UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ISADORA PINHEIRO ROCHA CÔRTES

PERCEPÇÕES DE ALUNOS COM TEA SOBRE OS MATERIAIS E METODOLOGIAS DE ENSINO EM SALAS DE AULA COMUM

JOÃO PESSOA
2026

ISADORA PINHEIRO ROCHA CÔRTES

PERCEPÇÕES DE ALUNOS COM TEA SOBRE OS MATERIAIS E METODOLOGIAS DE ENSINO EM SALAS DE AULA COMUM

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca examinadora, sob a orientação da Profa. Dra. Munique Massaro, como requisito parcial para a conclusão da licenciatura em Pedagogia

JOÃO PESSOA
2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C828p Côrtes, Isadora Pinheiro Rocha.
Percepções de alunos com TEA sobre os materiais e metodologias de ensino em salas de aula comum / Isadora Pinheiro Rocha Côrtes. - João Pessoa, 2026.
39 f.

Orientação: Munique Massaro.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Metodologias de ensino. 3. Materiais didáticos. 4. Inclusão escolar. I. Massaro, Munique. II. Título.

UFPB/CE CDU 37(043.2)

Elaborado por SUELEÉM VIEIRA MOURA BRITO - CRB-15/397

ISADORA PINHEIRO ROCHA CÔRTES

PERCEPÇÕES DE ALUNOS COM TEA SOBRE OS MATERIAIS E METODOLOGIAS DE ENSINO EM SALAS DE AULA COMUM

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de licenciatura Plena em pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 14 de agosto de 2026

BANCA EXAMINADORA

gov.br
Documento assinado digitalmente
MUNIQUE MASSARO
Data: 02/09/2026 23:32:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drº. Munique Massaro (UFPB – Orientadora)

Profª. Drº. Izaura Maria de Andrade da Silva (UFPB – Interna)

Profº. Ms. Ana Thamires de Farias (UNIFIP – Externa)

Dedico este trabalho à minha Tia Jacqueline Rocha Côrtes, que foi a primeira pessoa que me deu forças para minha mudança de Estado e que sempre vou me inspirar, por ter sido uma mulher forte e corajosa.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi um desafio repleto de aprendizados, conquistas e superações. Por isso, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que estiveram ao meu lado ao longo dessa jornada.

Primeiramente, agradeço a Deus e aos meus anjos por toda a proteção concedida ao longo dessa caminhada. Agradeço à banca examinadora, por ter dedicado seu tempo e por contribuir, com seus conhecimentos e considerações, para o aprimoramento desta pesquisa.

À minha querida orientadora, Munique, por toda a paciência, presença, cuidado, acolhimento e pelos ensinamentos compartilhados ao longo deste percurso. Sua orientação foi fundamental para a construção deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico.

Às minhas amigas, Jhoyce e Mohanna, por não me deixarem de lado ao longo da nossa graduação e por cada momento compartilhado.

Aos meus queridos ATs, Pedro, Luana e Adri, por dividirem comigo essa jornada tão linda que é o nosso trabalho.

À equipe da escola, por todo o apoio e pelos recursos fornecidos, que foram essenciais para a realização desta pesquisa.

Agradeço também à minha psicóloga Thereza, por toda escuta e cuidado.

À minha prima linda e cheia de luz Luara. Amo acompanhar sua adolescência e crescimento.

À toda minha família, em especial primas, primos, tias e tios.

Aos meus meninos mais lindos: Miguxo, Titinho e Patrulha Canina. Vocês são incríveis, inteligentes, carinhosos e parte essencial na minha formação. A Tia aprende todos os dias com vocês muito mais do que já aprenderam comigo. Jamais tenham dúvidas da sua capacidade de desbravar o mundo e conquistar todos os seus sonhos.

A minha querida dinde Gilberta, por sempre me acolher, aconselhar, me escutar e ser parte significativa do meu processo de crescimento pessoal. Obrigada por tudo, sempre. Amo você.

Aos meus maravilhosos e amorosos pais, por terem se dedicado a vida toda por mim e pelo meu irmão. Meus pais são meus maiores fãs e incentivadores. Nunca mediram esforços para me proporcionar o melhor da vida. Obrigada, mamãe e papai. Amo vocês demais. E amo você também, meu irmão Murilo.

Ao meu companheiro Felipe, meu amor. Obrigada por estar ao meu lado nos meus momentos de cansaço, irritação e insegurança, por segurar minha mão e ser tão carinhoso e acreditar tanto em mim. Eu te amo muito, meu amor.

À minha querida tia e madrinha Gisele, a quem dedico um agradecimento mais que especial. Não existem palavras suficientes para expressar toda a minha gratidão por tudo o que você fez e continua fazendo por mim. Quando me mudei para João

Pessoa, você me acolheu de braços abertos (junto a Gil) e me fez enxergar a vida com outros olhos, a pensar mais em mim e principalmente no meu futuro. Obrigada por nunca ter me deixado sozinha nos momentos em que mais precisei e por todo acolhimento.

Mais do que minha tia, você foi meu porto seguro durante essa caminhada. Sou imensamente grata por ter você em minha vida e por todo amor que sempre me ofereceu. Se hoje encerro esta etapa, você tem uma parte muito especial nessa conquista. Este momento também é seu. Obrigada por tudo, DINDINHA. Te amo.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se manifesta na infância e é caracterizado por dificuldades na interação social, comunicação verbal, atividades estereotipadas e repetitivas. Um dos principais desafios para a inclusão social de crianças com TEA reside na falta de informação, na persistência de preconceitos e no despreparo dos sistemas educacionais para acolhê-las em suas especificidades e potencialidades e assegurar-lhes uma educação de qualidade. A atuação de professores/as é fundamental para o sucesso da inclusão em sala de aula, considerando seu papel na prática pedagógica, no processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes e na mediação pedagógica. Contudo, a inclusão de crianças com TEA não é uma responsabilidade exclusiva dos/as docentes, mas um compromisso compartilhado por toda a comunidade escolar. A adequação dos materiais e das metodologias de ensino desenvolvidas em sala de aula, mediante a escuta e percepção dos/as estudantes com TEA, é fundamental para atender às suas necessidades, enfrentar o capacitismo e potencializar seu desenvolvimento. Assim, o estudo tem o objetivo de responder às seguintes questões de pesquisa: quais as percepções de alunos com TEA, do 6º ano dos anos finais, sobre os materiais e as metodologias de ensino utilizadas nas salas deaula comum? Quais as propostas dos alunos com TEA no ensino regular parapotencializar a utilização dos materiais e das metodologias de ensino? O objetivo geral consiste em: analisar as percepções de alunos com TEA sobre os materiais e asmetodologias de ensino utilizados nas salas de aula comum. Especificamente, busca-se identificar os principais desafios enfrentados pelos alunos com TEA no processo de utilização dos materiais e das metodologias de ensino apresentados em salas de aula comum; e descrever as propostas dos alunos com TEA no ensino regular para potencializar o processo de utilização dos materiais e das metodologias de ensino. A presente pesquisa apresenta abordagem qualitativa. Participaram do estudo alunos com TEA, matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola da rede privada de ensino. Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, orientadas por um roteiro previamente elaborado. Os dados produzidos foram organizados e analisados por meio da análise temática, buscando identificar, agrupar e interpretar os temas recorrentes relacionados ao objeto investigado. A análise das entrevistas evidenciou que os participantes mantêm vínculo afetivo com a escola, favorecendo experiências positivas de aprendizagem e socialização. Em contrapartida, o barulho e o excesso de sons foram apontados como obstáculos para crianças com TEA. O uso de recursos visuais, atividades práticas e materiais adaptados pelos/as professores/as favoreceu a compreensão dos conteúdos. Destacou-se ainda a importância da escuta dos estudantes com TEA no planejamento pedagógico, fortalecendo sua participação e práticas centradas em suas necessidades. A presença dos/as Atendentes Terapêuticas se mostrou relevante para a adaptação, inclusão e desenvolvimento de habilidades. Conclui-se que metodologias diversificadas, acolhimento e respeito às necessidades individuais são fundamentais para promover segurança, inclusão e aprendizagem de qualidade. Além disso, a inclusão é responsabilidade de toda a comunidade escolar. Por fim, ressalta-se a importância de pesquisas que, além de abordar desafios e estratégias pedagógicas, valorizem as habilidades e potencialidades dos/as estudantes com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; metodologias de ensino; materiais didáticos; inclusão escolar.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) manifests in childhood and is characterized by difficulties with social interaction and verbal communication, as well as by stereotyped and repetitive activities. One of the main challenges to the social inclusion of children with ASD in our society lies in the lack of information, the persistence of prejudice, and the unpreparedness of educational systems to accommodate their specific needs and potential while ensuring a quality education. Teachers play a fundamental role in the success of classroom inclusion, given their function in pedagogical practice, the students' teaching-learning process, and pedagogical mediation. However, it is important to highlight that the inclusion of children with ASD is not the sole responsibility of teachers, but a commitment shared by the entire school community. Adapting classroom materials and teaching methodologies—informed by listening to and understanding students with ASD—is considered fundamental to meeting their needs, addressing ableism, and fostering their development. In this context, the study aims to answer the following research questions: What are the perceptions of 6th-gradestudents with ASD regarding the materials and teaching methodologies used in general education classrooms? What proposals do students with ASD in mainstream education offer to enhance the use of these materials and teaching methodologies? The general objective is to analyze the perceptions of students with ASD regarding the materials and teaching methodologies used in general education classrooms. Specifically, the aim is to identify the main challenges faced by students with ASD regarding the use of teaching materials and methodologies in general education classrooms, and to describe suggestions from these students for enhancing the use of such materials and methodologies. This study employs a qualitative approach. Participants included students with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in the final years of elementary education (6th grade) at a private school. Data collection involved semi-structured interviews guided by a pre-established protocol. The data generated were organized and analyzed using thematic analysis, aiming to identify, group, and interpret recurring themes related to the subject of the study. Analysis of the interviews revealed that the participants maintain an emotional bond with the school, fostering positive learning and socialization experiences. Conversely, noise and excessive sound levels were identified as obstacles for children with ASD. The use of visual aids, hands-on activities, and adapted materials by teachers facilitated the understanding of the content. The importance of listening to students with ASD during pedagogical planning was also highlighted, thereby strengthening their participation and fostering practices centered on their needs. The presence of therapeutic aides proved significant for adaptation, inclusion, and skill development. It is concluded that diverse methodologies, a welcoming environment, and respect for individual needs are fundamental to promoting safety, inclusion, and quality learning. Furthermore, inclusion is the responsibility of the entire school community. Finally, the importance of research that – beyond addressing challenges and pedagogical strategies – values the skills and potential of students with ASD is emphasized.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; teaching methodologies; educational materials;school inclusion.

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	8
2	**REFERENCIAL TEÓRICO**	13
2.1	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INCLUSÃO SOCIAL	13
2.2	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, MATERIAIS DIDÁTICOS E METODOLOGIAS DE ENSINO PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA	15
3	**PERCURSO METODOLÓGICO**	22
4	**RESULTADOS E DISCUSSÃO**	24
4.1	RELAÇÃO COM A ESCOLA E OS PROFISSIONAIS	24
4.2	DESAFIOS SENSORIAIS	25
4.3	MATERIAIS E METODOLOGIAS DE ENSINO	26
5	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	29
	REFERÊNCIAS	31
	APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	36
	ANEXO A – NÍVEIS DE GRAVIDADE PARA TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	38

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição manifestada na infância e caracterizada por dificuldades na interação social, comunicação verbal, atividades estereotipadas e repetitivas. Destacam-se ainda comportamentos envolvendo possíveis alterações motoras, sensoriais, vinculadas à rotina, à fala, à expressividade, além de alterações nutricionais, podendo gerar problemas à saúde (Silva; Bráz; Sodré, 2023).

Conforme Souza (2026), algumas crianças com TEA apresentam ausência total de fala, enquanto outras possuem dificuldades em compreender nuances da linguagem, a exemplo de metáforas. No que se refere aos desafios sensoriais, verifica-se, em alguns casos, significativa sensibilidade a luzes, texturas, ruídos, impactando a maneira como os alunos vivenciam e interagem no ambiente da escola, em geral, limitando as interações sociais. É importante ressaltar que cada criança com TEA é única e que as características mencionadas não se manifestam de forma homogênea em todas as pessoas que tem o diagnóstico.

Um dos principais desafios para a inclusão social de crianças com TEA em nossa sociedade reside na falta de informação, na persistência de preconceitos e no despreparo dos sistemas educacionais para acolhê-las em suas especificidades e potencialidades e assegurar-lhes uma educação de qualidade.

Dessa forma, proporcionar às crianças com TEA o acesso à sala de aula regular é um direito que não deve ser negado, permitindo que as crianças interajam com seus pares e tenham assegurada sua cidadania. Além disso, com um ambiente acolhedor, inclusivo, com estímulos adequados e mecanismos acessíveis, a criança com TEA pode ter uma participação ativa, suas potencialidades estimuladas e um ensino de qualidade (Rodrigues *et al*., 2023; Silva; Vasconcelos, 2024).

Com relação às potencialidades das crianças com TEA, Silva e Vasconcelos (2024) destacaram que lançar luz unicamente às limitações é reducionista, sendo necessário olhar para as potencialidades.

> Muitas pessoas com TEA exibem habilidades cognitivas excepcionais, como uma memória detalhada e um raciocínio lógico aguçado, que frequentemente os destacam em campos como matemática e ciência. Sua capacidade para processar e lembrar informações com precisão pode resultar em um desempenho notável em áreas especializadas, como programação e música. Além disso, a criatividade e o pensamento original são características marcantes,

> permitindo-lhes oferecer novas perspectivas e soluções inovadoras para problemas complexos. A determinação e o comprometimento são outras qualidades frequentemente observadas em indivíduos com TEA. Quando encontram um interesse ou paixão, eles tendem a se dedicar com grande intensidade e foco, alcançando resultados notáveis em suas áreas de interesse. A sensibilidade aprimorada desses indivíduos pode também levar a uma apreciação única da arte e da natureza, oferecendo uma visão diferenciada do mundo ao seu redor (Silva; Vasconcelos, 2024, p. 3).

No entanto, para que o processo de inclusão seja feito da forma mais adequada possível, é preciso que o ambiente escolar e os/as educadores/as tenham uma formação complementar, para estarem preparados/as e capacitados/as para uma educação inclusiva.

> Com relação à proposta pedagógica, cabe apontar a importância das flexibilizações curriculares para viabilizar o processo de inclusão. Para que possam ser facilitadoras, e não dificultadoras, as adequações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno (Paulon; Freitas; Pinho, 2005, p.29).

A atuação de professores/as é considerada fundamental para o sucesso da inclusão em sala de aula, considerando seu papel na prática pedagógica, no processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes e na mediação pedagógica. Contudo, é importante destacar que a inclusão de crianças com TEA não é uma responsabilidade exclusiva dos/as docentes, mas um compromisso compartilhado por toda a comunidade escolar.

Conforme Passos *et al*. (2024), a entrada de crianças com TEA nas escolas promove a reflexão do sistema escolar a respeito de seus objetivos e metodologias, com olhar lançado para as especificidades dos/as alunos/as, buscando desenvolver as habilidades sociais e cognitivas das crianças, favorecendo sua interação social. Assim, o sistema de ensino deve garantir a disseminação de informação sobre direitos, legislações e a inclusão de cada aluno/a. Ele deve preparar essas crianças para o convívio na sociedade, para garantia dos seus direitos por meio de leis e do seu sistema de ensino, devendo se responsabilizar pelo processo de inclusão de cada aluno, respeitando seus limites.

A escola surge como um novo espaço de estimulação para a criança com TEA, que passa a ampliar seu contexto de interações sociais, favorecendo seu desenvolvimento (Ribeiro; Cristovão, 2018). Alguns estudos evidenciam os desafios enfrentados por professores/as e suas estratégias para potencializar a inclusão de

alunos/as (Lima; Santos; Monteiro, 2021; Zimmerman, 2025; Lacerda; Massaro, 2023; Carvalho, 2002). Desse modo, consideramos fundamental compreender a percepção dos/as estudantes sobre a inclusão e a mediação pedagógica desenvolvida no âmbito escolar. Deste modo, Rossetto e Marcon (2024) destacam que:

> É preciso muito além do que apenas os saberes teóricos e práticos a respeito do assunto, mas também saber acolher, respeitar e acima de tudo reconhecer que as diversidades e as subjetividades das crianças autistas são importantes para proporem reflexões, conhecimentos e aprendizagens (Rossetto; Marcon, 2024, p. 12).

Nesse sentido, as autoras Sheila Lacerda e Munique Massaro (2023) enunciam que é fundamental favorecer propostas e metodologias educativas que atendam às necessidades e os desejos das crianças com TEA. Elas afirmaram ainda que, por meio da mediação pedagógica, os/as professores podem conhecer a realidade das crianças e buscar meios para ofertar atividades condizentes e acessíveis aos seus interesses.

Às crianças com TEA devem ser oportunizadas propostas educativas que considerem suas potencialidades, promovam sua cidadania e contribuam para que não sejam submetidas ao capacitismo.

> As concepções equivocadas acerca especificamente da deficiência estão enraizadas no capacitismo, termo recém empregado no Brasil por parte dos estudiosos da área da deficiência, para caracterizar toda e quaisquer formas de discriminação em torno das pessoas que nascem ou adquirem esta condição ao longo da vida (Massaro; Farias, 2020, p. 148).

Desta forma, considera-se que a adequação dos materiais e das metodologias de ensino desenvolvidas em sala de aula, com base na escuta e na percepção dos/as estudantes com TEA, é fundamental para atender às suas necessidades, enfrentar o capacitismo e potencializar seu desenvolvimento.

Nesse sentido, este estudo tem o objetivo de responder às seguintes questões de pesquisa: quais as percepções de alunos com TEA, dos anos finais – 6º ano sobre os materiais e as metodologias de ensino utilizadas nas salas de aula comum? Quais as propostas dos alunos com TEA no ensino regular para potencializar a utilização dos materiais e das metodologias de ensino?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as percepções de alunos com TEA sobre os materiais e as metodologias de ensino utilizados nas salas de

aula comum. E os objetivos específicos são: identificar os principais desafios enfrentados pelos alunos com TEA no processo de utilização dos materiais e das metodologias de ensino apresentados em salas de aula comum; e descrever as propostas dos alunos com TEA no ensino regular para potencializar o processo de utilização dos materiais e das metodologias de ensino.

O interesse em estudar essa temática surgiu quando comecei a trabalhar como Atendente Terapêutica (AT) escolar, realizando para tal a formação do curso de Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Estou há cinco anos acompanhando uma criança com TEA e observo diariamente os desafios enfrentados em múltiplas questões, principalmente na acessibilidade curricular. Lutar para que ele e outros/as alunos/as com TEA tenham uma educação de qualidade, inclusão de forma efetiva e direitos concedidos é uma batalha que se tornou pessoal.

Esta pesquisa se mostra imprescindível para meu processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita o diálogo com referenciais teóricos sobre a temática, lança luz às percepções das crianças, protagonistas deste estudo, e contribui para compreender as observações realizadas cotidianamente em sala de aula sobre como a inclusão se materializa na educação regular.

No aspecto acadêmico, esta pesquisa é importante para produzir mais debates sobre o impacto da inclusão escolar nos alunos com TEA, tendo em vista a enorme fragilidade no processo de inclusão escolar, incluindo o despreparo dos/as docentes e da equipe pedagógica que ainda se apresentam em alguns espaços.Para subsidiar a pesquisa, utilizarei autorias como: Munique Massaro (2020; 2023), Maria Teresa Mantoan (2003); Ana Paula Mesquita da Silva; Aparecida Luvizotto Medina Arruda (2014); Simone Mainieri Paulon; Lia Beatriz de Lucca Freitas; Gerson Smiech Pinho (2005); Síglia Pimentel Camargo; Cleonice Alves Bosa (2009), entre outros/as pesquisadores/as que discutem a temática com a profundidade esperada.

No âmbito social, a possibilidade de aprofundar essa discussão e despertar o interesse pelo tema é indiscutível, além de contribuir para reduzir o preconceito social e o capacitismo, uma vez que se pretende demonstrar que o transtorno manifesto nesses sujeitos não os tira da condição de aprendentes. Portanto, a pesquisa é uma oportunidade de contribuir para desmistificar as narrativas existentes sobre as crianças com TEA.

Do ponto de vista pedagógico, espera-se que a pesquisa possa auxiliar os/as

professores que têm alunos/as com TEA em sua sala de aula, adotando novas abordagens pedagógicas, fazendo-os compreender que esse público pode ter outro ritmo de aprendizagem. Tal compreensão demanda a elaboração de atividades diversificadas e requer também o apoio da equipe pedagógica para produzir um processo de aprendizagem de qualidade com materiais e metodologias acolhedoras, atendendo às necessidades dos/as alunos.

Este estudo está dividido em seis partes. A primeira se constitui nesta introdução, apresentando o tema, o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa. A segunda contempla o referencial teórico, com destaque para o TEA, a inclusão social e as metodologias pedagógicas para a inclusão escolar. A terceira descreve os procedimentos metodológicos adotados. A quarta apresenta os resultados da pesquisa. A quinta parte expõe as considerações finais. Por fim, a sexta parte lista as referências utilizadas na pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, será abordada a importância da inclusão social de crianças com TEA no âmbito escolar, seus desafios e avanços na educação, assim como metodologias de ensino, materiais pedagógicos e mediação pedagógica.

2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INCLUSÃO SOCIAL

Refletir sobre a educação é importante para destacar sua contribuição para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, assim como interações com seus pares e adultos, favorecendo o trabalho em grupo e a construção de amizades. A educação envolve desafios diários. Nesse contexto, destaca-se a crescente presença de estudantes com TEA no ensino comum.

O TEA é um transtorno caracterizado pela dificuldade na interação social e comunicação, comportamentos repetitivos e interesses restritos. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM-5), os sintomas têm início na primeira infância (APA, 2014). Silva, Gaiato e Reveles (2012) apontaram que a habilidade social é a área cujo prejuízo é mais evidente. Lemos *et al*. (2016) ressaltaram que a inclusão social favorece o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças com TEA, principalmente quando ocorre em ambientes que respeitam suas necessidades individuais e valorizam a interação entre os alunos.

A sociedade é formada por pessoas inseridas em diferentes marcadores sociais, de gênero, raça/etnia, classe social, orientação sexual, deficiências, dentre outros. Conforme Márcio Zamboni (2014, p. 13), os “[...] marcadores sociais da diferença são sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais”. No contexto social, as experiências dos/as agentes são impactadas pela inserção nos marcadores sociais, refletindo em experiências diferenciadas.

Desta forma, interroga-se: Por que em uma sala de aula todos/as precisam aprender da mesma forma? A inclusão de crianças com TEA em sala de aula comum deveria ser uma prática que garantisse o acesso a todos/as às mesmas oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e convivência, respeitando as especificidades, sem hierarquias. Giaconi e Rodrigues (2014) afirmaram que:

> Colocar o sujeito autista em condições de desadaptação é motivo de sofrimento. Por suas características cognitivas, principalmente os

> processos executivos de percepção, compreensão, controle emocional, comunicação, entre outros, pelo efeito dos seus distúrbios nos processos sequenciais e nas sinestesias, pela fragilidade emocional e relacional que o distingue, o aluno autista necessita de um processo progressivo de inclusão na escola, precedido por ações conscientes e miradas na adaptação (Giaconi; Rodrigues, 2014, p. 697).

A educação inclusiva é uma declaração do direito fundamental de todos/as de acessar a educação e não ser excluído (Cunha; Gonçalves; Gonçalves, 2024, p. 2). Criar um ambiente escolar acolhedor, onde as necessidades específicas de cada criança sejam respeitadas, faz parte de um processo de inclusão de qualidade. Conforme Sarmento *et al*. (2026), a inclusão da criança com TEA deve envolver o sistema escolar integralmente, de forma consciente e planejada, com aportes pedagógicos para subsidiar a comunidade para assimilar a situação e o conhecimento das metodologias utilizadas.

Mantoan (2003) afirmou que a inclusão escolar é uma transformação da escola para atender a todos os estudantes, sendo compartilhada pela comunidade escolar e não exclusiva do/a aluno/a. A escola deve estar preparada para acolher todas as diferenças, reforçando que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (Mantoan, 2003, p. 16). Corroborando com tal perspectiva, Ridolfi *et al*. (2025) discutiram que, na perspectiva inclusiva, o foco deve ser como a sala de aula e o sistema escolar devem se adequar aos/as alunos/as, e não como o estudante deve se adequar à sala de aula.

Garantindo aos estudantes da educação especial um acesso inclusivo à escola comum, a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva tem como objetivo:

> [...] direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. § 1º A modalidade da educação especial será oferecida de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, com vistas a assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização. § 2º O estudante com transtorno do espectro autista é considerado pessoa com deficiência para fins da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. § 3º A garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são público da educação especial tenham o direito a ser incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua

> participação, permanência e aprendizagem (Brasil, 2025).

Mesmo com políticas de inclusão para garantia dos direitos desses alunos/as, isso não se reflete plenamente na prática escolar. De acordo com Ridolfi *et al*. (2025), há um distanciamento entre a previsão da legislação e o que acontece nas salas de aula, evidenciando a necessidade de compreender efetivamente a participação do/a estudante, a aprendizagem e a interação social. A inclusão não deve ser apenas limitada ao aluno/a sentado/a em sua carteira como um mero figurante, mas sim na valorização das suas particularidades.

> O ato de incluir um aluno com deficiência em uma escola regular não pode ser visto como um mero ato obrigatório, mas sim como uma prática apoiada em um paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos, tratando-se de um processo social complexo [...] (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020, p. 2).

Conforme Lopes e Telaska (2022), a educação inclusiva envolve diálogos na escola e o desenvolvimento e formação de rede de apoio e trabalho coletivo de diretores/as, coordenadores/as, professores/as, pessoas responsáveis pela criança e demais profissionais que atuam com casos de TEA. Ao promovermos a inclusão, estamos ajudando no desenvolvimento das habilidades sociais das crianças e em sua inserção na comunidade escolar.

Em pesquisa empreendida por Luana Souza (2026), verificou-se que ainda há muitos desafios para a efetivação de práticas inclusivas no tocante aos alunos com TEA, como a necessidade de políticas públicas mais eficazes e formações continuadas para fornecer suporte aos professores/as que estão em sala de aula. A autora explicitou avanços nos cursos de graduação com relação às grades curriculares no tocante à educação inclusiva. Um dos pontos abordados é que a teoria está distante da prática, pois muitas salas de aula não possuem a quantidade de profissionais para fornecer um suporte mais efetivo aos estudantes, com e sem deficiências. Outro aspecto é a fragilidade de recursos de acessibilidade para o processo ensino-aprendizagem, tais como livros didáticos, recursos digitais etc.

2.2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, MATERIAIS DIDÁTICOS E METODOLOGIAS DE ENSINO PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

“A percepção dos professores a respeito dos/os alunos/as com TEA pode influenciar de modo positivo ou negativo a sua prática pedagógica” (Kubaski, 2014,

p. 17). Pensar nas habilidades de cada discente é uma prática de inclusão que o/a professor/a precisa adquirir e de forma sistemática fortalecer. Por isso, a ajuda de toda a comunidade escolar é primordial para a eficácia do processo.

Existem aspectos muito importantes para uma sala de aula verdadeiramente inclusiva para os/as alunos/as com TEA, e um desses fatores é a mediação pedagógica. É essencial que o/a professor/a conheça seus alunos/as com TEA para planejar estratégias pedagógicas que facilitem e despertem o interesse do/a aluno/a: “O profissional docente deve estar atento para que dentro da proposta da aula tenha uma atividade, adaptada, quando necessária, para o educando” (Lacerda; Massaro, 2023, p. 5).

O vínculo de confiança entre professor/a e aluno/a com TEA é muito importante para a mediação pedagógica: “Afetividade tem a ver com estabelecimento de vínculo, de forma cuidadosa, respeitando os direitos fundamentais da criança, com ações pedagógicas lúdicas que fortaleça a relação professor-aluno” (Lacerda; Massaro, 2023, p. 7). Conhecer as habilidades dos/as alunos/as com TEA também é um fator essencial para sua inclusão nas atividades diárias de uma sala de aula e, em especial, para se sentirem capazes e estimulados/as no processo ensino-aprendizagem.

Utilizar metodologias diversificadas é fundamental para saber lidar com situações cotidianas, sendo primordial o/a docente estar em constante processo de formação: “O que define o autismo é que sua manifestação individual é tão complexa quanto o próprio ser humano. Não existe um único método de ensino/aprendizagem ideal. Método para todos!” (Rao; Gagie, 2006, p. 2).

As enunciações de Rao e Gagie (2006) sintetizam a fundamental necessidade de pensar os/as alunos/as com TEA em suas singularidades, bem como flexibilizar e utilizar métodos diversificados para atender às necessidades dos/as alunos, favorecendo e estimulando o desenvolvimento e a expressão das potencialidades deles/as.

Para Cunha (2017), o/a professor/a deve saber orientar o/a aluno de forma a olhar para a atividade que estiver realizando, pois assim ele/a consegue ter mais atenção durante as atividades pedagógicas. É importante que o/a aluno/a com TEA esteja sempre em contato e interagindo com seus colegas de turma, pois essa interação é imprescindível para o desenvolvimento pessoal, interpessoal e cognitivo do sujeito. “O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento,

que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas" (Vigotski, 2007, p. 103).

Uma relevante ferramenta para a comunicação e inclusão de pessoas com TEA é a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), que se trata de "um conjunto de ferramentas e estratégias utilizadas para resolver desafios cotidianos de comunicação de pessoas que apresentam algum tipo de comprometimento da linguagem oral, na produção de sentidos e na interação" (ISAAC BRASIL, 2026). Considerando, por exemplo, um/a aluno/a TEA nível 3 de suporte, com necessidades complexas de comunicação (Anexo A), "a CAA tem se mostrado como uma ferramenta importante para auxiliar esses alunos a se comunicarem e se incluírem ao ambiente escolar" (Proença; Foltran, 2025, p. 49). É significativo o uso desse recurso, pois os/as alunos/as passam a se engajar mais efetivamente nas atividades diárias da sala de aula e na interação com seus colegas e professores/as.

Rao e Gagie (2006) assinalaram a importância de lançar foco para os recursos visuais no que tange às metodologias para a inclusão de alunos/as com TEA. Segundo as autoras, as pessoas com TEA, em geral, são mais visuais do que auditivas. Enquanto aprendizes mais visuais, elas possuem predileção por meio de comunicação e interação com imagens em vez de palavras escritas. As autoras reiteram a concepção de não haver um programa ideal ou único para o apoio de crianças com TEA, assim como é mister conhecer as especificidades, habilidades e necessidades individuais dos/as alunos, de forma a facilitar a sua interação, o desenvolvimento de suas habilidades e a ampliação da autonomia. Elas ainda salientaram que a utilização de suportes baseados no concreto, a exemplo de recursos didáticos visuais – imagens, tabelas ilustradas, fotografias, gráficos, fluxogramas –, é amplamente reconhecida na literatura. Alguns estudos explicitam que os recursos visuais contribuem para tornar conceitos abstratos mais concretos para os/as alunos/as, favorecendo sua compreensão. Esses recursos auxiliam na manutenção da atenção, reduzindo a ansiedade, favorecendo as possibilidades de compreensão e expressão de pensamentos, necessidades, sentimentos e a inclusão no contexto escolar e social.

Outra dimensão que interage nessa dinâmica de apoio se centra nas Histórias Sociais como recurso a ser utilizado com crianças com TEA. Segundo Lazzarini e Elis (2022), as histórias sociais constituem curtas e individualizadas facilitadoras na dinâmica de compreensão e interpretação de contextos e situações confusas,

difíceis ou novas. Elas são usadas para descrever situações em que um indivíduo possa ter dificuldades em identificar os sinais sociais relevantes ou os comportamentos esperados, além de servir para compreender as consequências de se comportar de diversas formas.

Para criar uma História Social, sugerem-se as seguintes etapas: (a) coleta de informações sobre os comportamentos e o ambiente no qual eles ocorrem; (b) levantamento de itens de interesse do indivíduo; e (c) criação e adaptação do texto e das ilustrações personalizadas com base nos itens anteriores.

> Essas histórias são, normalmente, individualizadas e apresentadas com amparo da escrita e da leitura com o objetivo de fornecer informações específicas sobre como se comportar em um cenário social específico. Devem ser fornecidas informações sobre o que as pessoas, em uma determinada situação estão fazendo, pensando ou sentindo, a sequência dos eventos, a identificação de pistas sociais significativas e seu significado e o roteiro do que fazer ou dizer (Lazzarini; Elias, 2022, p. 351).

Os estudos evidenciam que os recursos visuais se configuram como estratégias pedagógicas fundamentais para promover a aprendizagem, a autonomia e a participação.

Outra importante abordagem educacional é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), a qual objetiva tornar o currículo acessível a todos/as os/as estudantes, e não ter como meta que cabe ao estudante ser acessível ao currículo, ampliando assim as oportunidades e reduzindo barreiras para todas e todos. “O peso da adaptação deve recair em primeiro lugar sobre o currículo e não sobre o estudante” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 734).

Há três princípios que fundamentam o DUA: múltiplos modos de representação, múltiplos modos de ação e expressão e múltiplos modos de engajamento. O primeiro consiste em apresentar o conteúdo de diferentes formas: “captar a informação de forma mais rápida ou mais eficiente por meio de recursos visuais ou auditivos em vez de um texto impresso” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 736). O segundo princípio do DUA reconhece que os/as alunos/as diferem na forma como apresentam seu aprendizado: “[...] alguns podem ser capazes de expressar-se bem com um texto escrito, mas não de forma oral, e vice-versa” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 736). E o terceiro princípio considera que o interesse e a motivação variam de acordo com o/a estudante.

> Alguns estudantes se interessam de forma muito espontânea perante as novidades, enquanto outros não se interessam em participar e se assustam com esses fatos, preferindo as atividades rotineiras. Uns optam por trabalhar sozinhos, outros preferem trabalhar com os companheiros. Logo, não há um único meio ideal para todos os alunos em todos os contextos. Portanto, é relevante proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento (Sebastián-Heredero, 2020, p. 737).

Sebastián-Heredero (2020) também ressaltou quatro elementos importantes para um currículo fundamentado no DUA: objetivos, métodos, materiais e avaliação. Esses elementos devem ser planejados de forma flexível, oferecendo possibilidades para todos/as os/as alunos/as alcançarem seus objetivos, respeitando interesses, individualidade e ritmo, para evitar uma “deficiência” curricular. O autor considera como currículo deficiente aquele que não é usado para a diversidade de uma sala de aula. Desconsidera-se “o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem – habilidades que os estudantes precisam para compreender, avaliar, sintetizar e transformar informações em conhecimentos úteis” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 740).

Corroborando com Sebastián-Heredero, Feltrin e Oliveira (2026) compreenderam a importância da acessibilidade curricular, principalmente da elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), o qual constitui “um documento que serve como guia ou plano de ação para professores do ensino comum, elaborado a partir de especificidades e possibilidades do estudante público da Educação Especial” (Feltrin; Oliveira, 2026, p. 5). É importante que o PEI oriente o planejamento pedagógico e favoreça a participação efetiva do/a aluno/a nas atividades com toda a turma.

Para desenvolver o PEI de forma satisfatória, é importante uma ação conjunta, “elaborado pela equipe escolar em colaboração com a família e o próprio estudante, após o processo de avaliação e as tomadas de decisões conjuntas nas reuniões” (Santos *et al*., 2022, p. 20). Quando o/a aluno/a com TEA se sente incluído/a em sua própria vida escolar, isso o/a faz se sentir protagonista do seu processo educacional.

Retomando o papel dos/as professores na educação inclusiva, vale ressaltar a importância do/a docente buscar conhecimentos prévios sobre o TEA para produzir uma relação de qualidade entre professor/a e aluno/a. Para a concretização de um espaço inclusivo, Juliana Nascimento *et al*. (2024) pontuaram que é mister lançar luz e respeitar as preferências sensoriais, as demandas e necessidades dos/as

alunos/as com TEA no processo de planejamento, implementação e execução de metodologias interativas e participativas.

Almeida *et al*. (2012) enfatizaram a necessidade de uma formação continuada para professores/as de classes comuns para atender a crianças com TEA, tendo em vista a importância de uma flexibilização curricular. “O papel do professor torna-se essencial na construção de práticas pedagógicas que acolham as diferenças, promovam a equidade e contribuam para uma educação mais justa, humana e verdadeiramente inclusiva” (Sarmento *et al*., 2026, p. 8).

Uma sala de aula comum está repleta de muitos estímulos, normalmente imprevisíveis. Para um aluno/a com TEA, os estímulos podem gerar muitos desconfortos, pois muitos apresentam sensibilidade sensorial, o que impacta na rotina escolar, gerando comportamento de fuga e agitação. “O professor, nesse processo, assume um papel fundamental como mediador, sendo responsável por criar condições que favoreçam a interação, o desenvolvimento cognitivo e a autonomia do aluno” (Zuliani *et al*., 2026, p. 6). É essencial um trabalho colaborativo, que envolve a comunidade escolar, seja com a equipe da escola, família do/a aluno/a com TEA, profissional de apoio escolar, ou outro profissional, como o/a Atendente Terapêutico (AT).

O AT é um/a profissional “considerado como uma ferramenta de apoio ao processo de inclusão e desenvolvimento de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais” (Silva, 2023, p. 7). Para que o/a aluno/a não seja dependente de seu/sua AT, é importante que ele/a desenvolva um trabalho de autonomia e independência da criança para buscar sempre seu/a professor/a como referência pedagógica. É necessário que esses/as profissionais trabalhem em conjunto para benefício do/a aluno/a com TEA.

É válido ressaltar a sobrecarga de trabalho dos/as professores/as, principalmente tratando de turmas numerosas. “As salas do ensino regular são compostas por turmas heterogêneas e singulares, exigindo dos docentes adaptações metodológicas, elaboração de materiais diferenciados [...]” (Ferreira, 2025, p. 6). Mesmo que o/a professor/a titular tenha uma grandiosa responsabilidade neste desafio de inclusão, isso não deve ser um compromisso apenas do/a docente. É indispensável uma rede de apoio da comunidade escolar, família, entre outros, para um ensino verdadeiramente inclusivo, tendo em vista, como já ressaltado, que o processo de inclusão, direito dos alunos/as com TEA, é responsabilidade da

comunidade escolar e das políticas educacionais de municípios, estados e União.

Após essa exposição, na próxima seção, será apresentada a metodologia do presente estudo, com vista a apresentar os caminhos utilizados no processo de abordagem da realidade (Minayo, 2019) com as crianças com TEA, protagonistas e interlocutoras da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa apresenta abordagem qualitativa. Tal perspectiva implica em uma dinâmica que envolve relações sociais de forma mais aprofundada, buscando conhecer o universo de concepções, visões, significados, atitudes e aspirações (Minayo, 2009).

Para a geração de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, tendo em vista que esse tipo de técnica possibilita maior aproximação com a realidade empírica e com as pessoas que participaram do estudo (Gil, 2008).

As entrevistas, com roteiro pré-definido (Apêndice A), foram realizadas no ano de 2026 em uma escola particular que promove a inclusão de alunos/as com TEA, no município de João Pessoa-PB, no bairro Tambaú. A amostra do estudo foi constituída por conveniência, tendo em vista que a pesquisadora atua como AT escolar na instituição. O roteiro foi construído após análise do campo de pesquisa e segundo as diretrizes de Manzini (2003).

Para a realização das entrevistas, realizou-se uma conversa prévia com os alunos com TEA, explicando, de forma acessível, o objetivo da pesquisa e sua natureza enquanto um trabalho para a universidade. Foi explicado que seriam feitas perguntas sobre a escola, sobre a percepção deles da dinâmica de uma sala de aula. Após isso, foi perguntado aos alunos se eles gostariam de participar, havendo todos concordado. Os responsáveis pelos alunos foram consultados e autorizaram a realização das entrevistas.

Os participantes da pesquisa foram três alunos com TEA do 6º ano, os quais estudam juntos desde o 4º ano dos anos iniciais. A entrevista foi realizada na Sala de Recursos Multifuncionais da escola, espaço previamente cedido pela psicóloga escolar. A seguir, segue o perfil dos alunos participantes. Os próprios participantes escolheram os nomes fictícios pelos quais gostariam de ser apresentados.

O primeiro participante, Miguxo, tem 12 anos completados recentemente e tem TEA nível de suporte 2, além de possuir Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) e Deficiência Intelectual leve. Ele apresenta estereotipias (batendo muitas palmas e no rosto) e repetições das mesmas perguntas, assim como interesses restritivos em alguma atividade específica. O Miguxo possui as habilidades sociais em desenvolvimento, precisando de suporte para participar de conversas e brincadeiras com os colegas. Muitas vezes, ele se sente excluído e diz não ter

amigos. Durante as aulas, precisa de apoio e de insistência para participação, menos quando a aula é planejada com jogos e brincadeiras em que ele fique em evidência pelos/as professores/as.

O segundo entrevistado, Titinho, tem 11 anos e tem TEA de nível de suporte 1. Possui Apraxia de fala e apresenta desregulação emocional quando contrariado. No geral, é uma criança doce e participativa, gosta de abraçar e participar das aulas, principalmente as mais lúdicas, com jogos e brincadeiras em grupo.

O terceiro entrevistado, Patrulha Canina, tem 12 anos, tem TEA de nível de suporte 1, possui Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e apresenta significativas ecolalias durante as aulas, nas atividades cotidianas. Ele precisa de suporte para conseguir se manter concentrado durante as aulas e principalmente nas atividades pedagógicas, pois quer ficar andando pela sala e reproduzindo suas ecolalias.

Após a realização de todas as entrevistas, os áudios gravados foram escutados várias vezes. Com a análise dos dados, foram identificados os seguintes temas: relação com a escola e os profissionais; desafios sensoriais; e materiais e metodologias de ensino.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção iremos discutir os temas encontrados na análise dos dados das entrevistas, relacionando ao referencial teórico desta pesquisa.

4.1 RELAÇÃO COM A ESCOLA E OS PROFISSIONAIS

Com a análise das entrevistas, notou-se que os participantes possuem um vínculo afetivo com a escola, o que favorece boas experiências de aprendizagem e socialização.

> Miguxo: “Eu gosto da escola”.
> Titinho: “Gosto todos os dias, menos sábado e domingo”.

Mas a análise também revelou que gostar da escola não significa a vivência de uma inclusão completa, pois há obstáculos quanto a práticas pedagógicas, interação social e comunicação. “É inegável que a atuação docente desempenha um papel central para que a inclusão se concretize no dia a dia da escola” (Sarmento *et al*., 2026, p. 4). É importante destacar que os três alunos gostam mais das aulas de Geografia:

> Titinho: “Eu amo o tio B !”.
> Miguxo: “Ele me dá atenção e carinho”.
> Patrulha Canina: “Tio B conversa comigo na cadeira dele”.

Lacerda e Massaro (2023) destacaram a importância da afetividade para a criação do vínculo entre professor/a e aluno/a, e é o que podemos ver na postura do professor de Geografia. Ao criar afeto com os alunos com TEA, promove-se confiança para o diálogo. Conforme Schmidt (2021, p. 27), "a empatia e a paciência do professor são ferramentas essenciais para construir uma relação de confiança com o aluno com TEA, possibilitando seu progresso acadêmico e social".

Os alunos também identificaram que os/as ATs que os acompanham em sala de aula são profissionais indispensáveis, mas eles representam um elo entre professor/a e aluno/a com TEA e não devem substituir o/a docente. Ao serem perguntados se seus professores os ajudavam quando sentiam dificuldade, relataram:

> Patrulha Canina: “Minha AT chama o tio”
> Titinho: “Ajuda quando tio Pe (AT) chama na mesa”

Nota-se que grande parte dos professores precisa ser solicitada pelos/as ATs para assumir a intervenção pedagógica. Esses relatos evidenciam uma significativa necessidade da figura do/a AT para um auxílio pedagógico. Dessa forma, salientamos a importância da formação contínua dos/as professores, pois ela "contribui para a construção de uma postura mais crítica e reflexiva, permitindo ao professor adaptar suas metodologias e buscar soluções para os desafios encontrados na inclusão de alunos com TEA" (Zuliani, 2026, p. 7).

4.2 DESAFIOS SENSORIAIS

Muitos sons podem ser identificados no ambiente escolar: crianças correndo, vozes mais altas, bola sendo chutada, crianças falando alto dentro da sala de aula, professores querendo ser ouvidos, lápis "riscando", entre outros. Para uma pessoa com TEA, esses barulhos podem ser ensurdecedores, tendo em vista a sensibilidade auditiva de grande parte deles. Perguntados se os barulhos da sala os incomodavam, responderam:

> Miguxo: "Não é que incomoda, é que, esses barulhos me assustam"
> Titinho: "O barulho muito, ouvido dói"

Patrulha Canina não respondeu sobre o barulho, mas foi observado que muito ruído o deixa muito agitado e com mais ecolalias. Miguxo relatou que gostaria que os/as professores/as solicitassem mais silêncio aos outros colegas para proporcionar um ambiente mais calmo. Francisco (2025, p. 19) ressaltou que "estratégias pedagógicas adaptadas e um ambiente sensorialmente acolhedor são essenciais para garantir a participação efetiva de alunos com TEA no cotidiano escolar".

> Miguxo: "Gosto de sair da sala pra descansar um pouco"
> Titinho: "Tempinho é bom na sala de judô"
> Patrulha Canina: "Gosto de ir pro tempinho"

É necessário que os/as alunos/as tenham saídas breves da sala de aula para autorregulação. Eles usam o "tempinho", como eles chamam, para efetivar esses momentos, socializar entre eles e usar os espaços da escola que eles mais gostam, como a sala de judô, ficando descalços nos tatames, brincando com as bolas e com outros objetos, correndo e pulando. Essas estratégias são essenciais para o bem-estar dos alunos com TEA.

> A efetivação da inclusão de alunos com TEA passa, inevitavelmente,

> pela adequação do espaço físico e pela criação de estratégias sensoriais eficazes. Trata-se de um compromisso ético e pedagógico com o direito de todos à educação de qualidade, garantindo que o ambiente escolar não seja um fator de exclusão, mas sim de acolhimento, segurança e desenvolvimento pleno (Francisco, 2025, p. 26).

Contudo, a reorganização do ambiente escolar é de grande importância para os alunos com TEA se sentirem seguros e incluídos para uma aprendizagem de qualidade.

4.3 MATERIAIS E METODOLOGIAS DE ENSINO

Mantoan (2003) afirmou que a inclusão não depende do aluno com TEA adaptar-se à escola, mas sim da capacidade da escola em organizar suas práticas para atender à pluralidade encontrada em sala de aula. Como foi dito, a aula preferida dos alunos é a de Geografia, como as respostas podem confirmar:

> Titinho: “tem o B Show muito legal”
> Miguxo: “Tio B traz muitas coisas diferentes para a aula”
> Patrulha Canina: “eu gosto de responder o B show lá na frente”

Para Feltrin e Oliveira (2026, p. 10), “torna-se basilar a adoção de metodologias, estratégias e recursos didáticos apropriados, de modo a tornar as aulas dinâmicas, instigantes e prazerosas”. Isso se reflete no caso do professor de Geografia, ao adotar práticas pedagógicas que engajam os alunos e os fazem se sentir em evidência. Um exemplo é o “B Show”, uma atividade de perguntas e respostas em formato de programa de auditório, promovendo a participação de toda turma, com acessibilidade substanciais para os alunos com TEA, deixando-os em evidência a todo momento.

> A utilização de metodologias ativas e estratégias inclusivas tem se mostrado uma alternativa eficaz para promover a participação dos alunos com TEA no processo de aprendizagem. Essas metodologias valorizam o protagonismo do estudante, estimulando sua autonomia e incentivando a construção do conhecimento de forma colaborativa (Zuliani *et al*., 2026, p. 10).

Os alunos relataram melhor compreensão quando os/as professores/as utilizam recursos visuais, atividades práticas e materiais acessíveis.

> Miguxo: “é mais fácil quando usa imagem do que ficar só falando”
> Titinho: “eu gosto da tia quando leva foto”
> Patrulha Canina: “eu gosto do livro que tio B faz”

A preferência do uso de recursos visuais corrobora com os princípios do DUA, que propõe múltiplos meios de engajamento, como mostra a prática docente utilizada nas aulas de Geografia, em que os alunos com TEA são protagonistas e a flexibilização curricular ocorre na prática. Diante disso, eles relataram que:

> Miguxo: “a aula de matemática é só número”
> Titinho: “faz errado a tarefa de inglês”

A disciplina de Matemática é fundamentalmente abstrata, lidando com muitos números e ideias que não podemos “tocar”. Para alunos com TEA, é imprescindível a acessibilidade nas aulas de Matemática, considerando que “os diferentes processos visuais integrados nas práticas docentes se configuram como mecanismos essenciais [...] possibilitam uma melhor compreensão das metodologias propostas” (Resende, 2024, p. 82). Materiais concretos também são essenciais para melhor compreensão da matemática, como: material dourado, uso de palitos e objetos que encontramos em nosso cotidiano, tampinhas de garrafa, palitos de picolé, entre outros.

Titinho ressaltou sobre “fazer errado a tarefa de inglês”, tendo em vista que o/a professor/a, ao corrigir suas atividades, as quais não são acessíveis, escreve que está errado e isso frustra o estudante. Ao ser questionado se gostaria das atividades de inglês adaptadas, ele respondeu:

> Titinho: “quero inglês igual de tio B”

Com isso, é reforçada a importância da acessibilidade curricular para os alunos com TEA para promover a aprendizagem e participação efetiva. Outrossim, Lona e Almeida (2025) ressaltaram que a “correção” tradicional não é válida para os estudantes com TEA. É importante usar o reforço positivo para eles se engajarem cada vez mais em suas tarefas pedagógicas. Luckesi (1987) ressalta que a prática avaliativa deve ir além de avaliar a aprendizagem, mas deve entender o valor individual do aluno, que não seja excludente e sim amorosa e inovadora.

Outro tema pertinente foi o desejo dos alunos em participar da elaboração de suas próprias tarefas para propor preferências de temas, formato das atividades (questões objetivas, discursivas), exercícios coloridos, letras cursivas ou bastão. Seguem as respostas dos alunos:

> Patrulha Canina: “eu gosto quando tem Patrulha Canina nas minhas

> folhas, tia isa”
> Miguxo: “eu já pedi pra tia X (de matemática) não colocar patati e patatá nas minhas tarefas, eu não gosto de patati e patatá”
> Titinho: “Gosto de dinossauros, patrulha canina e sonic. A prova é colorida”

O resultado mostra a importância da escuta dos estudantes com TEA para seu próprio planejamento pedagógico, o que fortalece a participação e as práticas centradas nas necessidades individuais dos alunos. “É preciso respeitar as preferências das crianças sobre determinado assunto, que pode estar relacionado a trens, dinossauros, aviões, entre outros” (Oliveira, 2016, p. 23). Os/as professores/as precisam entender que nenhum estudante aprende da mesma maneira.

Quando Titinho relatou almejar que o material de inglês seja “igual do Tio B”, é porque o professor de Geografia prepara uma apostila para os alunos com textos mais curtos sobre o assunto estudado em sala, recursos visuais, espaços maiores para adequar a caligrafia, *links* para atividade prática, dentre outras atividades lúdicas e caminhos diversificados para o estudante ter igualdade de condições. Corroborando, Sebastián-Heredero (2020) afirmou que a flexibilização de forma eficaz ajuda a cobrança de conteúdo e a forma como é apresentado.

Identificou-se que os estudantes com TEA aprendem de forma mais significativa quando as aulas são organizadas com recursos visuais, atividades práticas, quando há flexibilizações curriculares e metodologias ativas, além do desejo de uma real participação na elaboração de seus materiais. Também foi notada a importância da afetividade no ambiente escolar. No entanto, os desafios quanto à mediação, acessibilidade curricular, estímulos sensoriais e protagonismo permanecem evidenciados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar as percepções de alunos com TEA sobre os materiais e as metodologias de ensino utilizados nas salas de aula comum. Nessa dinâmica, discutiram-se, no referencial teórico, algumas dimensões do TEA e Inclusão social, a mediação pedagógica, materiais didáticos e metodologias de ensino para inclusão de alunos/as com TEA para subsidiar o caminhar do estudo e atingir os objetivos da pesquisa.

A realização de entrevistas com crianças com TEA mostrou lacunas nas práticas inclusivas, pois os/as discentes relataram desafios na mediação pedagógica e na acessibilidade curricular, além de desconforto com o barulho em sala de aula, destacando a importância de formação continuada para os/as professores/as.

Outros fatores de suma importância verificados na pesquisa incidem sobre como a afetividade impacta no processo de inclusão das crianças com TEA, de como a utilização de recursos visuais foi citada como relevante e facilitadora para a compreensão e realização das atividades solicitadas. Além disso, o uso de recursos visuais se mostrou potencializadora para o exercício da autonomia dos alunos interlocutores. A dinâmica do professor de Geografia ganhou destaque como metodologia ativa, incluindo dinâmicas diversificadas e inclusivas, gerando maior engajamento das crianças com TEA.

A pesquisa indicou também que a presença de um profissional capacitado, como um do/a AT, é indispensável como elemento de apoio e agente facilitador do processo de inclusão e estímulo ao desenvolvimento das crianças, no que tange à interação social, à aprendizagem, à expressão dos afetos e ao exercício da autonomia e independência, respeitando as singularidades de cada criança e o papel dos/as professores/as.

No que se refere às propostas dos/as alunos/as com TEA no ensino regular para potencializar o processo de utilização dos materiais e das metodologias de ensino, verificou-se que é fundamental o trabalho com recursos visuais, materiais concretos, em especial para as aulas com conteúdos mais abstratos, a exemplo das aulas de Matemática. Observou-se também ser necessário ouvir as crianças e fomentar a sua participação na elaboração das atividades. Um exemplo disso é a realização de mais atividades práticas e a utilização de materiais nos conteúdos das disciplinas com base nos seus interesses específicos, como dinossauros, o frio,

patrulha canina, Sonic, entre outros recursos para potencializar o processo de utilização dos materiais e das metodologias de ensino.

Por meio do aporte teórico e das entrevistas, concluiu-se que a inclusão de alunos/as com TEA é fundamental para os interlocutores expressarem suas habilidades e desenvolverem suas potencialidades. Nesse sentido, também vale salientar que todas as pessoas com TEA têm direitos. Logo, a escola deve cumprir com sua responsabilidade social e normativa de incluir esse os/as alunos/as. Essa inclusão não implica em abordar “apenas” os desafios, mas também fomentar e estimular o desenvolvimento e a expressão das habilidades e potencialidades das crianças com TEA. Só assim teremos práticas pedagógicas e condições para que a sala de aula, o ambiente escolar e a comunidade sejam democratizadas para todas e todos.

Nessa dinâmica, é importante reiterar que a responsabilidade pela inclusão, pelo planejamento pedagógico e pela utilização das metodologias não é unicamente do/a docente/a, mas sim coletiva, envolvendo a equipe escolar, família, comunidade escolar e políticas públicas que assegurem as necessidades das pessoas com TEA e forneçam subsídios para o desenvolvimento de suas múltiplas habilidades.

Finalizo este trabalho elucidando que os/as alunos/as com TEA tem legítima condição de avaliar os impactos das metodologias aplicadas, visto que eles/as são os verdadeiros protagonistas nessas práticas sociais. Além disso, reforço meus agradecimentos para os interlocutores que carinhosamente, com dedicação e engajamento, ampliaram meus aprendizados, expandiram e expandem minha prática pedagógica e pessoal e possibilitaram que esta pesquisa fosse realizada. Minha gratidão e amor! Espero que o estudo possa ensejar reflexões no caminho da inclusão e futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cárita Rayane Alves de *et al*. **Possibilidades comunicativas da criança com TEA**. 2021. 18f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fonoaudiologia) – Escola de Ciências Sociais e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/2952. Acesso em: 5 maio 2026.

ALMEIDA, Wolney Gomes; LONA, Vívian Conceição Feitosa. Letramentos e inclusão: fundamentos teórico-discursivos para o ensino de estudantes com TEA. **Interference: a Journal of Audio Culture**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 5295–5317, 2025. DOI: 10.36557/2009-3578.2025v11n2p5295-5317. Disponível em: https://interferencejournal.emnuvens.com.br/revista/article/view/382. Acesso em: 24 mar. 2026.

APA – ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 15 fev. 2026.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 21, p. 65-74, 2009.

CARVALHO, Rhayssa Moreira. **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: papel do pedagogo no processo de inclusão na educação infantil. 2022. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Estado do Amazonas, Tabatinga, 2022.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: WAK, 2017. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2014. Acesso em: 28 jul. 2026.

ECCO, Francis Cristina Paes Preza; DUTRA, Luiza Helena Nadaleti. Autismo e educação: o processo inclusivo do aluno autista nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação,** [S. l.], v. 9, n. 9, p. 2186-2194, 2023. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11393. Acesso em: 4 maio 2026.

FELTRIN, Maria das G. P.; OLIVEIRA, Ozerina V. de. Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: implicações curriculares a partir de ação coletiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 32, p. e0069, 2026. https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0069. Acesso em: 20 jul. 2026.

FERREIRA, Lucicleide Cavalcante. Exaustão docente e inclusão escolar: uma revisão bibliográfica sobre a sobrecarga de trabalho e os impactos psicossomáticos em professores do ensino regular. **Aurum Editora (e-books)**, [S. l.], p. 1-14, 2025.

DOI: 10.63330/aurumpub.020-001. Disponível em: https://aurumpublicacoes.com/index.php/editora/article/view/448. Acesso em: 17 maio 2025.

FRANCISCO, Nicolly Routh. **Aspectos sensoriais e o cotidiano escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2022. 32f. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/96d0d662-44a2-44cb-9877-c43f179b3838/content. Acesso em: 2 jul. 2026.

GIACONI, Catia; RODRIGUES, Maria Beatriz. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 687-705, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Camila de Vila Nova; GONÇALVES, Claudiana de Vila Nova; CUNHA, Fátima Cristina Duarte Ferreira. Adaptação de matériais e rotina para Tea. **Revista Diàlogos Interdisciplinares – GEPFIP**, Aquidauana, v. 4, n. 16, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/22469. Acesso em: 20 maio 2026.

ISAAC BRASIL. **O que é a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)?**. 2015. Disponível em: https://www.isaacbrasil.org.br/comunicaccedilatildeo-aumentativa-e-alternativa.html. Acesso em: 5 ago. 2026.

KUBASKI, Cristiane. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na perspectiva de seus professores**: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS. 2014. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LACERDA, Rogerlândia Sheila de Lima; MASSARO, Munique. A mediação pedagógica para a inclusão da criança com transtorno do espectro autista na Educação Infantil. **Revista Educare (Online)**, [S. l.], v. 9, p. 1-31, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.2527-1083.2023v9.67156. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/67156. Acesso em: 26 jul. 2026.

LAZZARINI, Fernanda Squassoni; ELIAS, Nassim Chamel. História Social™ e Autismo: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 28, e0017, 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0017.

LOPES, Daniele Ardigo; TELASKA, Tatiele dos Santos. Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: revisão sistemática da literatura. **Revista Psicopedagia**, São Paulo, v. 39, n. 120, p. 425-434, dez. 2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862022000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 maio 2025.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e

proposições. São Paulo, Cortez, 1995. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/avaliacao-da-aprendizagem-escolar-4156-1.pdf. Acesso em: 17 abr. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer?**.** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MANZINI, Eduardo José *et al*. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadão (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

MASSARO, Munique; FARIAS, Adenize Queiroz de. Formação docente na paraíba: reflexões acerca da inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, 2020. DOI: 10.29327/210932.8.1-7. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3713. Acesso em: 20 maio 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Juliana Alves do *et al*. O uso de metodologias ativas para o ensino de estudantes com transtorno do espectro autista: análises, desafios e perspectivas. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. e6002, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N10-036. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/6002. Acesso em: 12 maio 2026.

OLIVEIRA, Maria da Luz dos Santos. **Formação docente e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista**: algumas reflexões. 2016. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

PASSOS, Marinez Meneghello; FIRMINO, Ana Paula da Silva; DIAS, Mariana Passos; ARRUDA, Sergio de Mello. A relação de professores com crianças Autistas no ensino fundamental. **Revista Observatorio de la Economia Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n. 4, p. 01-27, 2024.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PROENÇA, Sirlei de; FOLTRAN, Elenice Parise. Comunicação aumentativa e alternativa no apoio à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo de revisão. **Rein - Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 47-59, 2025. Disponível em: https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/3757. Acesso em: 1 ago. 2026.

RAO, Shaila M.; GAGIE, Brenda. Learning through seeing and doing: visual supports for children with autism. **Teaching Exceptional Children**, v. 38, n. 6, p. 26-33, jul./ago. 2006. DOI: 10.1177/004005990603800604.

RESENDE, Maria Helena Caixeta de Leva. **Os discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a aprendizagem lúdica da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2024. 123f. Dissertação (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

RIBEIRO, Gabriela Gomes; CRISTOVÃO, Eliane Matesco. Um estudo sobre a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista na aula de matemática. **Revista de Educação Matemática**, v. 15, n. 20, p. 503-522, 2018.

RIDOLFI, L. F.; BAHIA, L. M. A.; GARCIAS, S. D. R.; SOUSA, R. A. M.;GUEDES, C. F. R. Inclusão de estudantes neurodivergentes no ensinoregular: análise crítica e proposta de guia para a formação docente. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 17, n. 9, p. e9469, 2025. DOI:10.55905/cuadv17n9-093.

ROSSETTO, Tailine; MARCON, Karina. As potencialidades da Tecnologia Assistiva para inclusão de crianças com Transtorno Espectro Autista. **Revista Eletrônica de Educação**, *[S. l.]*, v. 18, n. 1, p. e515681, 2024. DOI: 10.14244/198271995156. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5156. Acesso em: 1 ago. 2026.

SARMENTO, Ronnyshelly Gonçalves *et al*. A inclusão escolar de alunos com autismo: uma análise através da literatura. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, p. 1-14, 2026. ISSN: 2965-6672.

SANTOS, Jéssica Rodrigues *et al*. **Planejamento Educacional Individualizado I**: elaboração e avaliação. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

SANTOS, Kellerman; SOUSA, Tatiana Silva; ALVES, Gisele Garzon (orgs.). **Educação inclusiva na prática**: estratégias para uma transformação real. Três Lagoas: Editora Bonet, 2026. (Docência e seus desafios).

SANTOS, Jéssica Rodrigues; PICCOLO, Gustavo Martins; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Planejamento Educacional Individualizado I**: elaboração e avaliação. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. Disponível em: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/pei-i.pdf. Acesso em: 5 ago. 2026.

SCHMIDT, Claudia. **Acolhimento e inclusão**: a prática docente frente às necessidades socioemocionais de crianças com TEA. Campinas: Papirus, 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0155. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155. Acesso em: 5 ago. 2026.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

Disponível em: https://rhemaeducacao.com.br/public/downloads/material-turma/8c15a6a4574a25c718fee661e88cdd69.pdf. Acesso em: 12 jul. 2026.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins Arruda. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 6, 2014.

SILVA, Ivanesa Maria Oliveira da; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Autismo e inclusão na educação infantil: contribuições das práticas lúdicas e da formação de professores. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (CINTEDI), 5., 2024, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://2025.sinageo.org.br/artigo/visualizar/108154. Acesso em: 31 jul. 2026.

SILVA, Letícia Marinho Alvez da; BRAZ, Ruth Maria Mariani; SODRÉ, Cátia Lacerda. Transtorno do Espectro do Autismo: aspectos relacionados à alimentação e nutrição. **Revista Práxis**, v. 15, n. 29, 2023. Disponível em: https://unifoa.emnuvens.com.br/praxis/article/view/3803. Acesso em: 14 jul. 2026.

SILVA, Mariane Louise Bezerra. **A função do acompanhante terapêutico no contexto escolar**: o diálogo entre o ate e o professor. 2023. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SOUZA, Luana França de Oliveira. Os desafios da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, p. 1-20, 2026. ISSN: 2965-6672.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores sociais da diferença. **Sociologia: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades)**, v. 1, p. 14-18, 2014.

ZULIANI, Agda Cristina Fogaça; GROSSO, Alessandra Domingues Costa; MORAES, Gisele Karin de; MESQUITA, Elisete dos Santos Alves; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. As práticas pedagógicas com alunos com TEA: entre a adaptação e a efetivação da inclusão escolar, nas escolas de ensino regular. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 12, n. 5, p. 1-14, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i5.26238. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/26238. Acesso em: 5 ago. 2026.

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Perguntas iniciais para ajudar as crianças a se sentirem confortáveis:

1) Você gosta de ir para a escola?
2) Qual a disciplina que mais gosta? Por quê?
3) Tem alguma aula que você não gosta muito? Qual?

Sobre as aulas:

1) Você entende o que o/a professor/a explica na aula?

( ) Sempre

( ) Às vezes

( ) Nunca

2) E quando você não entende, o/a professor/a te ajuda? Como é essa ajuda?
3) A explicação dos/as professores/as é devagar ou rápida demais?
4) Você prefere quando:

( ) Explica falando

( ) Usa imagens

( ) Escreve no quadro

( ) Faz atividades práticas

Participação e Inclusão:

1) Você se sente incluído/a na sala de aula?
2) Os colegas te chamam sem precisar da ajuda de um adulto para participar das atividades em grupo?
3) E você gosta de fazer atividades em grupo? Por quê?
4) Já se sentiu deixado/a de lado em algum momento na aula? Se sim, pode me contar como foi e o que sentiu?

Apoio do/a professor/a e comunicação com os/as alunos/as:

1) Você se sente à vontade para fazer perguntas ao professor/a?
2) Eles/as te escutam quando você fala?
3) Eles/as te entendem quando você tem alguma dificuldade?

Materiais adaptados:

1) As atividades adaptadas são de fácil entendimento?
2) Elas te ajudam a aprender melhor?
3) Você gostaria que os/as professores te perguntassem como gostaria da atividade?
4) Quando você usa o material regular, gostaria de algum recurso para melhorar seu entendimento?
5) O que poderia ser usado para entender melhor sua atividade? Seja ela adaptada ou não.

Sala de aula:

1) Sua sala de aula é um ambiente no qual você se sente confortável?
2) Algo te incomoda? (Ex: barulho, luz, estímulos visuais etc.)
3) O que deixaria a sala de aula melhor para você aprender?

ANEXO A – NÍVEIS DE GRAVIDADE PARA TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Nível de gravidade	**Comunicação social**	**Comportamentos restritos e repetitivos**
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, com grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais oriundas de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interfere acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais oriundas de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: DSM-5, adaptado pela autora.