acontecido há muito tempo. Porém, esse mesmo funcionamento pode ocasionar desafios para a aprendizagem tradicional, especialmente em situações escolares que exigem a memória de trabalho verbal, a assimilação de conteúdos e a associação implícita entre conceitos.

Diante desses estudos, observa-se que as modificações na conexão sináptica, no corpo caloso, no cerebelo e na amígdala de indivíduos no espectro autista estão diretamente ligadas às particularidades do córtex pré-frontal. Essa região é responsável pela coordenação das funções executivas, estrutura encarregada por realizar desde o discernimento para escolhas complexas, controle inibitório, memória de trabalho, até a habilidade de planejar ações futuras, interpretar regras sociais e flexibilidade cerebral (Costa, 2020).

Mediante a isso, a capacidade efetiva de funcionamento dessa região do cérebro é muito importante para o desenvolvimento das atividades de ensino estabelecidas pelos professores, uma vez que é por meio dessa configuração que o cérebro recebe todas as informações e as

organiza para cada região funcional de acordo com sua especificidade, por isso o comprometimento dessa área leva a dificuldades em auto regular o comportamento tais como: (ficar sentado, esperar a vez, não interromper) isso influencia as habilidades de atenção e participação em grupo, e impede o aluno autista de organizar atividades longas ou tarefas complexas, exigindo que o professor divida o trabalho em etapas curtas para auxiliar o desenvolvimento e a realização dos comandos recebidos.

É importante notar que são essas funções que permitem ao aluno planejar tarefas, manter a atenção em aulas ou leituras, organizar materiais de estudo, monitorar o próprio desempenho e resolver problemas complexos. No caso de alunos com autismo, sem o desenvolvimento eficiente dessas habilidades, a capacidade de reter, processar e aplicar novos conhecimentos fica significativamente comprometida, afetando o sucesso escolar.

Sobre isso, Moraes (2014, p. 5) discute que o córtex pré-frontal é uma região do cérebro de grande relevância para múltiplas funções, pois atua como ponto central do sistema executivo, ao sustentar processos como planejamento, raciocínio e autoavaliação. Segundo interpretações reunidas por Moraes, pesquisas de Fuster e de Zilbovicius e colaboradores indicam que a consolidação dessa área tende a ocorrer de modo mais lento em indivíduos autistas, o que ajuda a explicar desafios envolvendo regulação emocional, tomada de decisão e adaptação a demandas escolares. Assim, o argumento central de Moraes evidencia que as particularidades do córtex pré-frontal não apenas influenciam aspectos cognitivos, mas modulam a forma como essas crianças se orientam no cotidiano e constroem estratégias para lidar com situações novas.

No que se refere aos aspectos apresentados, é possível dizer, portanto, que o córtex pré-frontal funciona como um centro onde as informações e decisões são processadas e organizadas de acordo com as demandas do ambiente. Esse mecanismo estabelece comunicação simultânea com as outras áreas do cérebro, tais como: o corpo caloso, que integra os dois hemisférios, o cerebelo, que contribui para a precisão e fluidez de respostas cognitivas e motoras, e a amígdala que organiza os fatores emocionais e os aspectos comportamentais. Quando esse sistema de organização neurofuncional trabalha de forma harmoniosa, o indivíduo consegue selecionar o que merece atenção, assim como armazenar informações e corresponder reciprocamente ao contexto onde está inserido.

No cérebro autista, essa rede de funções pode operar com um padrão diferente, tanto na velocidade com que as informações circulam entre regiões cerebrais quanto na intensidade das conexões. Em alguns casos, o córtex pré-frontal não consegue articular informações de modo ágil, resultando em atrasos na execução de tarefas ou na dificuldade de suspender uma ação para iniciar outra. Também é comum que a atenção se mantenha fixada em um detalhe por mais

tempo, enquanto a habilidade de alternar foco ou estratégia exige esforço adicional. Como reforça (Chaves, 2023):

A aprendizagem e a neuroplasticidade estão diretamente interligadas. Toda vez que o ser humano adquire um novo aprendizado, o cérebro encarrega-se de armazená-lo. Esse processo gera plasticidade, isto é, novas conexões neuronais são feitas (ou desfeitas) com o propósito de armazenar o que foi apreendido, de modo que a pessoa possa recuperar no futuro a nova informação ou a nova habilidade.

Nesse enfoque, as alterações funcionais presentes no cérebro de pessoas autistas influenciam diretamente a forma como essas pessoas aprendem. Pois essas singularidades estruturais e funcionais revelam que o processo de aprendizagem em pessoas com TEA está profundamente ligado a uma forma única de neuroplasticidade. As redes neuronais, ao se reorganizarem de maneira diferente, criam caminhos de processamento que priorizam a precisão e a constância dos detalhes, mas tendem a dificultar a abstração e a generalização de conceitos. Isso significa que o cérebro autista aprende de modo particular, com uma lógica interna própria, mais literal, sensorial e necessitada de experiências concretas.

Esse tipo de funcionamento cerebral e aprendizagem seletiva, embora aconteça de maneira diferente do comum, não se trata de incapacidade, falta de inteligência ou mesmo uma patologia, mas consiste em uma forma diferenciada de aprender, se adaptar ao meio socioeducativo e funcionar conforme suas próprias características, correspondendo ao modo distinto de processar e responder aos estímulos recebidos. Por mais que essa forma particular de funcionamento cognitivo-cerebral diferencie parcialmente a forma como o estudante autista aprende. Ele aponta a importância da atuação do professor como facilitador da aprendizagem, ao adaptar as atividades em sala de aula para atender às necessidades do aluno autista, pois nas palavras de Glat (2007, p. 42-43), discutidas na obra de Piccollo *et al.*, (2022, p. 11):

A inclusão em classes regulares de alunos com deficiências ou outras condições que afetam a aprendizagem não pode ser um processo “espontâneo”. Ao contrário, exige reflexão e planejamento para que sejam identificadas as necessidades de aprendizagem específicas que ele apresenta em sua interação com o contexto educacional, que as formas tradicionais de ensino não conseguem contemplar. Ou seja, não é o aluno que tem que se adaptar ao contexto educacional (como no modelo de integração), mas sim o ensino deverá ser adequado ao aluno. Este é o sentido dos conceitos inter-relacionados de necessidades educacionais especiais e adaptações curriculares.

Diante dessas considerações, entendemos que as estratégias de ensino usadas para atender alunos autistas não devem ser alicerçadas em modelos tradicionais de educação, é preciso que o cenário educacional, principalmente as metodologias utilizadas em sala de aula,

estejam em consenso com o perfil cognitivo e comportamental dos estudantes. Desse modo, compreender as possíveis alterações no funcionamento cerebral de alunos neurodivergentes, em especial de educandos com autismo, não se trata de limitar a didática ao diagnóstico clínico ou a um exercício estreitamente teórico.

Mas trata-se de uma forma eficiente para promover estratégias verdadeiramente inclusivas, capazes de colaborar com o avanço dos alunos com espectro autista em sua jornada escolar. Quando pensamos no professor como um mediador responsável por estimular o conhecimento, compreendemos que conhecer tais aspectos neurológicos permite que esse profissional prepare estratégias que se adequem às dificuldades singulares do aluno, garantindo suporte constante para impulsionar o desempenho de suas habilidades.

Partindo desta lógica, fica claro que as alterações do neurofuncionamento identificadas no cérebro de pessoas com espectro autista, junto às dificuldades no campo fenótipo, não significam obstáculos para aprendizagem, mas sim, uma forma particular e diferente de aprender e expressar suas ideias no espaço onde convivem. Tratando-se, portanto, de uma forma autêntica de construir o conhecimento, que deve ser valorizada e respeitada na jornada educacional.

Nessa mesma linha de raciocínio, entende-se que a inclusão escolar do sujeito com autismo necessita condicionalmente da conscientização e do preparo dos profissionais em compreender as relações entre o funcionamento cerebral e o desempenho na aprendizagem. Os professores devem entender que cada resposta cognitiva e emocional está vinculada a uma configuração neurobiológica específica e por isso precisam atuar com mais pretensão, esquematizando materiais que se ajustem ao tempo, ao ritmo, e que cooperem com a maneira individual de cada aluno autista se expressar.

Essa postura didática não preza por simplesmente inserir o aluno autista na sala de aula, mas pela verdadeira inclusão, que oferece possibilidades para o aluno interagir, se comunicar e construir conhecimento em contato com os demais estudantes, participando de todas as oportunidades de crescimento que o ambiente educacional possa lhe oferecer. Em consideração a isso, os estudos da neurociência e educação se vinculam com o propósito de estabelecer conexões entre a aprendizagem atípica e o espaço escolar, consolidando uma realidade educacional capaz de transcender a simples integração e, de fato, incluir, respeitar e favorecer os diversos modos de existir e aprender.

Essa óptica neuroeducacional transforma significativamente a perspectiva pedagógica, visto que o aluno autista deixa de ser observado a partir da visão limitante dos obstáculos que o cercam, e passa a ser valorizado a partir das suas potencialidades, seus mecanismos

particulares de raciocínio e sua forma individual de construir conhecimento. O professor ao aderir essa perspectiva de neurodiversidade, torna-se o facilitador do conhecimento, focando em diminuir as barreiras sensoriais e cognitivas e em utilizar os interesses singulares do aluno autista, como caminhos motivacionais para a aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão se desprende das meras ideias de integração física e se consolida como um processo dinâmico onde o sistema de ensino é flexibilizado para acolher e estimular o desempenho cognitivo de cada estudante autista.

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Este capítulo discute as concepções teóricas que embasam o ensino de língua (Bakhtin, Vygotsky e outros), as interfaces entre linguagem e autismo e as possibilidades metodológicas para mediar a aprendizagem linguística de estudantes autistas. O capítulo examina como abordagens sociocognitivas devem orientar práticas que respeitem perfis comunicativos diversos.

3.1 Das Concepções Teóricas às Metodologias e Práticas Possíveis

Historicamente, o ensino de língua portuguesa tem sido concebido na perspectiva da normatividade, como um processo voltado ao uso “correto” da língua. Por mais que essa perspectiva seja necessária em contextos formais, ela tende a limitar a aprendizagem a simples aquisição de regras estruturais, excluindo o caráter vivo, social e interativo da linguagem. Para o autor Travaglia (2006), a linguagem não se resume a um conjunto de normas gramaticais, mas compõe um sistema de convenções sociais que permite a interlocução e a produção compartilhada de efeitos e sentidos entre sujeitos incluídos em práticas discursivas.

Por essa razão, o ensino das regras normativas da língua portuguesa não deve ser excluído desse processo, mas resignificado. Em vez de restringir-se apenas à memorização de nomenclaturas e à abordagem tradicional, esse ensino deve ser trabalhado de forma contextualizada, onde cada regra seja transmitida dentro de situações reais de uso da língua em cenários de comunicação, enunciação e interação entre sujeitos.

Essa discussão, que compreende a língua como um sistema interacional, é fortalecida por Bakhtin (2003), ao considerar o enunciado como um elemento concreto da comunicação humana. Em que a relação dialógica entre locutor e interlocutor é o principal veículo de construção de sentidos, onde cada ato de linguagem se configura como uma resposta ao outro. Com isso, ao analisar esse contexto na lógica do autismo, entendemos que o ensino de língua portuguesa deve ir além da abstração das regras e se aproximar da experiência comunicativa do aluno, transformando a sala de aula em um espaço de interlocução significativa e construção de sentidos.

A perspectiva de Vygotsky (1994, p.117) complementa essa visão, ao discutir que a aprendizagem acontece através da mediação social e do diálogo com o outro. E a linguagem se configura como uma ferramenta de constituição da consciência e de desenvolvimento das

funções superiores. Desse modo, entendemos que o ensino da língua portuguesa na perspectiva do autismo, quando mediado de forma adaptada ao perfil do estudante, pode se tornar um instrumento de estímulo para o desempenho das habilidades cognitivas, comunicativas e interacionais do aluno.

O professor, portanto, não atuará como um simples transmissor de conteúdos linguísticos, mas como mediador de sentidos. Por isso, ao refletirmos sobre esse contexto, é necessário observar que a eficácia da mediação depende da articulação sensível dos aspectos pragmáticos e não literais da comunicação, pois são esses os mecanismos sociais que o aluno autista mais precisa dominar para participar com autonomia nos momentos de diálogo e interação. Como reforçam Xavier e Pontes (2025, p. 16)

O processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes no contexto da educação inclusiva. As particularidades cognitivas, comportamentais e comunicacionais desses estudantes exigem estratégias específicas, além de um ambiente escolar adaptado e sensível às suas necessidades. Ensinar a Língua Portuguesa, que envolve competências como leitura, interpretação, produção de textos e domínio das regras gramaticais exige, nesse contexto, uma abordagem diferenciada e, muitas vezes, individualizada.

De forma mais abrangente, essa perspectiva reforça que o principal desafio não reside na capacidade de aprendizado do aluno autista, mas sim na necessidade de estratégias apropriadas às suas singularidades. O entendimento sobre as "características cognitivas, comportamentais e comunicativas" é fundamental, pois aponta que as dificuldades com competências como a interpretação textual e o domínio gramatical surgem do processamento cerebral distinto. Por exemplo, a tendência ao pensamento literal e as dificuldades neurofuncionais comprometem a compreensão de figuras de linguagem e a contextualização de ideias, elementos fundamentais na Língua Portuguesa. Assim, a exigência de uma abordagem diferenciada e individualizada ultrapassa o ajuste de regras, ela demanda do professor a capacidade de adequar as experiências linguísticas para formatos que respeitem o estilo interativo e comunicativo do aluno autista.

Em concordância com essa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 63) orienta que, nas etapas finais do ensino fundamental, as aulas de língua portuguesa têm como objetivo conhecer e explorar as múltiplas formas de linguagem, sejam elas artísticas, corporais ou verbais, nos diversos domínios da experiência humana como um caminho essencial para o desenvolvimento contínuo do aprendizado. Essas diversificadas formas de expressão ampliam a capacidade de participação do aluno na interação social e reforçam sua

habilidade de colaborar ativamente para a concretização de uma sociedade regida por valores morais, democráticos e inclusivos.

Partindo dessa ideia, podemos entender que o ensino de língua portuguesa para estudantes com autismo deve contemplar a diversidade linguística e humana, incorporando estratégias que beneficiem a interação e o diálogo por meio de múltiplas linguagens, sejam elas: visuais, sonoras e multissensoriais, de modo a garantir o acesso equitativo à aprendizagem e à produção de sentidos. Esses princípios teóricos alinham-se às pesquisas atuais, que abordam as especificidades linguísticas do autismo.

Visto que as autoras (Morais e Costa, 2025, p. 7) argumentam que, para ensinar língua portuguesa a alunos diagnosticados com transtorno do espectro autista, o professor precisa ir além do simples domínio de conteúdo da matéria. É essencial que ele também demonstre conhecimento sobre as especificidades do autismo e as melhores abordagens para o processo de aprendizagem desses estudantes. Para alcançar a eficácia pedagógica nesse ensino, é necessário focar na aplicação de estratégias individualizadas, considerando a capacidade de ajustar as atividades e utilizar ferramentas como recursos visuais ou práticas alternativas. Esse conjunto de ações é essencial para garantir que o aluno com autismo aprenda de forma mais eficiente o conteúdo de língua portuguesa.

Dessa maneira, ao destacar a importância de conhecer e considerar as especificidades do transtorno do espectro autista nas aulas de língua portuguesa, destacamos as singularidades linguísticas presentes na comunicação de estudantes com autismo. Esses aspectos são fundamentais para o desempenho das práticas discursivas e interacionais durante o ciclo de aprendizagem dessa variante linguística, visto que, por meio dessas singularidades, os alunos autistas podem ser estimulados a desenvolverem habilidades necessárias para o desempenho comunicativo eficiente.

Com base nas pesquisas da autora Lima *et al.*, (2024), em um levantamento de escopo voltado ao estudo da linguagem de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista, observam-se alterações significativas nos campos pragmático, morfosintático, fonológico e semântico. Essas alterações podem explicar, por exemplo, a necessidade de utilização de instrumentos para estimular as capacidades discursivas e facilitar a comunicação de alunos autistas durante as práticas de enunciação trabalhadas nas aulas de língua portuguesa.

Desse modo, Lima *et al.*, (2024, p. 10) abordam que, no campo pragmático, que é responsável pelo uso social da língua e a adequação discursiva em diferentes contextos sociais, é destacado que pessoas com autismo geralmente apresentam dificuldade para compreender informações não verbais, dificuldades para assimilar inferências, assim como linguagem

figurativa, sendo: ironia, metáforas e emoções em situações comunicativas, assim como manifestam dificuldade na articulação dialógica, mantendo frequentemente o uso de respostas literais. Diante disso, durante as práticas discursivas em sala de aula, o professor de língua portuguesa deve prezar por abordagens concretas e objetivas, para que o aluno autista consiga entender de forma concreta todos os conceitos e exemplos que estejam sendo discutidos.

Além disso, a autora segue apontando que, no campo morfossintático, que cuida da estrutura da frase, os indivíduos autistas mostram dificuldades em usar corretamente a flexão verbal para marcar o tempo e o número, afetando a clareza do discurso. Sucessivamente, essas pessoas também apresentam dificuldades para usar e entender pronomes pessoais e na manipulação de termos ligados a estados mentais (como verbos que expressam pensamento ou sentimento), dificultando a construção de frases que envolvam sentidos internos. Por essa razão, é necessário que o professor de língua portuguesa, ao abordar conceitos que envolvem sentidos implícitos, proporcione aos alunos autistas possibilidades de concretizar suas percepções ou pensamentos, podendo utilizar pranchas visuais, afim de proporcionar meios para que esses alunos expressem suas opiniões ou necessidades.

Posteriormente, no plano semântico que trata do significado de palavras e frases no discurso e possibilita a nomeação de signos linguísticos, pessoas autistas manifestam padrões de linguagem repetitiva (ecolalia) e estereotipada. Isso indica uma limitação na variedade e na flexibilidade do vocabulário, traduzida na dificuldade em dar nomes a objetos e ações e em compreender as palavras centrais do significado, como substantivos e verbos. Em relação a essa dificuldade, entendemos que, para auxiliar o aluno, o professor de língua portuguesa pode fazer uso de mural de vocabulário visual, onde a associação entre palavras e figuras irá facilitar a relação entre objeto e significado, e possibilitar a atribuição de nome específico.

Por último, no domínio fonológico (os sons da fala), as crianças podem ter problemas em repetir sons sem um contexto claro, em identificar e distinguir os fonemas, e demonstram uma maior dificuldade em articular sons localizados no meio ou no final das palavras. Sobre essas dificuldades, entendemos que o professor pode estruturar atividades de sequenciamento silábico, em que o aluno autista será convidado a identificar e distinguir parte a parte os fonemas que compõem as palavras, podendo assim, gradualmente, auxiliar sua articulação fonológica.

A partir dessas análises, entendemos que, para ensinar língua portuguesa a alunos com autismo nas séries finais do ensino fundamental, as aulas demandam recursos flexíveis que vão além de simples ajustes pedagógicos, Nessa fase, o ensino exige uma estruturação metodológica que potencialize a linguagem como prática social e dialógica. Como afirma Almeida (2023, p. 88)

“sobre a aprendizagem da língua portuguesa para ampliar a comunicação e a interação social do portador do TEA, diferenciando-se a abordagem gramatical da comunicação eficiente, os pais relatam que o desenvolvimento dos seus filhos não é de alto funcionamento, com uma aprendizagem fácil e rápida. No geral, são alunos com dificuldades de comunicação ou de aprendizagem.”

Olhando por esse lado, o processo de ensino e aprendizagem deve optar por exercícios que permitam ao aluno autista desenvolver suas capacidades interacionais, dialógicas ou discursivas, de forma gradual e particular. Para isso, é essencial que o professor utilize métodos adaptados ou mesmo recursos alternativos que favoreçam a mediação do conhecimento, valorizando o ritmo específico de comunicação e reciprocidade dialógica do aluno com autismo. Dentro desse processo, é preciso que o ensino considere os campos específicos do aluno com autismo, ao integrar os hiperfocos (interesses restritos) do autista nas abordagens em sala de aula, garantindo, assim, maior concentração, engajamento e participação do aluno nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar.

3.2 Recursos didáticos possíveis para o ensino de Língua Portuguesa considerando as especificidades do TEA

A partir de toda a discussão apresentada que compreende a língua como prática social, dialógica e mediada pela experiência concreta torna-se fundamental explicar que os recursos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa devem favorecer a interação, a clareza comunicativa e a participação ativa do aluno com autismo. Esses recursos precisam dialogar com as singularidades linguísticas, cognitivas e pragmáticas apontadas, garantindo caminhos de aprendizagem que sejam visuais, estruturados, previsíveis e, ao mesmo tempo, sensíveis às necessidades comunicativas do estudante. Assim, alguns recursos se mostram especialmente eficientes nesse processo.

Diante disso, nas palavras de Rasmussen *et al.*, (2021, p. 110), a pessoa com autismo tende a encontrar maior dificuldade em lidar com situações abstratas ou simbólicas. Por esse motivo, o uso de rotinas estruturadas em sala de aula que garanta o aprendizado direto, somadas à utilização de imagens, ilustrações e outros suportes visuais, favorecem a compreensão e o engajamento, sobretudo quando esses recursos dialogam com os interesses pessoais do aluno.

Nessa lógica, infere-se que o uso de rotinas estruturadas, elementos visuais e materiais flexíveis não apenas contribui para a compreensão conceitual, mas também proporciona a possibilidade de o professor estimular a capacidade discursiva e dialógica do aluno autista. Por

exemplo, ao desenvolver circuitos didáticos para que o aluno com autismo, em contato com os seus colegas, discuta suas opiniões, seja de forma oral ou escrita, sobre imagens selecionadas pelo próprio professor. Essa estratégia de apoio, além de fortalecer o diálogo entre o aluno autista e os demais educandos, também estimula a capacidade deste aluno expressar suas percepções sobre a imagem selecionada, assim como de questionar as opiniões compartilhadas.

Em consequência disso, entendemos que o ensino de língua portuguesa, quando orientado por uma visão interacionista e inclusiva, vai além da repetição de conteúdos normativos. Esse ensino se torna um espaço de contato e encontro entre vozes, experiências e modos diversos de se comunicar e significar o mundo. Promover a aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista, a partir da mediação dialógica e do uso de metodologias adaptadas, significa reconhecer a linguagem como prática humana e transformadora, como meio de emancipação, pertencimento e construção conjunta do conhecimento.

4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa constituiu-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória, com o objetivo de sistematizar, analisar criticamente e interpretar estudos, documentos normativos e estratégias pedagógicas sobre práticas de leitura adaptadas para alunos com TEA nos anos finais do ensino fundamental. A escolha por uma revisão qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender significados, tensões teóricas e aplicações pedagógicas que não são captadas apenas por medidas quantitativas.

Para isso, foi necessário levantar dados em periódicos, repositórios e sites oficiais, e em trabalhos e documentos que discutem sobre a temática abordada. Esses documentos foram consultados em bases indexadas e repositórios institucionais (SciELO/Capes), periódicos e repositórios universitários) sites oficiais (BNCC, legislação federal, IBGE, e entre outros) a partir dos marcadores de busca como: (autismo + inclusão social, autismo + inclusão escolar; histórico da inclusão social PCD, história do autismo, cérebro autista + aprendizagem, neuroeducação + autismo).

Em segundo plano, para discutir sobre o ensino de língua portuguesa e práticas de leitura, foram utilizados estudos consagrados como (Bakhtin, 2003, Kleiman, 2004; Antunes, 2009 e Vygotsky, 1994). Sucessivamente, para obtenção de dados afim de sustentar a discussão levantada e contextualizar o ensino de língua portuguesa junto às práticas de leitura adaptadas, e estratégias e métodos de leitura voltados ao autismo, foram usados marcadores de busca como (língua + autismo, ensino de língua portuguesa + autismo, comunicação + autismo, linguística + TEA; leitura + autismo, dificuldades leitoras + autismo, compreensão leitora + autismo e adaptação de leitura + autismo).

A partir desses marcadores, uma variada quantidade de dados foi obtida, no entanto, foram selecionados e incluídos somente artigos completos de periódicos (SciELO, Capes), assim como em revistas científicas e repositórios universitários, e base de dados indexadas de alto impacto (Teses, dissertações). Da mesma forma, foram utilizadas somente pesquisas publicadas em língua portuguesa, bem como trabalhos com foco pedagógico (TCC), com recorte temporal entre os anos 1994 a 2025, mantendo o foco na relevância temática. Do conjunto final, 58 documentos foram analisados: 13 livros/manuais, 10 artigos SciELO, 19 artigos em outros periódicos, 1 tese, 3 dissertações, 6 TCCs, 5 documentos legais e 1 relatório estatístico.

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi o fichamento analítico, aplicado a todos os documentos selecionados no corpus. Cada obra incluída no estudo foi fichada seguindo um roteiro sistemático contendo: identificação completa, síntese dos argumentos centrais, descrição das estratégias pedagógicas mencionadas, análise conceitual e observações críticas. O fichamento foi escolhido por permitir uma organização rigorosa das informações provenientes de artigos, teses, dissertações, TCCs (como material complementar), livros e documentos legais, assegurando consistência interpretativa e facilitando o processo de análise temática.

Foram excluídos deste estudo materiais sem autoria identificada, conteúdos de blogs, reportagens, ou textos com baixo rigor acadêmico, assim como descartados estudos fora do foco temático e do eixo da discussão abordada. A metodologia adotada junto à abordagem qualitativa e exploratória possibilitou integrar dados normativos, científicos e pedagógicos em uma análise crítica, que não se limita apenas a reunir informações, mas busca interpretá-las em diálogo com a realidade educacional. E contribuir com o fortalecimento das políticas de inclusão educacional.

5 ENSINO DE LEITURA ADAPTADA: METODOLOGIAS E PRÁTICAS POSSÍVEIS PARA FORMAÇÃO DO LEITOR AUTISTA

Este capítulo discute os fundamentos do ensino de leitura adaptada, incluindo dimensões linguísticas, cognitivas e sensoriais que afetam a compreensão leitora em alunos com TEA. Apresenta-se uma análise organizada de estratégias, recursos e métodos (apoios visuais, leitura guiada, atividades inferenciais graduais, organização sequencial do texto etc.) que contribuem para o desenvolvimento das competências leitoras em alunos com TEA.

5.1 Fundamentos do Ensino de Leitura Adaptada no Contexto do Autismo.

O ensino de leitura para alunos com autismo é um processo complexo que envolve a conexão com diferentes áreas do conhecimento. Antes de tudo, esse ensino demanda estratégias que ultrapassem o simples domínio técnico da alfabetização ou da decodificação linguística. Trabalhar com essa realidade exige sensibilidade, compreensão das características cognitivas e conhecimento sobre as camadas simbólicas que compõem a linguagem humana.

Por isso, para fomentar habilidades de leitura para autistas, o professor precisa se atentar para um detalhe fundamental: (o nível de suporte), pois quanto maior for a necessidade de suporte, mais intensa deverá ser a aplicação de estratégias para o êxito do aprendizado. Para atender a essa demanda diversificada o professor de Letras deve, portanto, transformar o texto em um objeto concreto e previsível. Isso significa ir além da mera instrução fônica, investindo na construção de significados. Para isso, é possível destacar que:

Há algumas habilidades mínimas que a pessoa com autismo precisa apresentar antes do início do ensino de habilidades de leitura. Conseguir executar e finalizar atividades simples, fazer emparelhamento entre palavras impressas e nomear figuras e vogais são alguns dos requisitos necessários ao ensino de leitura. Se o educando não apresentar esses requisitos, é necessário começar a ensiná-los antes do ensino de habilidades de leitura, Gomes (2015).

Nesse viés, antes de trabalhar as habilidades leitoras com alunos autistas, é necessário que este educando possua autonomia mínima para realizar atividades simples. Caso essa capacidade ainda não tenha sido desenvolvida, o docente precisará empregar estratégias para auxiliar o desempenho dessas competências, a fim de que este profissional possa gradualmente trilhar a ponte entre o repertório atual do aluno e a meta final da leitura, evitando lacunas de aprendizado e ampliando o potencial leitor do estudante autista.

Para que isso aconteça, o hábito da leitura deve estar além da simples habilidade de decifrar signos linguísticos, essa atividade precisa ser convertida em uma dinâmica de mediação entre o indivíduo e o mundo, entre o texto e a vivência individual de cada leitor. Por mais que a leitura convencional considere o princípio de que o leitor se encontra apto a compreender inferências, metáforas e implicações sociais do discurso, o estudante com autismo compreende o texto por meio de outras formas de interpretação, acompanhadas de percepções singulares e sensoriais.

Frente a isso, a adaptação não se qualifica como mera simplificação do conteúdo, mas como ressignificação dos meios de acesso ao sentido, respeitando o perfil de aprendizagem e as condições cognitivas do aluno e garantindo a equidade no processo de aprendizagem. Nas palavras de Silva *et al.*, (2024, p. 45) “A personalização do ensino é uma estratégia essencial no contexto das adaptações curriculares. Essa abordagem valoriza as particularidades de cada aluno e permite que ele avance no próprio ritmo, utilizando recursos e metodologias adaptados às suas capacidades e interesses”.

Na perspectiva do autismo, entende-se que essa abordagem oportuniza a promoção de um ensino adequado ao perfil do estudante e a valorização do seu ciclo individual de aprendizagem. Ao mesmo tempo, quando se trata das práticas de leitura, isso significa elaborar atividades que favoreçam o ritmo singular, a previsibilidade do ambiente e a clareza das instruções passadas ao estudante autista. A partir disso, o professor da disciplina de língua portuguesa deve entender que o aluno com autismo não é um “leitor com dificuldades”, mas um leitor que produz sentido de maneira diferente, que necessita de abordagens didáticas coerentes com sua forma de entender e processar a linguagem.

Esse conceito dialógico da leitura adaptada está vinculado aos princípios da neurodiversidade, que reconhece o autismo como uma condição neurológica que estabelece formas particulares de aprendizado. Na discussão de Vygotsky (1994), o aprendizado acontece na “zona de desenvolvimento proximal que organiza as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de desenvolvimento”. Quando direcionamos essa ideia ao contexto do autismo, frisamos que as intervenções pedagógicas devem ocorrer na medida em que o aluno consegue interagir com o texto, considerando a sua forma de atribuir significados para cada assunto abordado durante as atividades de leitura. Assim o professor pode reforçar a mediação com o apoio visual, gestual e ao mesmo tempo verbal.

Contudo, as práticas de leitura adaptadas são um processo de constante adequação e reconfiguração da complexidade textual, de forma que as habilidades decorrentes da leitura devem ser encaradas como capacidades em processo de desenvolvimento e não como falhas a

serem corrigidas, assim o aluno autista terá maiores possibilidades de progressão, compreensão e autonomia no processo de leitura. Assumindo o protagonismo no próprio aprendizado e atuando como sujeito ativo na aquisição do saber.

Procuremos imaginar então, que quando falamos sobre como o estudante com autismo se envolve com o texto e se posiciona diante dele, estamos lidando com algo mais complexo do que “interpretar bem ou mal”. O que realmente está em jogo é o modo como esse aluno organiza a própria experiência de leitura. Muitos não se relacionam com o texto seguindo a lógica linear que a escola espera, eles constroem o sentido a partir de pontos que captam sua atenção, de relações que fazem mais sentido dentro do seu estilo cognitivo e da forma como processam a linguagem.

5.2 Dimensão Linguística Aplicada a Compreensão Leitora de Estudantes Autistas

O desenvolvimento da leitura, quando pensado na perspectiva da decodificação, mostra o seu principal ponto de partida, que é a capacidade de transformar símbolos gráficos em unidades sonoras que habilitam o leitor a reconhecer padrões, identificar conexões de letras e sons, e gradativamente a acessar o significado das palavras.

De acordo com Frith (1985), discutido por Maranhe (2011, p. 139) o domínio da leitura e da escrita se constitui em uma jornada interativa que se organiza em três fases: a logográfica, a alfabética e a ortográfica. Assim, durante a etapa logográfica, a leitura é realizada de forma essencialmente visual e objetiva, onde a criança concretiza por meio de palavras comuns ao seu vocabulário de visão, não decifrando as letras, mas sim, palavras inteiras, tratando-as como símbolos ou imagens.

Em relação à fase alfabética, é nesta etapa que a criança começa a aprender o princípio alfabético e a desempenhar maiores esforços sobre a consciência fonética, dando início ao processo de associação entre grafemas e fonemas, partindo então para o primeiro domínio dessa fase, que consiste em aprender regras mais simples, como a decodificação sequencial, e depois regras contextuais, que se resume à decodificação hierárquica.

Essa etapa marca o início da capacidade de relacionar fonemas e grafemas simples para conseguir ler palavras. Sucessivamente, na fase ortográfica, a autora destaca que a criança atinge esse nível quando desenvolve a habilidade de processar palavras em blocos, ou seja, unidades ortográficas, como grupos de letras e morfemas, passando a reconhecê-las automaticamente, sem a necessidade de recorrer à decodificação ou à conversão fonológica.

A partir disso, é preciso reconhecer que a aquisição da leitura parte da capacidade de decifrar os códigos que compõem as palavras e as frases, ou seja, a parte técnica do texto, que se estrutura nos mecanismos ortográficos textuais. Apesar de tudo, é necessário entender que a simples habilidade de decodificar não forma leitores proficientes, pois o texto não se resume a um emaranhado de palavras, mas sim, a um instrumento de comunicação capaz de transmitir mensagens e interagir com o leitor ao envolver suas experiências de mundo.

Em razão disso, ao pensar na dimensão linguística da leitura, é preciso reconhecer que o processo de decodificação, por se tratar de uma habilidade técnica, oferece maior previsibilidade para o entendimento das regras linguísticas e favorece a aquisição da leitura. Ao analisar isso no contexto do autismo, esse aspecto explica, por exemplo, a maior facilidade que autistas têm para decodificar palavras, o que lhes garante uma fluidez lógica ao realizar a leitura.

Desse modo, como reforça Grigorenko *et al.*, (2002) na obra de Silva (2022, p. 24) “entre 5 e 10% das pessoas com TEA apresentam habilidades de decodificação expressivamente superiores às de compreensão leitora”. Essa diferença acontece porque a decodificação é uma habilidade literal de reconhecimento de padrões (característica forte no autismo), ao contrário da compreensão leitora, que exige inferência, agilidade cognitiva e capacidade de captar o tema das entrelinhas do texto, áreas frequentemente desafiadoras no autismo.

A partir dessas múltiplas dimensões que compõe a leitura, observa-se que essa atividade em sua natureza linguística, transcende a habilidade de decodificar e alcança a capacidade de construir sentidos, uma vez que a leitura funciona como um processo ativo, no qual o leitor precisa entender a organização sintática das frases, e identificar as marcas linguísticas que indicam intencionalidade, coerência e progressão temática, além de compreender como as escolhas lexicais constroem os efeitos de sentido textual, é esse conjunto de interações que possibilita o leitor não apenas acessar o conteúdo explícito, mas também perceber inferências conotações e os níveis mais profundo de significação no texto. Nas palavras de Nunes e Walter (2016, p. 622):

Na medida em que o reconhecimento e a compreensão das palavras escritas melhoram, entra em cena a compreensão do texto. Compreender um texto escrito é construir uma representação mental de seu conteúdo, coligando conhecimentos prévios com as informações extraídas, de forma a criar uma cena. Os leitores precisam, nesse processo, associar as palavras do texto aos conhecimentos que têm do mundo.

Deste ponto de vista, nota-se que a leitura está para além do domínio técnico de reconhecimento da escrita, o ato de ler envolve mecanismos de imaginação, ou seja, construção

mental de cenas que conectam as informações do texto aos saberes prévios da experiência de vida do próprio leitor, esse é o motivo central para a construção de sentidos e o ganho de autonomia durante a leitura, pois o texto oferece pistas, mas é o leitor quem precisa articular essas pistas com o que já sabe sobre o mundo para produzir significados.

Ao analisar o campo linguístico e suas diversidades, precisamos compreender que estudantes com autismo apresentam formas diferenciadas de se expressar e utilizar a linguagem. Os estudos de Ishihara *et al.*, (2015, p. 756) apontam que pessoas com autismo geralmente interpretam enunciados de forma literal, apresentando falhas em entender metáforas, ironias e trocadilhos, aspectos que necessitam de habilidades inferenciais e pragmáticas. Essas singularidades influenciam diretamente a leitura contextual, exigindo que o professor crie estratégias para explicitar ao leitor autista as intenções comunicativas presentes no texto.

Em função disso, as adaptações das práticas de leitura precisam valorizar o processamento literal das informações para garantir ao aluno autista o entendimento integral dos enunciados textuais, o que requer a utilização de pistas visuais, esquemas sintáticos simplificados e vocabulário concreto, sem se distanciar da precisão linguística. Para a autora Kleiman (2004, p. 9) “o texto enfatiza os aspectos cognitivos da leitura, porque consideramos que a percepção, bem como a reflexão sobre o conjunto complexo de componentes mentais da compreensão, contribuirá, em primeira instância, à formação do leitor e, conseqüentemente, ao enriquecimento de outros aspectos, humanísticos e criativos, do ato de ler”.

Dessa forma, o texto, ao ser adaptado, não deve perder sua natureza dialógica, mas ressignificar suas formas de acesso. Ao longo de sua pesquisa, Martins *et al.*, (2020) evidencia que, para alunos no espectro autista, o hábito de leitura se concretiza quando o texto é trabalhado com apoio visual, como: imagens, cores, desenhos e ilustrações, que ajudam na associação semântica entre as palavras e os seus significados para oferecer melhor clareza sobre os conceitos e ideias abordadas nas entrelinhas do texto.

Finalmente, esse aspecto também alcança a compreensão das funções pragmáticas da linguagem. A repetição de expressões, a ecolalia e a dificuldade de adequação comunicativa, presentes em alguns perfis do espectro, demandam métodos que facilitem a interpretação do contexto. E ajudem os alunos autistas a formular suas opiniões nas discussões abordadas durante a leitura, por meio de métodos específicos. Ao ler narrativas, por exemplo, o professor pode realçar as intenções dos personagens, as expressões de humor e as mudanças de tom no diálogo entre os personagens, convertendo o texto em uma experiência dialógica que aumenta o repertório semântico do aluno.

5.3 Dimensão Cognitiva e Sensorial na Leitura de Alunos com Transtorno do Espectro Autista

No contexto educacional inclusivo, ao discutir sobre a compreensão leitora, é necessário reconhecer que estudantes com espectro autista não acessam o texto por meio dos mesmos aspectos cognitivos encarados em abordagens tradicionais. O processamento linguístico nessas pessoas costuma ser mediado por uma atenção visual intensamente seletiva, dirigida por padrões, regularidades concretas e estruturas previsíveis. Como afirma Baron-Cohen (2000) na obra de Tassini (2020, p. 4) a pessoa com autismo tende a focar em detalhes ao invés de compreender o conjunto todo. Essa característica não representa uma limitação, mas uma forma diferente de organizar a percepção e construir sentidos. O desafio didático, portanto, não consiste em corrigir esse perfil cognitivo, mas em orientar suas potencialidades para estratégias de leitura que estimulem a compreensão total e a construção de inferências.

Nessa lógica, torna-se fundamental entender por que a leitura se torna especificamente complexa para alunos com autismo nas séries finais do ensino fundamental. Nessa etapa, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 69) preconiza que as práticas de leitura devem contemplar as práticas de linguagem que se derivam do contato direto do leitor com o texto e passem a integrar competências cognitivas e linguísticas mais amplas, como: fazer comparações, distinção, estabelecer relações e fazer inferências. Porém, é preciso lembrar que as características do autismo influenciam os mecanismos responsáveis pela regulação da atenção seletiva, da memória de trabalho e da flexibilidade cognitiva, ocasionando a falta de atenção, a dificuldade de entender estruturas sintáticas complexas, assim como de interpretar aspectos pragmáticos.

Por outro lado, os aspectos sensoriais desempenham influência significativa nesses processos. Segundo os autores Sena e Barros (2024, p. 9) muitas pessoas com autismo possuem hipersensibilidades a estímulos visuais, sonoros ou táteis. Quando esses estímulos acontecem de forma intensa e imprevisível, comprometem os mecanismos cognitivos necessários para a leitura, diminuindo a capacidade de manter o foco, construir relações entre partes do texto e articular informações semânticas. Dessa forma, a dificuldade não está inteiramente no conteúdo da leitura, mas também no espaço onde ela acontece. Um ambiente barulhento, visualmente desorganizado ou pouco estruturado pode aumentar a sobrecarga sensorial do aluno a ponto de prejudicar a compreensão textual.

Em consideração a isso, a organização do espaço escolar deixa de ser apenas um detalhe físico e se estabelece como ponto fundamental para o desenvolvimento da competência leitora. O uso de recursos previsíveis e a clareza visual do espaço, somados ao uso de rotinas estruturadas agem como reguladores cognitivos, pois minimizam a sobrecarga sensorial, estabilizam a atenção e promovem condições para que os alunos processem a informação linguística com maior segurança.

Na observação de oliveira *et al* (2022, p. 50) alunos autistas se beneficiam de sistemas de aprendizagem visualmente organizados, que ofereçam instruções claras, progressivas e ajustadas à sua capacidade de compreender. Considerando esses fatores, entendemos que a instabilidade sensorial assume papel central nas práticas de leitura trabalhadas para alunos com autismo, uma vez que possibilitam melhor concentração no texto.

É nesse sentido, que o modelo apresentado por Leon (2016) Apud Carlos (2020, p. 34) denominado TEACCH (Tratamento e Educação para Crianças com Autismo ou Desordem Relacionada à Comunicação), se insere, atuando como instrumento educacional que estrutura o ambiente para auxiliar o processamento literal e sequenciado específico do autismo. O modelo TEACCH se estabelece no princípio de que muitas pessoas com autismo compreendem melhor o meio quando as informações são exibidas de maneira concreta, visual, segmentada e previsível. Com base nessa natureza, esse modelo educacional organiza o ensino por meio de rotinas claras, suportes visuais, sinalizações, etiquetas e atividades estruturadas que reduzem a ambiguidade e aumentam a autonomia.

Sobre isso, Homobono (2020, p. 6) ressalta que o TEACCH é um modelo educativo que utiliza apoios visuais, pois considera que muitas pessoas autistas possuem dificuldade de comunicação, atenção e entender fatores implícitos, considerando que sujeitos com autismo tendem a não compreender figuras de linguagem, pois sua forma de entender é literal e o pensamento é processado de forma lógica, dificultando sua habilidade de compreender duplo sentido. Com isso, quando aplicado ao contexto da leitura, o modelo TEACCH pode contribuir como mediador entre o simbólico visual e o simbólico linguístico, auxiliando o entendimento por meio de pistas visíveis que permitem ao aluno organizar narrativas, identificar as principais ideias do texto, construir relações lógicas e estabelecer sentidos de maneira independente.

Por meio dessa mediação cautelosa, o ensino de leitura se transforma em uma conexão entre a percepção concreta e a compreensão linguística mais complexa. Ao associar o apoio visual estruturado do TEACCH com as metodologias que exploram inferências pragmáticas e metafóricas, o professor permite que o aluno autista evolua gradualmente da leitura

inteiramente literal para a capacidade de compreensão inferencial. Com isso, o texto deixa de ser apenas um conjunto de palavras e passa a ser uma experiência significativa.

5.4 Leitura Simplificada e o Desenvolvimento das Competências Leitoras em Alunos com Autismo

O ambiente escolar, enquanto órgão social e educativo, frequentemente acolhe uma diversidade de perfis humanos, que possuem características e necessidades distintas. Entretanto, tradicionalmente, essas pessoas são atendidas com abordagens pedagógicas homogêneas, que restringem sua participação ativa e seus mecanismos individuais de aprendizagem. Nesse sentido, na concepção da leitura, é comum professores valorizarem a decodificação de signos alfabéticos, ou seja, a associação entre letras e sons, como parte central do ato de ler.

A leitura, quando reduzida à decifração, pode limitar o desenvolvimento de competências leitoras mais amplas, especialmente para alunos no espectro autista, que necessitam de adequações didáticas para contemplar a compreensão e a construção de significados no texto. O conceito de leitura simplificada nesse contexto trata-se, portanto, de uma maneira mais sucinta de apresentar textos com maior flexibilidade que contenham adequação linguística, usando em maior parte termos literais que façam alusão direta ao conteúdo discutido em cada texto, prezando pelo melhor desempenho das competências leitoras, do aluno autista. Dessa forma, para explicar o conceito de competências leitoras os autores Gagné; Yekovich e Yekovich (1993, p. 135), citados por Brindon e Neitzel (2014, p. 439) abordam que:

“há quatro níveis de compreensão leitora. Os dois primeiros, chamados de shallow processing, englobam a decodificação e a compreensão literal, níveis em que o leitor é capaz de perceber o texto de uma forma superficial. Já os dois últimos níveis de compreensão leitora: inferência e monitoramento, o leitor tem a capacidade de embrenhar-se nos emaranhados do texto, de formar novos conceitos, de posicionar-se perante o texto. Tal nível de processamento é chamado de deepprocessing – níveis necessários e importantes na formação do leitor, pois é a partir daí que ele lidará com conceitos velhos e novos, fará relações e criará hipóteses”.

Em relação a isso, por mais que a decodificação e a compreensão literal sejam o primeiro passo para que o leitor perceba o texto, essa habilidade ainda remete a uma forma superficial de ler, já que para alcançar uma leitura significativa não basta somente mesclar letras e sons ou simplesmente entender palavras isoladas, é preciso que o leitor compreenda a mensagem

subtendida. Em contrapartida, ao tratar das competências leitoras mais amplas, ou seja, inferência e monitoramento, o leitor não apenas entende palavras do texto, mas também forma novos conceitos, relaciona informações, cria hipóteses e se posiciona de maneira ativa diante do conteúdo e, por meio dele, manifesta as suas opiniões, pensamentos ou mesmo julgamento crítico sobre o contexto discutido.

Como ressalta Antunes (2009, p. 185) “atualmente diferentes tipos de avaliações nacionais atestam que no Brasil a escola tem falhado em seu papel de formar leitores, o ensino sob a decodificação ortográfica constitui apenas um pré-requisito inicial para a inserção gradual do estudante no universo vasto e complexo da informação textual, porém em certas escolas nem mesmo essa condição básica de ensinar a decodificar palavras tem alcançado resultados satisfatórios”. Para superar essa limitação, é necessário estabelecer a leitura como um processo de construção de sentidos, no qual o leitor articula sua identidade cognitiva, social e cultural para compreender e interpretar o texto.

Nessa mesma direção, Kleiman (2004, p. 65) destaca que ler é um ato de interação entre autor e leitor, mediado pelo texto, no qual cada sujeito reconstrói o sentido conforme seus repertórios e objetivos comunicativos. Desse modo, para compreender as composições do texto, o leitor também precisa entender a contextualidade, as intenções, ideias e ideologias que formam o discurso. No contexto escolar, isso significa que o ensino de leitura deve proporcionar a formação de leitores críticos, que têm a capacidade de interagir com os textos e de dominar a linguagem como meio de pertencimento e reflexão.

Ao direcionar essa concepção para os contextos inclusivos, é fundamental entender que a leitura também é um dos principais meios de comunicação humana e participação social. Para alunos com autismo, ela não representa simplesmente o acesso ao conhecimento, mas também a possibilidade de ampliar interações, partilhar experiências e a oportunidade de se comunicar com o meio. Para Ciríaco (2020), a leitura compõe um processo complexo de percepção de sentidos que envolve dimensões neurológicas, cognitivas, culturais e sociais. Em função disso, ler não se resume apenas à identificação entre sons e sinais gráficos, mas à capacidade de transformar o código escrito em compreensão, e de converter o código em significado. Por esse motivo o leitor busca decifrar o que o texto pretende comunicar, da mesma forma que interpreta as intenções presentes na fala cotidiana.

Ao considerar as variadas dimensões que envolvem a leitura, é preciso reconhecer que as características que compõem o transtorno do espectro autista influenciam diretamente a habilidade leitora de alunos com este espectro, pois suas organizações neurocognitivas, culturais e sociais são distintas das experiências vivenciadas por pessoas neurotípicas, o que

resulta em formas únicas de processar, interpretar e compreender textos. Diante disso, as práticas de leitura voltadas a esse público devem adotar necessidades específicas e corresponder às particularidades cognitivas e comunicativas desses alunos, entre os desafios mais recorrentes na leitura de alunos com autismo.

Dessa maneira, Costa (2024, p. 11) destaca que muitos alunos com TEA têm uma interpretação literal da linguagem, dificultando a compreensão de inferências e significados implícitos. Expressões complexas e metáforas, frequentemente presentes em textos literários, podem se tornar barreiras que comprometem a compreensão e a análise crítica do conteúdo. Esses aspectos exigem práticas sensíveis ao desempenho leitor do aluno que enxerguem as suas dificuldades como campo a ser desenvolvido e não como empecilho.

Em consonância, é fundamental que as práticas de leituras para alunos com autismo ultrapassem a simples decodificação e se estruture por meio de estratégias pedagógicas que favoreçam a construção de sentidos, respeitando os modos individuais de percepção e interação desses leitores, utilizando métodos didáticos específicos alicerçados em recursos que promovam o melhor entendimento textual para esses alunos, é nesse conjunto que se encaixam metodologias direcionadas ao engajamento, à previsibilidade e ao fortalecimento da compreensão leitora de alunos autistas, contribuindo para que avancem do entendimento literal para uma leitura crítica, discursiva e socialmente significativa.

5.5 Organização e Análise das Estratégias e Métodos de Leitura Adaptada Para Estimular As Competências Leitoras de Alunos Com Autismo.

Em vista de todas as reflexões construídas ao longo deste capítulo, torna-se notória a necessidade de organizar de maneira sistemática e previsível os meios estratégicos que fundamentam o ensino de leitura para alunos com transtorno do espectro autista. As competências leitoras para esses alunos precisam ser encaradas como uma capacidade a ser desenvolvida de modo gradual. É importante ressaltar que esses métodos devem ser elaborados de acordo com a realidade de cada estudante com autismo a fim de que possam somar para o desenvolvimento dessas competências.

Entre as possíveis estratégias metodológicas que podem ser usadas para trabalhar habilidades de leitura para autista, Costa (2024, p. 27) em sua pesquisa de campo sobre “compreensão leitora em alunos com Transtorno do Espectro Autista a partir de abordagens pedagógicas adaptativas”, ao entrevistar professores das séries finais do ensino fundamental

sobre os métodos/estratégias utilizados para estimular a compreensão desses alunos, discute que os docentes apontam que há uma diversidade de práticas que oportunizam a ampliação da compreensão leitora para alunos no espectro. Entre as estratégias enumeradas, destacam-se:

- Apoios Visuais: Acrescentar imagens, esquemas, gráficos e outros recursos de visualização para permitir que o aluno organize o conteúdo e estabeleça relações entre as informações apresentadas.
- Textos Adaptados: Usar textos mais simples e acessíveis que dialoguem com os interesses do aluno (hiperfocos) para aumentar seu desempenho e facilitar a compreensão.
- Discussão após a Leitura: realizar conversas sobre o conteúdo lido ajuda os alunos a comunicar suas ideias e entender contextos diversificados, e fazer perguntas abertas para estimular a reflexão crítica.
- Leitura em Voz Alta: Promover leituras em voz alta é favorável, possibilitando que os estudantes escutem a pronúncia correta das palavras e a entonação adequada, o que fortalece a compreensão do texto.
- Instrução Explícita: Trabalhar habilidades leitoras de maneira objetiva, inserindo assimilação de informações do texto como: (personagens, enredo e tema), auxilia os alunos a organizarem suas leituras.
- Leitura Guiada: Efetuar momentos de leitura individualmente ou em grupos pequenos, para que o professor oriente a leitura e faça perguntas particulares, estimulando o entendimento e o engajamento textual.
- Estratégias de Monitoramento da Compreensão: Instruir os alunos para fazerem anotações, sintetizar parágrafos ou apontar o tema principal no momento da leitura para ajudá-los a acompanhar e examinar sua compreensão.

Os métodos e estratégias apresentados mostram que a leitura para o estudante no espectro autista adquirir consistência quando mediada por estratégias que favoreçam seu perfil

singular de percepção, suas formas individuais de funcionamento cognitivo e seu processo particular de construção de sentidos. Finalmente, ao acrescentar nas práticas de leitura, recursos visuais, textos acessíveis, mediações baseadas em diálogo e intervenções estruturadas, o professor alcançará maiores oportunidades para expandir a capacidade de compreensão textual, assim como de estimular a autonomia, a habilidade do aluno se expressar, e a participação discursiva dos alunos com espectro autista no campo da leitura e da linguagem.

Em síntese, o ponto principal desta análise é que, na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a estratégia para se tornar eficaz precisa atender cada um conforme suas necessidades únicas. A eficácia da abordagem pedagógica, portanto, depende diretamente de personalizar o ensino, ou seja, não basta seguir um método padrão. É preciso ajustar as estratégias com base em como o aluno realmente funciona, no que se refere ao seu perfil funcional.

A leitura, nesse caso, passa a ser desenvolvida como uma habilidade gradual em que o professor precisará focar constantemente no progresso do aluno, equiparando as metodologias, as abordagens e as estratégias, conforme as necessidades que forem surgindo ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o foco central da adaptação leitora para autistas nas séries finais do ensino fundamental não está em simplesmente desenvolver métodos diferenciados, mas em garantir estratégias metodológicas que de fato promovam o desenvolvimento leitor e protagonismo do aluno autista durante as práticas de leitura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que a pesquisa realizada permitiu compreender, com maior profundidade, os desafios que perpassam o ensino de Língua Portuguesa para alunos com Transtorno do Espectro Autista nos anos finais do ensino fundamental. De acordo com as descobertas, o desenvolvimento das competências leitoras em alunos com este espectro não se resume à intervenção técnica e abstração de conteúdo linguístico. Por outro lado, trata-se da articulação entre as áreas: cognitiva, sensorial, discursiva; social e inferencial, que se combinam para estruturar a experiência da leitura.

Como se tornou evidente durante a revisão da literatura, a mediação baseada em previsibilidade estrutural, mediação dialógica, apoio visual e adaptação semântica são estratégias capazes de promover avanços concretos na compreensão leitora e no engajamento dos estudantes. Especialmente quando alinhadas aos interesses individuais e às formas singulares de processamento da linguagem. Os resultados alcançados dialogam com as perspectivas teóricas apresentadas, principalmente com autores que reconhecem a linguagem como fenômeno social, interacional e constitutivo do sujeito.

Os estudos de Mikhail Bakhtin sobre a função do diálogo, os de Vygotsky sobre a mediação social da aprendizagem junto às pesquisas neuroeducacionais que explicam o funcionamento cognitivo do autismo, revelam-se fundamentais para justificar as práticas pedagógicas adaptadas referenciadas pela literatura. Quando os dados são analisados a partir dessas teorias, eles revelam que os métodos de leitura adaptados simplificam a acessibilidade textual e, sobretudo, promovem possibilidades reais de participação discursiva, construção de autonomia, consciência linguística e desenvolvimento do senso crítico.

Para tanto, esse estudo respondeu às questões norteadoras ao comprovar de forma sistemática as principais dificuldades encaradas por estudantes autistas na leitura, como: dificuldades inferenciais, dificuldades pragmáticas, dificuldade de interpretação contextual, e ao mesmo tempo, identificando na literatura científica as possíveis abordagens pedagógicas consideradas mais eficazes para ensinar língua portuguesa e leitura para esses estudantes. Além disso, comprovou de que forma as adaptações didáticas colaboram para a aprendizagem, reforçando a importância de metodologias flexíveis, multissensoriais e adequadas ao perfil neurológico desses alunos.

As contribuições desta pesquisa se manifestam em diferentes dimensões. No campo teórico, o estudo associa discussões da linguística, da neurociência e da educação inclusiva,

ofertando um panorama atualizado sobre o ensino de língua portuguesa e leitura para estudantes com autismo. No aspecto prático, sistematiza métodos e estratégias que podem servir de orientação para o planejamento pedagógico de professores que atuam com esse público, expandindo o repertório didático disponível e fortalecendo as práticas inclusivas.

No âmbito social, reforça o compromisso com a equidade educacional ao ressaltar que a leitura, para educandos autistas, não se trata apenas de um meio para acessar o conhecimento, mas também um caminho para a participação social, a autonomia e a construção de identidade. Apesar de tudo, é essencial reconhecer as limitações desta pesquisa. Por tratar-se de uma revisão bibliográfica, os resultados dependem do recorte teórico adotado e do conjunto de pesquisas selecionadas. A escassez de estudos empíricos com aprofundamento nessa área é uma das principais limitações enfrentadas, em razão disso, os achados aqui reunidos devem ser interpretados como base teórica sólida, mas que pode ser ajustada para novas pesquisas.

Finalmente, recomendamos que futuras pesquisas avancem na realização de pesquisas em campo, que envolvam práticas de leitura, apoiadas por tecnologias assistivas e recursos digitais inclusivos. Indicamos ainda, pesquisas que contemplem a formação docente, o envolvimento familiar no estímulo à leitura, e estudos voltados a investigações de experiência de professores diagnosticados com autismo que já trabalham com leitura para alunos autistas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciano de. **O ensino de Língua Portuguesa para alunos com Transtorno do Espectro Autista e as didáticas e metodologias possíveis.** Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39702>. Acesso em: 25. Acesso em: 24 nov.2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013. Disponível em: https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pd. Acesso em 04 de maio de 2025.
- ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 10).
- ARAGÃO, Gislei Frota (Org.). **Transtorno do espectro autista: concepção atual e multidisciplinar na saúde.** Campina Grande: Amplla Editora, 2022. ISBN 978-65-5381-053-2. DOI: 10.51859/amplla.tea2232-0. Disponível em: <https://ampllaeditora.com.br/books/2022/07/TranstornoEspectroAutista.pdf>. Acesso em: 15 ago. de 2025.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em: BAKHTIN, M. GÊNEROS DO DISCURSO 1- cópia_0.pdf. Acesso em: 13 do maio de 2025.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Disponível em: L12764. Acesso em 14 junho de 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: L13146. Acesso em 15 abril de 2025.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: L4024. Acesso em 14 maio de 2025.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 26 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP,2010.** 73p.ISBN- 978-85-60331-28-4. Disponível em: Marcos Político Legais Acesso em: 12 maio de 2025.
- BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar. **Competências Leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 437-462, abr./jun. 2014. Disponível em 11. Competências Leitoras.indd. Acesso em 28 de nov. 2025.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura.** Psicologia & Sociedade, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, abr. 2009. Disponível em: SciELO Brasil - Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Acesso em: 13 set.2025.

CARLOS, Cristiane Martins. **O Autismo e a educação inclusiva: análise da aplicabilidade do método TEACCH no processo de ensino-aprendizagem.** 2020. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Colatina, Colatina, 2020. Disponível em: Autismo e educação inclusiva: a análise da aplicabilidade do método TEACCH no processo de ensino-aprendizagem. Acesso em: 25 de nov. 2025.

CHAVES, José Mário. **Neuroplasticidade, memória e aprendizagem: uma relação atemporal.** Psicologia: Teoria e Prática, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 1-12, 2023. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862023000100007. Acesso em: 20.jun. 2025.

CIRÍACO, Flávia Lima. **A leitura e a escrita no processo de alfabetização.** Revista Educação Pública, v.20, nº 4, 28 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/aleitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizaca>. Acesso em 13 de junh.2025.

COALIZÃO BRASILEIRA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (Org.). **Pela inclusão: os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502/2020.** São Paulo: Instituto Alana, 2022.

COALIZÃO BRASILEIRA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Pela inclusão: argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502/2020.** São Paulo: Instituto Alana, 2022. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2022/09/PelaInclusao_PDFAcessivel.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

COSTA, Aline Alves Pereira. **A compreensão leitora em alunos com Transtorno Espectro Autista a partir de abordagens pedagógicas adaptativas.** 2024. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Teresina, 2024. DOI: <https://doi.org/10.63026/acertte.v5i2.214>. Disponível em: A COMPREENSÃO LEITORA EM ALUNOS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA A PARTIR DE ABORDAGENS PEDAGÓGICAS ADAPTATIVAS | REVISTA CIENTÍFICA ACERTTE - ISSN 2763-8928. Acesso em 27 de nov.2025.

COSTA, Dayana Cruz. Transtorno do espectro autista: funcionamento cerebral e o impacto do diagnóstico para pais e cuidadores. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S. l.], v. 5, n. 6, p. 65–75, jun. 2020. ISSN 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/funcionamento-cerebral>. Acesso em: 15 ago. 2025.

DALANESI, Viviane Teles Vidal. **AlfabetizaTEA: recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização, com ênfase nos educandos com TEA.** 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em

Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/31796fa5-a668-49d9-95b7-90428bd26b05/content>. Acesso em: 15 ago. 2025.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia: a história do autismo**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. ISBN 978-85-359-2890-9. Disponível em: Outra sintonia: A história do autismo - John Donvan, Caren Zucker - Google Livros. Acesso em: 15 de ago.2025.

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura; FERNANDES, George Pimentel. História do autismo: compreensões iniciais. Id online **Revista Multidisciplinar de Psicologia**, [S. l.], v. 13, n. 47, p. 133–138, 2019. DOI: 10.14295/idonline.v13i47.1968134. Disponível em: História do Autismo: Compreensões Iniciais / The History of Autism: Initial Understandings | ID on line. Revista de psicologia .Acesso em: 15 ago. 2025.

GOMES, Camila Graciella Santos. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015. 133 p. ISBN 978-85-8192-833-3. Disponível em: Ensino de Leitura para Pessoas com Autismo. Acesso em: 26 nov.2025.

HOMOBONO, Eloany dos Santos. **O método TEACCH como influência no desenvolvimento da linguagem de crianças autistas em atendimento na Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Amapá– Educação, Comunicação e Práticas Inclusivas**, 19 a 21. ago. 2020. ISSN 2179-4901.DOI: <http://orcid.org/0000-0002-6261-4214>. Disponível em: O MÉTODO “TEACCH” COMO INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS EM ATENDIMENTO NA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS AUTISTAS DO AMAPÁ – AMA-AP | Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista: resultados preliminares da amostra / IBGE**. Disponível em: IBGE | Biblioteca. Acesso em: 15 ago. 2025.

ISHIHARA, M. K.; TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J. **Compreensão de ambiguidade em crianças com Transtorno Específico de Linguagem e Fala e Transtorno do Espectro Autista**. CoDAS, v. 28, n. 6, p. 753-757, 2016. DOI: 10.1590/23171782/20162015260. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/3trwMMZmFTW77nZ7wqk89Kk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2025.

JOUBE, Vincent. **A Leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002. Tradução de: La lecture. Disponível em: A_Leitura_Vincent_Jouve.pdf Acesso em 14 ago. 2025.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. 11-13, maio 2006. DOI: 10.1590/S1516-44462006000500002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

LIMA, Leilane Júlia Chaves de; BRITTO, Denise Brandão de Oliveira e; NOGUEIRA, Gabriela Damaris Ribeiro; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Funcionalidade da linguagem no transtorno do espectro do autismo: uma revisão de escopo. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. e6423, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/6nBPQk8ZS4wBB9qZKyRpGfk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 nov. 2025.

LOMBROSO, Paul. Aprendizado e memória. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 207–210, 2004. Disponível em: [a11v26n3.pdf](#). Acesso em 15 de ag. 2025.

LOUZADA, Jamille Bugine dos Reis. Autismo através dos séculos: uma análise histórica do desenvolvimento deste transtorno e seu impacto na sociedade. **Revista Tópicos**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–10, jul. 2024. DOI: 10.5281/zenodo.12659321. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/autismo-atraves-dos-seculos-uma-analise-historica-do-desenvolvimento-deste-transtorno-e-seu-impacto-na-sociedade>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MAGALHÃES, Marcelo José da Silva *et al.* Alterações neuroanatômicas em pacientes com transtorno de espectro autístico. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [S. l.], v. 15, p. S1907–S1913, jan. 2018. DOI: 10.25248/REAS401_2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328243560_Alteracoes_neuroanatomicas_em_pacientes_com_transtorno_de_espectro_autistico. Acesso em: 15 ago. 2025.

MARANHE, E. **Uma visão sobre a aquisição da leitura e escrita** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (Org.). Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – Caderno de Formação: Formação de Professores-Bloco 2- Didática dos Conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p.138-148. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40147>. Acesso em 16 ag. 2025.

MARTINS, Cláudia Solange Rossi *et al.* **Aprendizagem de leitura e escrita por uma criança autista**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Maceió: CONEDU, 2020. p. 1-10. Disponível em: [TRABALHO_EV140_MD1_SA10_ID5648_01092020093936.pdf](#). Acesso em 27 de nov. 2025.

MATTOS, Jaci Carnicelli. Alterações sensoriais em indivíduos com transtorno do espectro autista: revisão de literatura. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], v. 36, n. 109. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v36n109/09.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MORAIS, Suelly Gurgel de; COSTA, Mifra Angélica Chaves da. **Estratégias metodológicas no ensino de Língua Portuguesa para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em duas escolas públicas de Caraúbas - RN**. 2025. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Português) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Centro Multidisciplinar de Caraúbas, Caraúbas, RN, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/13780>. Acesso em 26 nov. 2025.

MOREIRA, Daiane Correa. **Método TEACCH® e aprendizagem significativa: um estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem de crianças autistas na educação infantil.** 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifsp.edu.br/server/api/core/bitstreams/e497f5bc-e36f-45ab-93c1-8840a69b901e/content>. Acesso em 18 de ag. 2025.

MORAES, Thiago Perez Bernardes de. Autismo: entre a alta sistematização e a baixa empatia: um estudo sobre a hipótese de hiper masculinização do cérebro no espectro autista. **Revista Pilquen Sección Psicopedagogía**, [S. l.], v. 16, n. 11, p. 1-18, 2014. Disponível em: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2094>. Acesso em 17 de ago.2025.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE)**, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GwGTF5VwzrfQSqbVWgYsNSc/>. Acesso em: 25 nov. 2025.

OLIVEIRA, Maria Vitória Melo de; *et al.* Avaliação de habilidades básicas de estudantes no espectro autista: reforçadores, desempenho visual, linguagem e imitação. **Nova Revista Amazônica**, v. 10, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/13517/0>. Acesso em: 13 nov. 2025.

PICCOLO, Gustavo Martins; SANTOS, Jéssica Rodrigues; MENDONÇA, Thalita Juliana Boni de; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Planejamento Educacional Individualizado II: intervenções.** São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. 31 p. ISBN 978-65-89874-48-5. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/pei-ii.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2025.

RASMUSSEN, Fernanda de Souza Machado; SILVA, Rosemeire da Costa e; NEIX, Carine da Silva Vieira. **O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista.** Constr. psicopedag., São Paulo, v. 30, n. 31, p. 101-112, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542021000200010. Acesso em: 26 nov. 2025.

SANTOS, Lucas Barroso dos; MARTINS *et al.* **Uma revisão sobre as principais alterações neuroanatômicas encontradas em indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA).** Variações Anatômicas: o avanço da ciência no Brasil, v. 1, p. 178-183, 2023. ISBN 978-65-5360-310-3. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/230312523.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SANTOS, Rocilene Otaviano dos. **Estrutura e Funções do Córtex Cerebral.** Brasília, 2002. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/2421/2/9713912.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SCHWARTZ, Cleonara Maria *et al.* Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica: historicidade e contemporaneidade em chave crítica. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v.14, n.27, p. 340-359, 2020. Disponível em: [ensino_e_aprendizagem_da_lingua_portuguesa_na_educacao_basica_-_schwartz_dalvi_ramalhete_2020.pdf](https://www.scielo.br/j/textos/a/Schwartz_Dalvi_Ramalhete_2020.pdf). Acesso em 11 de abril de 2025.

SENA, Bianca Uchoa; BARROS, Trícia de Souza. Hipersensibilidade em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Foco**, v. 16, n. 11, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n11-012. Recebido em: 29 set. 2023. Aceito em: 03 nov. 2023. Disponível em: HIPERSENSIBILIDADE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) | REVISTA FOCO. Acesso em: 13 de ago. 2025.

SILVA *et al.* **Adaptações curriculares e inclusão: estratégias para promover a equidade no ensino.** IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM), v. 26, n. 12, ser. 14, p. 43-47, dez. 2024. DOI: 10.9790/487X-2612144347. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue12/Ser-14/F2612144347.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2025.

SILVA, Bruno Pereira da. **Desenvolvimento cognitivo de um Aluno autista no processo de aprendizagem da leitura: Estudo de caso.** 2022. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Departamento de Ciências Humanas, Campus III, Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro - BA, 2022. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/3962>. Acesso em: 25 nov. de 2025.

SILVA, Cátia Isabel Ferreira da. **Auxílio do tablet na aprendizagem de crianças com agnesia do corpo caloso.** 2015. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/133988/000978012.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SILVA, Mayra Pereira. **Práticas inclusivas para alunos com e sem Transtorno do Espectro Autista na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem.** 2024. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2024. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2024/Mayra-Pereira-Silva.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2025.

SIQUEIRA, Carolina Carvalho *et al.* O cérebro autista: a biologia da mente e sua implicação no comprometimento social. **Revista Transformar**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 221, ago. 2016. Disponível em: <https://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/64/60>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SOUSA JÚNIOR, Alvani Bomfim de; ALMEIDA, Marcela Santos de; BATISTA, Sidney Barreto. O impacto da neurociência na aprendizagem: como o cérebro processa informações. **Revista FT**, São Paulo, v. 29, ed. 143, fev. 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-impacto-da-neurociencia-na-aprendizagem-como-o-cerebro-processa-informacoes/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

TAMANHA *et al.* Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300015>. Acesso em: 17 ago. 2025.

TASSINI, Susanny Cristini Vercellino. **Teoria da Coerência Central: atribuição do estado mental e rastreamento visual.** 2020. xi, 91 f. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia) –

Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, São Paulo, 2020. Disponível em: [Dissertação_Mestrado_SCVT.docx](#). Acesso em 14 de nov.2025.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TUCKMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: Abordagem neurobiológica**. Tradução de Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009. 376 p. ISBN 978- 85-363-1787-8.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso em 02 de nov.2025.

XAVIER, Michelly Justiniano; PONTES, Wilmaly Lima. **O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para alunos autistas: desafios da prática docente**. 2025. 24 f. Artigo Científico (Graduação em Letras) - Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, 2025. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/6281>. 10 out.2025.

ZILBOVICIUS, Mônica; MERESSE, Isabelle; BODDAERT, Nathalie. Autismo: neuroimagem. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. S21–S28, maio 2006. DOI: 10.1590/S1516-44462006000500004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/btXjXS5ygkbyjQTRD8YdpLw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.