



Instituto Federal de Brasília  
*Campus Riacho Fundo*  
Curso Licenciatura em Língua Inglesa

BÁRBARA DA LUZ VIANA MARTINS  
MANUELLA DA SILVA ALVES SOUZA

**A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS, BASEADOS EM  
RECURSOS VISUAIS, PARA UM ESTUDANTE COM TEA NO PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Brasília  
2025

BÁRBARA DA LUZ VIANA MARTINS  
MANUELLA DA SILVA ALVES SOUZA

**A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS, BASEADOS EM  
RECURSOS VISUAIS PARA UM ESTUDANTE COM TEA NO PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Projeto de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Inglês do *Campus Riacho Fundo* do Instituto Federal de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado em Língua Inglesa.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bruna Lourenção Zocaratto

Brasília  
2025

Martins, Bárbara da Luz Viana .

A importância da adaptação de materiais didáticos, baseados em recursos visuais, para um estudante com TEA no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa / Bárbara da Luz Viana Martins, Manuella da Silva Alves Souza ; orientação Bruna Lourenção Zocaratto. — Riacho Fundo, DF: 2025. 54 f. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Inglês) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025. Orientador(a): Bruna Lourenção Zocaratto.

1. contexto bilíngue. 2. autismo. 3. adaptação pedagógica. 4. língua inglesa. 5. recursos visuais. I. Souza, Manuella da Silva Alves. II. Zocaratto, Bruna Lourenção, orient. III. Instituto Federal de Brasília. IV. Título.

BÁRBARA DA LUZ VIANA MARTINS  
MANUELLA DA SILVA ALVES SOUZA

**A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS, BASEADOS EM  
RECURSOS VISUAIS PARA UM ESTUDANTE COM TEA NO PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Aprovado em: \_\_\_\_ de novembro de 2025:

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª Bruna Lourenção Zocaratto - orientadora

---

Profª Me. Beatriz Ribeiro Ferreira - avaliadora 1

---

Profª Me. Maria Antônia G. S. Maia - avaliadora 2

## **AGRADECIMENTOS - BÁRBARA DA LUZ VIANA MARTINS**

À espiritualidade, que me guia e me fortalece diariamente, permitindo que eu trilhe este caminho com coragem e serenidade. Às minhas orixás, Oxum e Yemanjá, pela doçura, proteção, intuição e firmeza que me acompanharam em cada etapa desta jornada acadêmica e pessoal.

À minha mãe, Vanessa Paes da Luz Fix, cuja força, amor e dedicação incondicionais sustentaram meus passos e me ensinaram, desde cedo, o valor da educação e da persistência. Que sua coragem sempre me acompanhe.

Ao meu padrasto, Eduardo Fix, e ao meu irmão, Samuel da Luz Viana Martins, pela parceria, pela presença constante e pelo apoio que em todo o processo fez a diferença no meu processo formativo.

Ao meu companheiro, João Victor Albuquerque de Oliveira Bandeira, pela compreensão, paciência, carinho e incentivo contínuo, especialmente nos dias mais desafiadores deste percurso.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Bruna Lourenção Zocaratto, que ofereceu não apenas orientação acadêmica, mas também sensibilidade, escuta e rigor intelectual, contribuindo profundamente para a construção deste trabalho e para a construção dos saberes tão fundamentais para a minha jornada.

À Prof. Ma. Beatriz Ribeiro Ferreira e à Prof. Ma. Maria Antonia Maia, pelas leituras atentas, pelas contribuições que ampliaram minha visão e pelo compromisso com a qualidade da formação acadêmica.

À comunidade docente do curso, cuja dedicação, conhecimentos compartilhados e compromisso coletivo com a educação transformaram minha trajetória e enriqueceram minha formação para muito além das salas de aula.

## **AGRADECIMENTOS - MANUELLA DA SILVA ALVES SOUZA**

A Deus, por ter me mantido forte e perseverante até aqui. Sinto Seu amor e misericórdia cobrindo minha vida todos os dias, e sem Sua graça, nada eu seria.

Ao meu amor maior, Consuelo da Silva Alves, minha mãe e melhor amiga. O mérito de toda e qualquer conquista na minha vida é, e sempre será, todo seu. Sou infinitamente grata por todo amor, carinho, colo e compreensão. E, como sempre foi, abaixo de Deus, só ficou você.

Aos meus avós, Márcia Maria Ribeiro Alves (em memória) e Ivan Antônio Alves por, desde muito cedo, ensinarem a mim o valor dos estudos e da busca por conhecimento. O amor e a dedicação semeados em minha vida trouxeram-me à este momento, e por isso sou infinitamente grata.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Bruna Lourenção Zocaratto, por todo o seu direcionamento e apoio, que foram essenciais em minha trajetória não apenas como sua orientanda, mas também como sua aluna durante estes quatro anos. Sua gentileza, sabedoria, e amabilidade tocaram minha vida para além das quatro paredes das salas de aula.

Aos meus colegas de sala, por terem compartilhado os altos e baixos dessa jornada comigo. Iniciamos a experiência da faculdade juntos, e finalizaremos, com sucesso, juntos.

Aos participantes do projeto, por se disporem a contribuir com esta pesquisa tão importante.

À Prof. Ma. Beatriz Ribeiro Ferreira e à Prof. Ma. Maria Antonia Maia, por aceitarem prontamente ao convite para compor a banca avaliadora deste trabalho. Suas trajetórias profissionais e acadêmicas são inspirações para mim.

## RESUMO

O estudo apresentado possui como objetivo geral avaliar as contribuições do uso de materiais didáticos adaptados, baseados em recursos visuais, ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa de um aluno com TEA no contexto de uma escola privada bilíngue no Distrito Federal. No que tange ao embasamento teórico da pesquisa, foram destrinchados os aspectos referentes ao estudante com TEA e a Legislação Brasileira (Brasil, 2008; Mantoan, 2003), assim como a adaptação pedagógica para estudante dentro do espectro, com destaque para o uso de recursos visuais (Bosa, Callias, 2000; Capovilla, Capovilla e Macedo, 2001; Mesibov, Shea e Schopler, 2004; Cancelier e Medeiros, 2021) e, por fim, a influência da implementação de materiais adaptados na aprendizagem de um estudante com TEA (Brasil, 1948; Mantoan, 2003; Mesibov, Shea e Schopler, 2004). A metodologia adotada no presente trabalho consistiu em uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, passando, ciclicamente, pelos quatro estágios apresentados por Tripp (2005): planejamento, ação, descrição e avaliação. Os dados foram coletados por meio de notas de campo e atividades aplicadas a um aluno com TEA, no contexto de uma escola privada bilíngue do Distrito Federal. A análise de conteúdo foi realizada utilizando cinco etapas relacionadas ao processo de pesquisa-ação, norteadas pelos apontamentos de Moraes (1999), sendo elas: preparação das informações, unitarização, categorização, descrição e interpretação dos dados coletados. A pesquisa evidenciou que a adaptação de materiais didáticos com recursos visuais favoreceu o aprendizado de um estudante com TEA em uma escola bilíngue, promovendo maior engajamento, compreensão e autonomia. O uso de imagens, vídeos e ferramentas digitais tornou as atividades mais acessíveis e significativas, confirmando a importância de práticas pedagógicas que respeitam as especificidades individuais e contribuem para uma educação mais sensível e inclusiva.

**Palavras-chave:** contexto bilíngue; autismo; adaptação pedagógica; língua inglesa; recursos visuais.

## ABSTRACT

This study aims to evaluate the contributions of using adapted didactic materials based on visual resources to the English language teaching and learning process of a student with ASD in a private bilingual school in the Federal District. The theoretical framework details aspects concerning students with ASD and Brazilian legislation (Brasil, 2008; Mantoan, 2003), as well as pedagogical adaptations for students on the spectrum, with emphasis on the use of visual resources (Bosa & Callias, 2000; Capovilla, Capovilla & Macedo, 2001; Mesibov, Shea & Schopler, 2004; Cancelier & Medeiros, 2021). It also addresses the influence of implementing adapted materials on the learning of students with ASD (Brasil, 1948; Mantoan, 2003; Mesibov, Shea & Schopler, 2004). The methodology adopted in this study consisted of action research with a qualitative approach, following the four stages presented by Tripp (2005): planning, action, description, and evaluation. Data were collected through field notes and activities applied to one student with ASD. Content analysis was performed using five stages related to the action research process, guided by Moraes' (1999) points: information preparation, unitarization, categorization, description, and interpretation of the collected data. The research indicates that adapted visual resources significantly support the inclusion and academic development of students with ASD in bilingual environments. This research indicates that adapted visual resources significantly support the inclusion and academic development of students with ASD in bilingual environments. Adapting teaching materials with visual resources enhanced the learning of a student with ASD in a bilingual school, promoting greater engagement, comprehension, and autonomy. The use of images, videos, and digital tools made activities more accessible and meaningful, confirming the importance of pedagogical practices that respect individual differences and contribute to a more sensitive and inclusive education.

**Keywords:** ASD; English language teaching; adapted didactic materials; visual resources; action research.

## LISTA DE ABREVIACÃO

CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CDPD	Comitê de Direitos das Pessoas com Deficiência
CG	Comentário Geral
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAC	<i>National Autism Center</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children</i>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fragmentos do material produzido durante a Atividade 4.....	36
Figura 2 - Fragmentos do material produzido para a Atividade 3.....	38
Figura 3 - Produção do aluno para a Atividade 3.....	39

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>14</b>
2.1. O Estudante com TEA e a Legislação Brasileira.....	14
2.2. Adaptação pedagógica para estudantes dentro do espectro: o uso de recursos visuais.....	18
2.3. A influência da implementação de materiais adaptados na aprendizagem de um estudante com TEA.....	23
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>26</b>
3.1. Percurso metodológico.....	26
3.2. Processo de Análise e Interpretação dos dados.....	29
<b>4. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>30</b>
4.1. Engajamento e motivação do estudante.....	30
4.2. Uso de recursos visuais e adaptações pedagógicas.....	34
4.3. Contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem.....	41
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>49</b>
<b>APÊNDICE A - Notas de campo.....</b>	<b>52</b>
<b>APÊNDICE B - Atividades aplicadas.....</b>	<b>53</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo visa explorar a importância da adaptação de atividades pedagógicas baseadas em recursos visuais para a aprendizagem de Língua Inglesa de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), inserido em uma escola privada bilíngue no Distrito Federal.

A educação é reconhecida como um direito humano fundamental, consagrado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Brasil, 1948), que estabelece que todo indivíduo tem direito à instrução, a qual deve promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais. No cenário educacional atual, esse princípio reforça a necessidade de garantir o acesso e a permanência de todos os alunos em ambientes inclusivos, acolhedores e adaptados às suas especificidades, incluindo aqueles com TEA.

Para que a aprendizagem se desenvolva de forma significativa e equitativa, é imprescindível analisar a existência e a efetividade de adaptações pedagógicas que considerem as particularidades desses estudantes, bem como compreender os processos de elaboração e aplicação desses materiais de forma contextualizada à realidade do discente. Nesse contexto, os recursos visuais surgem como uma estratégia potencialmente eficaz no ensino de Língua Inglesa, pois podem ampliar as formas de acesso ao conteúdo e incentivar maior engajamento, em consonância com os princípios de equidade e valorização das singularidades no ambiente escolar (Brasil, 1948).

De acordo com as considerações de Oliveira (2006), um texto pode ser multimodal, ou seja, trabalhado de maneiras variadas, utilizando diversos meios que, combinados ou não, transmitem a mensagem de forma coerente e compreensível ao seu público alvo. Ao trazer a perspectiva da autora para o campo de pesquisa do presente estudo, pode-se identificar o quão a multimodalidade é intrínseca ao ensino de Língua Inglesa, haja vista que, dentro do processo de ensino-aprendizagem da língua, são exploradas as habilidades de escuta, de fala, de escrita e de leitura, e, ao visar o desenvolvimento de, uso de múltiplos recursos possibilita explorar de forma não apenas integral, mas também integrada, um mesmo texto ou conteúdo-base da língua-alvo. Dentre estes meios, estão os recursos visuais, que já não são vistos apenas como uma mídia de apoio a textos verbais, mas sim como uma mensagem independente, com sentido próprio e estrutura singular, chegando a

possuir, muitas vezes, o mesmo grau de relevância de informações escritas, em consonância com Procópio e Souza (2009).

Ao partir, portanto, do pressuposto de que os referidos instrumentos são de irrefutável utilidade para uma melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem da Língua Inglesa de forma geral, faz-se ainda mais necessário salientar a importância da inserção destes recursos visuais nos estágios de desenvolvimento da aprendizagem de um estudante que encontra-se no espectro autista. Nisso, vale considerar a inserção tanto no âmbito da Língua Inglesa, como nas demais matérias e, até mesmo, em relação à experiência escolar do aluno autista como um todo. Comprovações de que as ferramentas visuais contribuem positivamente não somente para a exposição e compreensão de conteúdos acadêmicos, como também no auxílio da rotina do estudante em todo o ambiente educacional.

Nesse sentido, ao colocar tal tópico em evidência, é indispensável destacar o fato de que a inclusão de estudantes com necessidades específicas no meio educacional, transcende a mera matrícula em uma rede de ensino regular ou a participação em atividades sociais. A verdadeira inclusão envolve a promoção do acesso ao currículo pedagógico, garantindo que os processos de ensino e aprendizagem estejam adequados às necessidades de cada aluno. Nesse sentido, a adaptação pedagógica para alunos com TEA é entendida como um recurso fundamental para viabilizar sua participação ativa e efetiva no ambiente escolar. Tal ajuste consiste na elaboração e implementação de um conjunto de estratégias e ferramentas específicas, inseridas em um planejamento educacional que respeite as necessidades individuais do estudante, possibilitando a sua integração na sala de aula em condições de maior equidade com os demais colegas.

O presente estudo foi desenvolvido a partir das experiências das pesquisadoras de que, escolas bilíngues, apesar de receberem um número considerável de alunos atípicos - em sua maioria estudantes dentro do TEA, não demandam esforços suficientemente notáveis para que haja uma atenção direcionada à estes alunos, de forma que seu desenvolvimento não seja prejudicado frente aos demais estudantes de suas turmas. Tal disparidade foi identificada no contexto de uma escola privada bilíngue no Distrito Federal, que, por mais que apresente recursos bem-sucedidos para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, desde os anos iniciais da educação básica, não o adapta integralmente, considerando as especificidades dos alunos neuro divergentes.

Ao considerar os pontos supracitados, destaca-se como o objetivo geral, proposto no presente trabalho, avaliar as contribuições do uso de materiais didáticos adaptados, baseados em recursos visuais, ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa de um aluno com TEA no contexto de uma escola privada bilíngue no Distrito Federal. Ademais, é de suma importância salientar as intenções de identificar a rotina de adaptações didáticas relacionadas ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa para um aluno autista no contexto de uma escola privada bilíngue; elaborar materiais pedagógicos adaptados, baseados em recursos visuais, voltados às especificidades do aluno acompanhado; aplicar os recursos visuais elaborados no processo de aprendizagem do aluno autista dentro de sua realidade escolar; e, por fim, avaliar em que medida o uso dos recursos adaptados elaborados podem favorecer o desenvolvimento do aprendizado de um aluno com TEA.

Dessa forma, a seguir apresenta-se a fundamentação teórica deste trabalho, na qual serão abordados os principais conceitos, autores e estudos que sustentam a análise proposta. Em seguida, trata-se da metodologia adotada para a realização deste estudo científico, descrevendo a natureza e tipo de pesquisa, os procedimentos e instrumentos usados na coleta de dados, bem como o processo de análise e interpretação dos dados. Na sequência, detalha-se a análise de dados, contemplando a sistematização e a interpretação das informações obtidas. Por fim, expõem-se as considerações finais, nas quais serão discutidas as contribuições do estudo para a área da formação docente, as implicações práticas identificadas e contribuições para a área de conhecimento.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, serão apresentados os elementos que fundamentaram a base teórica do presente estudo, contendo, além das reflexões das pesquisadoras, referências acadêmicas que corroboram com as análises constituintes deste projeto. Serão tratados do que a Legislação Brasileira garante aos alunos dentro do espectro autista, assim como do uso de recursos visuais para a promoção de um ensino adaptado a esses estudantes atípicos e da influência da aplicação de tais ferramentas no processo de aprendizagem de estudantes autistas.

### **2.1. O Estudante com TEA e a Legislação Brasileira**

De acordo com as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, publicadas pelo Ministério da Saúde em 2013, o Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio do neurodesenvolvimento que se manifesta por meio de um desenvolvimento atípico, dificuldades na comunicação e na interação social, comportamentos repetitivos e estereotipados, além de interesses e atividades restritos. Ao considerar essa especificidade, é válido ressaltar os direitos atribuídos a essa parcela da população no âmbito educacional.

Como um dos exemplos de direitos assegurados aos autistas, frisa-se a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que traz especificamente sobre a inclusão da pessoa com deficiência, sendo ela conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. É possível analisar a inclusão de autistas no meio educacional ao considerar o Art. 27, Capítulo IV, que dispõe sobre a educação como um direito garantido às pessoas com deficiência, devendo ser promovida por meio de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida. O objetivo é possibilitar o pleno desenvolvimento de seus talentos e de suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, respeitando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Ao levar a Lei supracitada em consideração, é válido também salientar o Art. 28, que explicita os deveres do poder público, relacionados à educação das pessoas com deficiência. Alguns pontos relativos ao presente estudo são: adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o

desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; e adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, prevê a disponibilização de recursos humanos, tecnológicos e de comunicação acessíveis, é fundamental refletir sobre como isso se aplica à educação. Nesse contexto, as adaptações de materiais didáticos para estudantes autistas representam uma das formas possíveis de garantir esses direitos no cotidiano escolar.

Além disso, consoante a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana)<sup>1</sup>, os autistas têm o direito à educação inclusiva. Para de fato compreender o conceito dessa educação, é imprescindível estabelecer a distinção entre exclusão, segregação, integração e inclusão, com base no Comentário Geral (CG), ocorrido em 2021, no 4º do Comitê de Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da Organização das Nações Unidas (ONU), que aborda especificamente o direito à educação inclusiva. Ele fornece interpretação detalhada e orientação aos Estados Partes sobre como garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso a um sistema educacional inclusivo, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais.

A exclusão de alunos autistas ocorre quando há negação ou impedimento, seja de forma direta ou indireta, do acesso da pessoa com deficiência a qualquer modalidade de educação. Tal ação tem como função, por exemplo, condicionar o acesso à educação ao potencial individual do aluno ou alegar que realizar adaptações razoáveis representa um ônus excessivo. A educação geral abrange todos os contextos comuns de aprendizagem e os órgãos responsáveis pelo ensino. A exclusão direta ocorre quando certos estudantes são considerados "ineducáveis", e, por isso, têm seu direito à educação negado. Já a exclusão indireta se manifesta ao exigir, para o ingresso escolar, a aprovação em avaliações comuns sem oferecer as devidas adaptações ou o suporte necessário. Para Minetto (2021, p. 35):

---

<sup>1</sup> A Lei nº 12.764, de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, reconheceu o autismo como uma deficiência, assegurando às pessoas com Transtorno do Espectro Autista os mesmos direitos das demais pessoas com deficiência. Essa legislação estabeleceu as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, visando à inclusão e à garantia de seus direitos.

É essencial mudar a concepção de que todos os alunos devem fazer sempre a mesma atividade, porque, dessa forma, é muito difícil atender à diversidade [...] Para que isso não aconteça, as práticas pedagógicas devem ser diversificadas, o que depende, em grande parte, da capacidade do docente.

Desse modo, quando um processo de exclusão de um aluno com TEA é iniciado, surge também a tendência de que ele seja segregado dos demais, e para compreender e evitar que tal situação aconteça, faz-se necessário entender no que consiste a segregação. O ato de segregar uma pessoa com TEA baseia-se em isolar este indivíduo, devido a uma característica singular de sua identidade que, segundo o instituído no imaginário coletivo, não o permite ser agregado como um semelhante, assim como considera Elia (2012). Quando se traz o referido conceito ao recorte de estudo do presente trabalho, constata-se seu advento através das tentativas diversas de separação entre alunos típicos e atípicos. Um dos exemplos mais elucidativos do conceito são as escolas especiais, que consistem em espaços reservados para o ensino de alunos com algum tipo de deficiência, de modo a apartá-los dos demais estudantes sem especificidades clínicas.

A partir do que aponta Mantoan (2003), para a maior parcela de casos de estudantes atípicos que mudam para o serviço de ensino especial, a probabilidade de retornarem às salas de aula do ensino regular diminui consideravelmente. É necessário atentar-se ao que é previsto por lei, no inciso III, do artigo 208, do Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto -, da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que afirma o cumprimento do dever do Estado com a Educação através da salvaguarda de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Desta forma, entende-se que tal serviço deve ser disponibilizado, de forma prioritária, na escola comum que, reitera Mantoan (2003), se apresenta como o mais adequado dos ambientes para se garantir o contato e a formação de laços afetivos e sociais dos alunos, com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, assim como a negativa de toda e qualquer ação discriminatória, e o incentivo de todo o tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos, em geral.

Ao seguir a distinção dos tópicos, para Mantoan (2003), a integração escolar de estudantes autistas possibilita que o aluno tenha acesso a diversas opções

educacionais, que vão desde a inclusão nas classes do ensino regular até o atendimento em escolas especiais. Esse processo acontece dentro de uma estrutura que permite ao estudante transitar entre diferentes modalidades do sistema educacional, como escolas especiais, classes específicas em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares e ensino domiciliar.

Ademais, Mantoan (2003) ainda cita que nem todos os estudantes com deficiência são inseridos nas turmas do ensino regular, já que há uma seleção que define quem está apto a essa inclusão. Para esses alunos, são aplicadas adaptações como a individualização dos programas, currículos modificados, atividades avaliativas especiais e redução dos objetivos educacionais para compensar dificuldades. Dessa forma, a escola permanece a mesma, enquanto os alunos precisam se ajustar às suas exigências. Assim, a integração escolar pode ser vista como a sobreposição do ensino especial ao regular, provocando uma expansão dessa modalidade devido ao deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial para as escolas regulares.

Por fim, a inclusão representa o processo que visa garantir experiência e evolução educacionais justos para todos os estudantes, respeitando e acolhendo suas especificidades. Ao seguir tal conceito, é de suma importância destacar a busca da educação inclusiva em realizar as adaptações necessárias para promover um ambiente de aprendizagem que não aparte os alunos, ao considerar suas necessidades, conforme previsto no inciso IX, do artigo 2º, do Decreto nº 6.904/2007, que enumera as 28 diretrizes acordadas no Plano de Metas desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este documento oficial visa reforçar os passos a serem seguidos para garantir uma educação que factualmente inclua todos os estudantes da rede de ensino brasileira, garantindo este direito, resguardado por Lei, de forma a suprir as singularidades de todos eles.

A inclusão de pessoas com TEA no sistema de ensino nacional é um direito ratificado legalmente, além de um dever do Estado para com os cidadãos que fazem parte desta comunidade, assim como salienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 14), que objetiva

[..] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os

sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado.

As iniciativas do Governo Federal em legislar e oficializar políticas em prol da garantia de que alunos com TEA tenham o devido acesso, não apenas a educação regular, mas também ao ensino superior, reforçam ainda mais a importância dada à movimentação de incluir estes estudantes, fazendo-os pertencentes e membros bem-quistos dentro de suas comunidades escolares.

Anteriormente às análises e pesquisas realizadas pelas pesquisadoras, a necessidade de resguardo e da instituição de diretrizes, voltadas à salvaguarda dos direitos à educação para estudantes dentro do espectro autista, já havia sido identificada. Após os estudos e as averiguações sobre o que a legislação prevê para assegurar que estes estudantes atípicos tenham a garantia de acesso à educação especializada de que carecem, tornou-se ainda mais notória a importância de propiciar adaptações para acessibilizar a experiência escolar destes alunos. Ao partir destas ideias, faz-se necessário o destaque aos reflexos positivos que tais recursos, devidamente modificados em prol da melhor experiência para estudantes autistas, podem proporcionar.

Com base nessas premissas, é fundamental evidenciar os efeitos positivos que determinados recursos, quando adequadamente ajustados às necessidades dos estudantes autistas, podem gerar no ambiente educacional. Dentre as estratégias, sobressaem-se as adaptações pedagógicas voltadas à acessibilidade comunicacional e ao engajamento ativo dos estudantes. Nesse cenário, o uso de recursos visuais desponta como uma ferramenta essencial no processo de desenvolvimento contínuo da aprendizagem.

## **2.2. Adaptação pedagógica para estudantes dentro do espectro: o uso de recursos visuais**

É sabido que o direito dos estudantes autistas de terem acesso a planos educacionais especializados e materiais didáticos adaptados, que auxiliem em seu processo de aprendizagem, de maneira acolhedora e respeitosa frente às suas atipicidades, é salvaguardado por lei. Dessa maneira, dando prosseguimento às

reflexões teóricas que embasam os objetivos deste trabalho, é indispensável enfatizar o uso de ferramentas visuais, inseridas no processo de adaptação pedagógica como instrumentos facilitadores para uma melhor compreensão dos conteúdos, assim como na prática de atividades desenvolvidas com a participação do aluno atípico.

Pode-se definir a adaptação pedagógica como o processo de modificações curriculares realizadas em prol da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais. Desse modo, a iniciativa viabiliza o enriquecimento do currículo educacional, divergindo das concepções ligadas à redução dos conteúdos e desmistificando a ideia das especificidades como um marcador de capacidade restrita dos estudantes que as possuem (Garcia, 2006). Garcia (2006) ainda salienta a valia de tais recursos para o melhor curso de ensino-aprendizagem de alunos com TEA.

A partir dessa perspectiva, voltada para educandos autistas, a utilização de ferramentas visuais não surge apenas como uma alternativa inclusiva a ser aplicada em sala de aula, mas vem embasada pela análise precursora de Hermelin e O'Connor (1970 *apud* Bosa; Callias, 2000) sobre processamento de informações por indivíduos dentro do espectro autista. De acordo com os estudos dos psicólogos experimentais, ao observar o processo de assimilação de conhecimentos de crianças com TEA, foi possível identificar que existe uma tendência maior em captar informações visuais, utilizando um código igualmente visual, enquanto as crianças típicas usavam códigos verbais e/ou auditivos.

Ao trazer tais constatações para o âmbito pedagógico, nota-se o impacto positivo da incorporação de recursos visuais no processo de aprendizagem de estudantes autistas. Quando o conteúdo curricular é adaptado para um formato mais acessível, a compreensão desses alunos tende a melhorar. Isso amplia as oportunidades para que estudantes atípicos possam demonstrar seus conhecimentos.

Ainda, aliar estas ferramentas imagéticas, com a incorporação das especificidades do estudante autista no planejamento de adaptação pedagógica, podem potencializar os efeitos positivos desta metodologia. Um dos exemplos dessa combinação é a consideração dos hiper focos dos alunos atípicos que, consoante a Matos, Bispo e Hora (2023), é conceituado como um comportamento apresentado por indivíduos neuro divergentes, que gera extrema concentração em determinado

objeto, temática ou atividade. Quando este elemento, frequentemente visto como um ponto de desconcentração que tende a atrapalhar o processo de aprendizado de uma aluno TEA, é utilizado como uma ponte para que o entendimento pedagógico do estudante seja significativo e adaptado às suas capacidades cognitivas, por meio dos recursos visuais, a experiência de aprendizagem passa a ter sentido e motivação aos olhos do aluno.

Assim, pode-se perceber que o uso de ferramentas visuais contribui para o desenvolvimento cognitivo, pedagógico e social de indivíduos inseridos no espectro autista. Esses recursos auxiliam na comunicação não apenas com o mediador educacional, mas também com os colegas de classe. Dessa forma, geram uma sensação de pertencimento e promovem a integração social na comunidade escolar. A partir desse contexto, apresenta-se a área da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), que consiste em um sistema multidisciplinar voltado ao suporte e ao desenvolvimento das habilidades comunicacionais de indivíduos que possuem necessidades específicas neste âmbito. Logo, considerando a área de estudo do presente projeto, analisa-se a aplicabilidade da CAA nos processos de ensino-aprendizagem de pessoas autistas.

O uso desta estratégia comunicativa, de acordo com as reflexões de Capovilla, Capovilla e Macedo (2001), pode exercer função terapêutica e educacional de capacitação ou reabilitação, até que as habilidades não totalmente desenvolvidas ou, de alguma maneira, afetadas pela condição do autista, se estabeleçam ou se reconstituam, de forma a desenvolver com primazia as práticas sociais do indivíduo dentro do TEA. Desse modo, o aluno atípico é incentivado a tomar uma posição de autonomia e independência ao se comunicar com o mundo ao seu redor. Dentro do contexto de utilização da CAA, destinada a adaptação pedagógica para alunos dentro do espectro, os recursos visuais surgem como um aparato essencial neste processo.

Ao valer-se dos apontamentos de Bosa e *Callias* (2006), é importante ratificar que o uso de suportes visuais facilita a compreensão das informações para os alunos que apresentam necessidades específicas no processamento verbal, o que corrobora diretamente com a proposta da metodologia de Comunicação Alternativa e Ampliada. Além deste, existem outros métodos que utilizam de ferramentas imagéticas para o desenvolvimento de alunos autistas nas áreas comunicacional e educacional, como o Tratamento e Educação para crianças com Autismo ou

Desordens Relacionadas à Comunicação (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children - TEACCH*) (Mesibov; Shea; Schopler, 2004), melhor destrinchado no próximo capítulo desta pesquisa, que oferecem contribuições contundentes para o estudo e aplicação dos pressupostos acima desenvolvidos.

Tais propostas pedagógicas reiteram a necessidade de que os devidos ajustes nos materiais didáticos, quando direcionados ao processo de ensino de estudantes autistas, e o quanto sua aplicação pode contribuir para o progresso intelectual e social deste aluno atípico. Todavia, ao considerar outras referências, é igualmente importante destacar que a implementação de suporte visual não apresenta apenas observações positivas, sendo necessário atentar-se a esses aspectos que afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos-alvo desta adaptação pedagógica.

Ao ter como base os comentários tecidos até o momento neste estudo, é sabido que pessoas com TEA são mais suscetíveis a responderem à estímulos visuais de maneira mais ágil e compreensível, quando comparadas às respostas frente a propostas de decodificação de códigos verbais. Porém, tais recursos em quantidade exacerbada podem ser prejudiciais ao processo de desenvolvimento escolar do aluno autista, conforme destacam Cancelier e Medeiros (2021, p. 10), ao afirmarem que

o desfavorável se manifesta ao ambiente com abundante informação, que prejudica tanto a aprendizagem implícita, pois o aluno terá dificuldade em centrar no que está sendo proposto a ele e seu pensamento fica confuso ao extremo. Portanto, para acontecer a aprendizagem significativa, é necessário ajustar o ambiente para ser neutro, com o objetivo de chamar atenção apenas para o que é importante.

Ao tomar como base as considerações acima, é importante também contabilizar que, em uma sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, há também outros fatores, como excesso de ruídos, ou número considerável de estudantes por sala, por exemplo, que colaboram para que o ambiente desperte sensações indesejadas para pessoas com sensibilidade sensorial aumentada.

Consoante Bezerra (2024), o processamento visual de um indivíduo com TEA pode ser alterado por determinados elementos, sendo a sensibilidade sensorial um deles, fazendo com que ambientes demasiadamente estimulantes, com muitas

cores, luzes, ou até mesmo com excessos de possíveis gatilhos que possam atingir os demais sentidos, sejam preferivelmente evitados. Nesse sentido, faz-se imprescindível a correta preparação e planejamento dos docentes ao utilizarem de tais recursos que, em medidas equivocadas, podem causar o efeito inverso de sua motivação, fazendo com que seus alunos atípicos sintam-se desconfortáveis e negativamente estimulados, em um ambiente que objetiva causar a sensação oposta.

A partir das vivências das pesquisadoras em seus ambientes de trabalho - fator determinante para o desenvolvimento deste tópico -, e do contato direto que mantêm com o público-alvo das adaptações pedagógicas propostas, os estudantes inseridos no espectro autista, foi possível identificar a necessidade de modificações que sejam, de fato, eficazes. Em suas respectivas experiências profissionais, ambas em escolas particulares bilíngues do Distrito Federal, observaram que já há certas adaptações voltadas para esses alunos. No entanto, essas modificações restringem-se, em geral, aos momentos de avaliação formal, por meio de provas com enunciados mais objetivos e reduzidos, além do uso de grifos coloridos nos comandos das questões.

Embora a iniciativa seja necessária e que, até determinada medida, apresente influência positiva no desempenho avaliativo do estudante atípico, ainda assim não é o suficiente para garantir, com a devida qualidade, o direito de um processo integral de ensino-aprendizagem especializado e singularmente planejado para este aluno autista, conforme o resguardo das leis revisitadas no capítulo anterior.

Para tal, é de grande importância que a aplicação das adaptações pedagógicas voltadas para esse aluno autista seja diária, integrada à rotina escolar não apenas do estudante específico, mas o fazendo de forma a integrar também o restante da classe. Nessa direção, os recursos visuais atuam como um instrumento colaborador na criação desse hábito, conceituado pelo *National Autism Center* (NAC, 2009) como rotina visual. De acordo com a instituição, o método consiste no uso de suportes visuais como uma estratégia para não apenas incentivar, mas também promover independência aos indivíduos com autismo dentro de sala de aula.

A rotina visual é apenas uma das variadas propostas de intervenção metodológica que tornam viável o uso de recursos visuais como facilitadores do processo de adaptações pedagógicas para a integração do aluno autista. Trata-se

de uma estratégia que vem demonstrando, a cada dia mais, o quanto sua aplicabilidade é necessária para contribuir com a efetividade do processo de ensino-aprendizagem de um estudante com TEA. Dessa forma, é válido explicitar de que maneira esses materiais - modificados de forma especializada e de acordo com as especificidades do aluno autista - podem interferir positivamente na evolução da aprendizagem de um estudante dentro do espectro.

### **2.3. A influência da implementação de materiais adaptados na aprendizagem de um estudante com TEA.**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Brasil, 1948), em seu Artigo 26, explicita que todo ser humano tem direito à educação. Para Mantoan (2003), o ambiente escolar sempre foi cercado por paradigmas, ou seja, um conjunto de regras, normas, crenças e valores que moldam a visão do grupo inserido nessa realidade. Ao ver da autora, a escola se sobrecarrega com o formalismo da racionalidade, fragmentando-se em modalidades de ensino, serviços específicos, grades curriculares rígidas e excessiva burocracia. A fim de que se cumpra sua função formadora, é necessário romper com essa estrutura organizacional tradicional, como propõe a perspectiva da inclusão. Nesse sentido, a inclusão exige uma transformação no paradigma educacional vigente, de modo que a escola se reorganize e se alinhe ao novo cenário educacional. Dito isso, como a inclusão pode influenciar o processo de aprendizagem de um aluno autista?

Ao considerar o disposto acima, é válido ressaltar a relação entre inclusão e adaptação de materiais didáticos. Mantoan (2003) resalta que o mundo está em constante reformulação. Os paradigmas que antes eram considerados como norteadores estão se modificando. Com isso, o ambiente educacional, por estar inserido neste contexto, também deve ser passível de mudanças e adaptações para os diversos discentes que o frequentam. Essas adaptações, ao considerar o presente estudo, se inserem no âmbito dos materiais didáticos.

Para fundamentar as ideias supracitadas, vale destacar o estudo de Mesibov, Shea e Schopler (2004), o TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*), um programa criado pela Universidade da Carolina do Norte em 1972, que possui um método de intervenção terapêutica aplicado tanto em contextos educacionais quanto clínicos. O objetivo do

TEACCH é promover uma inclusão efetiva do estudante por meio do uso de diversos recursos, como: apoio visual, organização de ambientes mais limpos e previsíveis que favoreçam a autonomia, eliminação de ambiguidades, redução de comportamentos desafiadores, uso de materiais estruturados, aplicação de reforçadores, sequenciamento de atividades, organização do tempo, estabelecimento de rotinas, valorização dos interesses do aluno e fortalecimento dos aspectos sensoriais.

Para Fonseca e Ciola (2016), lidar com aspectos comportamentais, cognitivos e sociais tem sido um desafio para muitos educadores na promoção de um ensino inclusivo. As autoras, assim como o programa TEACCH, destacam estratégias pedagógicas que podem constituir ferramentas úteis no processo de ensino e aprendizagem de estudantes autistas, com ênfase em materiais estruturados e aplicados de forma individualizada, como o uso de recursos visuais - vídeos e imagens - e a organização de um ambiente claro e previsível em relação à rotina.

Além disso, o TEACCH tem como base fundamental o uso do apoio visual, que contribui significativamente para o desenvolvimento do indivíduo. Esse recurso, aliado à combinação e ao aprimoramento de outras estratégias, pode influenciar positivamente tanto a linguagem quanto a aprendizagem, promovendo avanços na compreensão e na modificação de comportamentos. Nessa perspectiva, para Bonome-Vanzelli (2021), a aplicação do ensino estruturado para a aprendizagem de um estudante com TEA acalma, auxilia no foco por meio de recursos visuais e incentiva a independência do discente. Como exemplos bem-sucedidos aplicados no ensino estruturado é possível citar figuras, cartões, palavras escritas, símbolos e fotografias.

O ensino estruturado, conforme apontam Rasmussen, Silva e Neix (2021), é caracterizado pela utilização de recursos visuais e por uma organização que favorece a compreensão das atividades propostas aos alunos. Essa abordagem busca criar um ambiente educacional mais previsível e acessível, o que contribui diretamente para o processo de aprendizagem. No entanto, é importante lembrar que a implementação de tais recursos deve estar alinhada a adaptações curriculares que respeitem as necessidades específicas de cada estudante.

No caso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, essas adaptações são indispensáveis, pois possibilitam que eles avancem no currículo escolar comum com o apoio necessário para superar suas dificuldades. As modificações não

significam a exclusão de conteúdos, mas sim a forma de apresentação e de acesso a eles, sempre levando em conta as características individuais do aluno. Para isso, o professor precisa conhecer bem quem está ensinando: entender o que motiva o aluno, quais são seus desafios e como ele aprende melhor é o ponto de partida para qualquer planejamento pedagógico eficaz.

Além disso, é papel do educador refletir sobre toda a estrutura da prática educativa. Isso envolve adaptar o espaço da sala de aula, escolher materiais adequados, estabelecer metas alcançáveis, incentivar formas alternativas de comunicação e promover a colaboração com a família e outros profissionais envolvidos. Todo esse processo, para ser efetivo, precisa ser acompanhado por um profissional especializado, como o psicopedagogo, que pode orientar as ações de maneira mais direcionada. Assim, a inclusão deixa de ser apenas um ideal e passa a ser vivida no cotidiano da escola, respeitando o ritmo e o potencial de cada aluno.

Diante do que foi pontuado, é perceptível que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista vai muito além de uma adaptação pontual ou da presença física na sala de aula. Trata-se de uma mudança de observação e de prática, que exige do educador sensibilidade, escuta e disponibilidade para reconhecer as necessidades de cada estudante e, a partir disso, transformar esse processo. Recursos como os propostos pelo programa TEACCH, com apoio visual, organização do ambiente e estruturação de atividades, mostram que é possível criar condições reais para que o aluno autista participe, aprenda e se desenvolva com mais autonomia. No entanto, isso só acontece quando a escola se compromete de fato com a diversidade e entende que o currículo pode e deve ser flexível, sem perder sua essência. Assim, garantir o direito à educação, como propõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Brasil, 1948), passa a ser uma ação concreta no cotidiano escolar.

### 3. METODOLOGIA

Na presente seção, são apresentados os procedimentos metodológicos que nortearão o desenvolvimento deste estudo. Portanto, a seguir, destrincha-se a abordagem de pesquisa utilizada neste estudo, assim como os instrumentos selecionados para o percurso metodológico, as questões éticas que permeiam a pesquisa - com destaque para a adoção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os processos de análise e a interpretação de dados.

#### 3.1. Percurso metodológico

Para o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos que conduziram esta pesquisa, vale-se apropriar da abordagem qualitativa que, de acordo com Flick (2009), baseia-se na análise textual como material empírico. Aos olhos do autor, tal abordagem tem como cerne de observação a concepção social do âmbito em investigação, com interesse não apenas no ponto de vista dos indivíduos que ali estão envolvidos, mas também em como os elementos que constituem ou não a realidade observada podem influenciar nos aspectos focais de pesquisa. Quando conduzida tal perspectiva para o contexto de estudo deste trabalho, a abordagem qualitativa vem como ferramenta para, de maneira imersiva, analisar as vivências de um aluno autista dentro do espaço escolar de uma escola bilíngue da rede privada do Distrito Federal, assim como observar em que medida a ausência e a presença de recursos visuais como material didático especializado influenciam no processo de aprendizagem desse estudante.

A fim de corroborar com o enfoque metodológico adotado para desempenhar este projeto, usar-se-á dos princípios da pesquisa-ação. A partir dos estudos de Tripp (2005), constata-se que este é apenas um de variados processos de investigação-ação, se diferenciando dos demais pela necessidade de constantes modificações tanto na prática, quanto na pesquisa. Segundo o pesquisador,

[...] Embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática (Tripp, 2005, p. 447)

Desta forma, a pesquisa-ação objetiva modificar a realidade do campo de análise, através de intervenções elaboradas pelas pesquisadoras, que exercem um papel participante neste processo. A partir desta perspectiva, é de suma importância delinear quais são as etapas constituintes desta modalidade de pesquisa, tendo como princípio os apontamentos feitos por Tripp (2005).

O autor delimita o ciclo da pesquisa-ação em quatro fases: planejar, agir, descrever e avaliar. No estágio de planejamento, leva-se em consideração a realidade observada no campo de pesquisa, observada no que Tripp conceitua como a fase de reconhecimento. Nas palavras do pesquisador, “[...] o reconhecimento é uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos” (Tripp, 2005, p. 453), o que é vital para o planejamento de uma evolução da prática.

Em sequência, a etapa da ação consiste em aplicar o que foi planejado no estágio anterior. Tal ato se dá ao inserir, no campo de observação da pesquisa, as alterações e ações interventoras implantadas, visando, no caso deste estudo, aprimorar a prática pedagógica através de adaptações visuais nos recursos didáticos de aprendizagem de língua inglesa para um estudante autista. Nesta parte do processo, faz-se ainda mais notória a necessidade do uso de notas de campo, assim como realizar uma observação de caráter participante, noções ambas que serão melhor destrinchadas à posteriori.

A terceira fase consiste na descrição dos procedimentos das atividades desenvolvidas durante a aplicação do planejamento, incluindo as devolutivas dos indivíduos envolvidos na intervenção programada de acordo com o delineado pelo plano da segunda etapa. Por fim, o quarto estágio do ciclo tem como base a avaliação dos apontamentos feitos na fase anterior, ao levar em consideração o que foi planejado e o que de fato foi executado, o destaque aos elementos que carecem de modificação, assim como os que foram efetivos para o melhoramento da prática.

Ao colocar as quatro etapas, tem-se um ciclo de pesquisa-ação que, de acordo com Tripp (2005), possui duração contínua, haja vista que o cerne desta modalidade de pesquisa visa desenvolver um trabalho regular de melhoramento da prática, de modo a ser mais frequente do que ocasional. Neste estudo, o exercício metodológico dos ciclos de pesquisa-ação faz-se grandemente útil para elucidar tanto os aspectos efetivos do planejamento, quanto aqueles que necessitam de

ajustes para adequarem-se à abordagem didática que atinja os fins desejados por este projeto.

Ademais, ao considerar os processos metodológicos que se farão presentes, vale destacar a observação participante, que se define como uma participação efetiva na situação a ser investigada. O observador assume a função de membro do grupo e enfrenta certos desafios por ter influência no grupo e por ser influenciado pelas partes observadas (Prodanov; Freitas, 2013).

Outrossim, na presente pesquisa a observação participante será seguida de notas de campo. Para Emerson; Fretz e Shaw (2013), as notas de campo são registros que o observador realiza relacionados à pesquisa realizada. As descrições não possuem uma forma ideal e simples de serem feitas. Redigir tais relatos envolvem questões de interpretação e percepção do observador, por isso, o mesmo caso pode ser observado de diferentes maneiras.

Para finalizar o percurso metodológico apresentado nesta seção, faz-se necessário pontuar a ética como parâmetro da pesquisa. Ao considerar que uma pesquisa envolve o pesquisador e o pesquisado, faz-se imprescindível o uso da ética em toda a realização do estudo, de forma que nenhuma parte envolvida seja prejudicada. Para Denzin e Lincoln (2018), alguns pontos se fazem essenciais ao considerar a pesquisa ética, como: privacidade e confidencialidade; segurança; integridade da pesquisa; e metodologia.

Com relação à privacidade e confidencialidade, é imprescindível que o pesquisador não só garanta o anonimato, mas também deposite atenção relacionada às falas e cargos dos pesquisados, pois estes podem ser facilmente identificados. A segurança é outro ponto importante. O pesquisador precisa ser cuidadoso para que os pesquisados que por ventura possuam opiniões contrárias à pesquisa não sejam prejudicados. Quanto à integridade da pesquisa e a metodologia, caso o pesquisador tenha métodos que beneficiem e auxiliem o grupo, esses devem ser aplicados.

É importante ressaltar que, por se tratar de um participante menor de idade, um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido será encaminhado aos responsáveis legais para autorização da participação na pesquisa. Além disso, a Coordenação Pedagógica será devidamente informada.

### **3.2. Processo de Análise e Interpretação dos dados**

Para Moraes (1999), no âmbito das metodologias de pesquisa, destaca-se a análise de conteúdo, utilizada para descrever e interpretar informações presentes nos mais diversos tipos de textos e documentos. Trata-se de um procedimento que, ao realizar descrições sistemáticas possibilita uma leitura mais aprofundada das informações, indo além da simples observação superficial. Essa abordagem não se resume a uma técnica de tratamento de dados, mas integra um percurso teórico e prático. A análise de conteúdo configura-se como uma metodologia com estrutura própria, oferecendo recursos específicos para a compreensão de fenômenos sociais por meio da interpretação do discurso e da linguagem.

Segundo o autor, a análise de conteúdo passa por cinco etapas que ajudam o pesquisador a compreender melhor as informações coletadas. A primeira é a preparação das informações, em que o material é selecionado, organizado e os objetivos da pesquisa são definidos. Depois vem a unitarização, momento em que o pesquisador lê com atenção, destaca partes importantes e cria categorias que agrupam ideias semelhantes. A terceira etapa é a categorização, quando os dados são analisados com mais profundidade para identificar relações e significados que vão além do que aparece de forma imediata, criando agrupamentos. Em seguida, ocorre a descrição, fase em que os resultados são comunicados e relacionados com as teorias estudadas. Por fim, a interpretação permite atingir uma compreensão mais profunda do conteúdo coletado por meio da exploração dos significados apresentados nas categorias.

É possível, por fim, estabelecer uma relação entre a análise de conteúdo e as notas de campo, também descritas por Moraes (1999), e que também foram utilizadas na presente pesquisa. Enquanto a análise de conteúdo fornece o suporte metodológico para interpretar dados e extrair significados a partir de diferentes textos e registros, as notas de campo constituem a matéria-prima desse processo, uma vez que documentam, de forma detalhada, os acontecimentos e percepções durante a observação do fenômeno investigado. Essas notas vão além de descrições objetivas, pois incluem impressões e interpretações do pesquisador, que, posteriormente, podem ser aprofundadas pela análise sistemática proposta pela análise de conteúdo.

## **4. ANÁLISE DE DADOS**

No desenvolvimento que se segue, abordamos as categorias observadas ao longo da coleta de dados em diálogo com os pilares da fundamentação teórica. Elas encontram-se alinhadas com os objetivos específicos do presente trabalho e estão divididas em: engajamento e motivação do estudante; uso de recursos visuais e adaptações pedagógicas; e dificuldades e desafios encontrados e, por fim, contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem.

### **4.1. Engajamento e motivação do estudante**

De acordo com Brown (2001), a motivação intrínseca se dá quando o aluno aprende por interesse próprio ou prazer na atividade. Já a extrínseca, vem de origem externa, como um objetivo futuro que poderá beneficiar o estudante caso realize a atividade proposta, por exemplo uma opção de lazer. O autor ressalta que a motivação interna costuma trazer resultados mais duradouros. Mesmo assim, as duas formas podem aparecer juntas no processo de aprendizagem.

Ademais, para Pintrich (2003), a motivação dos estudantes é fundamental para que o aprendizado aconteça de forma efetiva. O autor explica que alunos que acreditam em suas capacidades e sentem que têm controle sobre o próprio aprendizado tendem a se envolver mais nas atividades, persistir diante das dificuldades e alcançar melhores resultados. Ele destaca ainda que a motivação não depende só de fatores pessoais, mas também do ambiente escolar, que pode estimular ou desmotivar o interesse do aluno pelos estudos.

Sob essa perspectiva, a presente categoria debruça-se no detalhamento de como a motivação, tanto intrínseca quanto extrínseca, manifestou-se no aluno participante e que resultados o engajamento deste aluno proporcionou ao seu processo de aprendizagem. Também, são objetos de discussão a maneira como as atividades foram desenvolvidas, o porquê da escolha de aplicação considerando o formato das questões e como os resultados obtidos se alinham com os objetivos específicos deste estudo.

Durante as observações e práticas em sala, foi possível perceber o alto envolvimento e interesse nas atividades propostas. O comportamento do discente indicava não só atenção, mas também prazer em participar das atividades,

especialmente quando elas envolviam imagens, vídeos e temas próximos de sua realidade e do seu interesse. O engajamento foi evidente e frequente, refletindo o quanto as estratégias adotadas contribuíram para tornar o aprendizado mais significativo.

Em vários momentos, o aluno demonstrou curiosidade e boa capacidade de concentração. Um exemplo notório, utilizando os dados das notas de campo produzidas, foi “o aluno demonstrou alta capacidade de absorção durante o *trailer* do filme, recordando nomes de atores, ano e diretor” (Nota de campo - Atividade 01, 08/08/2025). Essa observação evidencia que o uso de recursos audiovisuais foi um ponto-chave para manter o interesse e favorecer a compreensão. Elementos como vídeos e músicas fizeram-se úteis ao auxiliar o estudante a se conectar de forma mais direta com o conteúdo, facilitando a retenção das informações e tornando a prática mais dinâmica.

Outro registro importante ocorreu na revisão para a prova, em que “o aluno apresentou grande aproveitamento do conteúdo, respondendo sem dificuldades e com entusiasmo” (Nota de campo - Atividade 02, 15/08/2025). Esse momento revela que o estudante em questão pôde assimilar o conteúdo previamente trabalhado e também sentiu segurança ao realizar a prática. A clareza na explicação das atividades e a organização do ambiente de aprendizagem mostraram-se essenciais para o seu bom desempenho. No caso de estudantes com TEA, essa previsibilidade é fundamental, pois reduz a ansiedade e aumenta o foco.

O entusiasmo do aluno também ficou evidente em atividades mais criativas. Durante o trabalho com a *wish structure*, foi observado que “o aluno mostrou emoção ao criar frases sobre animais, como ‘I wish I had a pet’” (Atividade 04, 29/09/2025). Esse cenário evidenciou a participação do aluno de forma espontânea e afetiva com a proposta, relacionando o conteúdo àquilo que tem interesse. Tal tipo de resposta demonstra que a motivação aumenta quando o aluno vê sentido naquilo que aprende, especialmente quando o tema desperta emoções positivas e estimula o imaginário criativo discente.

Em suma, as anotações de campo indicaram que o engajamento e a motivação do estudante estiveram ligados ao uso de recursos visuais, atividades lúdicas e temáticas próximas do seu universo. De acordo com as pesquisadoras, tais aspectos se relacionam à motivação intrínseca do estudante por representarem fatores que chamam a atenção do aluno e contribuem para o engajamento do

mesmo. Essas estratégias, além de facilitarem a compreensão, despertam no estudante o desejo de se expressar em inglês e participar das aulas com mais confiança. O alinhamento aos objetivos específicos reforça essa percepção, destacando que os recursos visuais motivam o aluno com TEA”, e que o ensino adaptado às suas necessidades traz resultados concretos no processo de aprendizagem.

A partir dos referidos apontamentos, é indispensável ressaltar que as definições das abordagens utilizadas pelas pesquisadoras durante todos os ciclos da pesquisa-ação, foram norteadas pelo propósito de tornar confortável e familiar a experiência do aluno atípico em sala de aula. Tal iniciativa não deu-se apenas frente a uma observação prévia da rotina do estudante dentro do ambiente educacional, a fim de compreender seus hábitos na escola e tê-los como base para as produções didáticas, em alinhamento com o primeiro objetivo específico do presente projeto. Levar em consideração as experiências das pesquisadoras, no que tange ao oferecimento de suporte em sala de aula para alunos com TEA, assim como tudo o que observaram e absorveram em suas vivências profissionais sobre procedimentos para garantir que o aluno autista siga juntamente com seus colegas de sala e não se sinta deslocado, foram fatores de suma relevância para o processo de coleta de dados.

Como supracitado, a análise precedente da rotina do estudante foi de essencial importância para que, desta maneira, as pesquisadoras fossem capazes de compreender os formatos aos quais o estudante era familiarizado, no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem, desde a ordem diária de suas aulas, até o *layout* habitual de suas atividades, que também fazem parte dos recursos visuais utilizados no processo de adaptação pedagógica. Todos estes elementos contribuíram para que a realização das atividades adaptadas se desenvolvesse sem maiores intercorrências, haja vista que, ao visualizar uma atividade modelada em um formato familiar e usual, sensações de desconforto e incômodo são naturalmente evitadas, incentivando assim, de forma indireta, o engajamento e a participação ativa do estudante na atividade à ele proposta.

Ainda ao tratar de importantes aspectos que foram identificados pelas pesquisadoras durante o processo de pesquisa-ação, é necessário salientar a importância de resgatar, inserir e enaltecer a bagagem intelectual e cultural que o aluno TEA traz consigo. Quando leciona-se para alunos neurodivergentes, é

necessário levar em conta o fator “hiperfoco” que, consoante aos estudos de Matos, Bispo e Hora (2023), é conceituado como um comportamento que gera extrema concentração em determinado objeto, temática ou atividade. Em grande maioria dos casos, este apresenta-se como um elemento indissociável ao aluno atípico, e a partir da incorporação destes grandes interesses e fixações, juntamente à um alinhamento pedagógico em relação aos conteúdos que devem ser ensinados e aos recursos mais adequados para determinado estudante, a motivação do aluno mostra-se evoluir em uma escala exponencial.

Tal apontamento demonstrou-se verídico ao ponto de ser identificado até mesmo dentre os instantes de erros e dificuldades durante as atividades propostas, em que a motivação do aluno encontrou maiores níveis de oscilação, conforme descrevem as notas de campo da Atividade 04 (29/09/2025). Quando lembrado por uma das pesquisadoras que, ao final daquela questão, o aluno teria uma missão relacionada ao “Dino”, personagem criado para as listas de exercícios elaboradas para aplicação, performado por um dinossauro, área de hiperfoco do aluno, seu engajamento no exercício foi retomado e a atividade prosseguiu tranquilamente. Sendo assim, percebe-se que a compreensão, por parte dos docentes, dos hiper focos de seus alunos atípicos como elementos que podem favorecer - e não prejudicar - o processo de aprendizado, aliada ao uso do tipo de recurso ao qual o estudante responde melhor - neste estudo, os recursos visuais -, pode gerar resultados altamente satisfatórios no processo de aprendizagem do aluno com TEA.

Dessa forma, é necessário garantir o cumprimento do direito ao tratamento especializado e adaptado aos alunos TEA, salvaguardado pelo inciso IX, do artigo 2º, do Decreto nº 6.904/2007 (Brasil, 2007), de maneira a assegurar igualdade em relação aos demais em todas as áreas, incluindo a educação. Para tal, estes estudantes atípicos devem ser vistos em sua integralidade, considerando os recursos que melhor lhe atendem, os interesses que formam suas personalidades, as áreas que demandam maior esforço e, conseqüentemente, um singular exercício de desenvolvimento destas, a fim de que seus direitos sejam protegidos e exercidos em sua plenitude.

Desde o momento do planejamento pedagógico, até a prática em sala de aula, é indispensável considerar e respeitar essas especificidades, e assim desenvolver estratégias voltadas para o engajamento e motivação do estudante autista. Ao reconhecer tais necessidades e levá-las em conta na rotina de

planejamento educacional, é possível identificar avanços significativos no processo de aprendizagem do estudante que carece de adaptações na forma, a fim de que o conteúdo seja compreendido. Logo, para alunos neuro divergentes, o entendimento é outro, sendo necessário adotar estratégias individualizadas, diferindo dos demais, como destacou Minetto (2021).

Por conseguinte, quando tem-se em conta o caso específico deste estudo, a incorporação dos elementos que capturam o interesse e a atenção do estudante autista, combinada ao apelo dos recursos visuais, que contribuem positivamente para o seu entendimento das informações e comandos ali apresentados, seu engajamento, conseqüentemente, será maior. Estratégias como a do estudo realizado pelo *National Autism Center* (NAC, 2009), relacionados à rotina visual, que comprovam os benefícios do uso de ferramentas imagéticas para mediar o aprendizado de um estudante com TEA, ao serem aliados com os seus hiperfocos, podem potencializar o processo de aprendizagem deste aluno.

Ao compreender que a motivação e o engajamento são elementos-chave para o bom desenvolvimento da aprendizagem e da rotina escolar de um aluno autista, é preciso identificar ferramentas que potencializam estes fatores.

#### **4.2. Uso de recursos visuais e adaptações pedagógicas**

O TEA é definido como condição do neurodesenvolvimento caracterizada por comprometimentos significativos na interação social e na comunicação, frequentemente acompanhados por padrões de comportamento estereotipados e repetitivos.

Nessa perspectiva, para Mesibov, Shea e Schopler (2004), uma abordagem reconhecida como funcional para promover a inclusão escolar e a aprendizagem significativa é o ensino estruturado, o qual se fundamenta nos princípios e estratégias do Método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*). O programa TEACCH delineia um modelo de intervenção que visa aprimorar as habilidades da pessoa com TEA, favorecendo o desenvolvimento de sua independência e autonomia.

O sucesso desse modelo está intimamente associado à utilização de recursos visuais e às necessárias adaptações pedagógicas. O apoio visual e os recursos estruturados são elementos orientadores do TEACCH, revelando-se essenciais por

auxiliarem o aluno a focar nas informações mais relevantes e por incentivarem sua independência. Tais recursos incluem o uso de figuras, cartões, palavras escritas, fotografias ou símbolos concretos.

Para que este modelo seja aplicado com a devida efetividade e humanidade, é fundamental que o educador realize flexibilizações curriculares, mas, sobretudo, que conheça a individualidade do estudante, seus interesses, gostos e ritmo de aprendizagem. Somente a partir desse conhecimento aprofundado será possível produzir recursos educacionais e iniciar as adequações de forma funcional e que se alinhe às reais necessidades e interesses do aluno.

Dito isso, durante o período de aplicação das atividades, ficou evidente que o uso de recursos visuais e adaptações pedagógicas teve um papel fundamental na aprendizagem do aluno. As atividades que envolviam imagens, vídeos e ferramentas digitais despertaram maior interesse e facilitaram o entendimento dos conteúdos trabalhados.

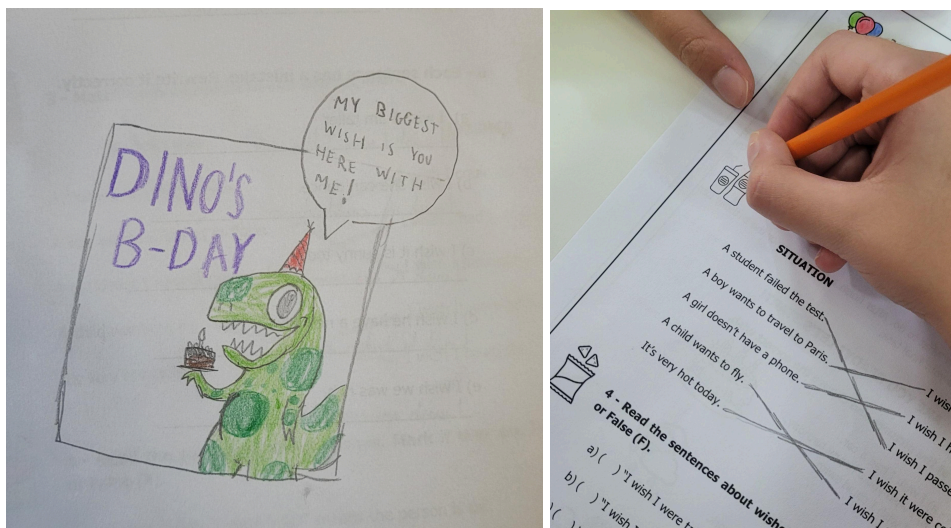
Em diferentes momentos, identificou-se o impacto positivo dessas estratégias. Um exemplo a ser citado configura-se no registro em que houve o “uso de Chromebook para revisão de filme com slides e imagens; o aluno selecionou opções visuais e escreveu respostas” (Atividade 01, 08/08/2025). Essa adaptação tornou a atividade mais interativa e acessível, permitindo que o aluno expressasse suas respostas de forma visual e organizada. Além disso, o uso da tecnologia serviu como um apoio importante para manter o foco e o envolvimento na tarefa.

Outro ponto a se ressaltar destaca-se pela forma como o aluno reagiu a atividades estruturadas com elementos visuais. Nas notas de campo foi registrado que “utilizou-se estrutura de cartas com um desenho de dinossauro feito pelo aluno para organizar o conteúdo visualmente” (Atividade 03, 12/09/2025). O recurso das imagens ajudou o estudante a compreender melhor as propostas e a relacionar as informações de forma mais concreta. Essa prática mostrou o quanto é importante adaptar o formato das atividades para torná-las mais claras e atrativas. (Figura 2).

Ademais, foi observada a “adaptação de questões com desenhos e ícones para facilitar a resposta, como no *wish structure*” (Atividade 04, 29/09/2025, figuras 1). Esse tipo de adaptação teve um impacto direto na participação do aluno, pois simplificou a compreensão das tarefas e reduziu possíveis dificuldades de interpretação. As representações visuais atuaram como guias, ao auxiliar o estudante a organizar o raciocínio e se expressar com mais tranquilidade e

confiança. De forma geral, os registros das práticas exaltam que o uso de recursos visuais e as adaptações pedagógicas contribuíram significativamente para o engajamento do aluno. Sempre que as atividades incluíam imagens, vídeos ou materiais interativos, o estudante se mostrava mais motivado e envolvido.

**Figura 1 - Fragmentos do material produzido durante a Atividade 4**



Fonte: Produção autoral

Ao ter como base os apontamentos feitos a partir dos dados coletados, as pesquisadoras comprovaram o quão indispensável é a utilização de recursos imagéticos nas adaptações de material pedagógico para alunos dentro do espectro autista, fato este que já haviam identificado previamente, considerando suas experiências profissionais e acadêmicas. Através do uso de tais ferramentas, foi possível distinguir com clareza, as diferentes devolutivas do aluno participante da pesquisa-ação frente à atividades padronizadas, ou seja, sem nenhum tipo de adaptação, assim como em relação às atividades adaptadas, individualizadamente elaboradas, de modo a atender as especificidades deste estudante, por meio do uso de recursos visuais.

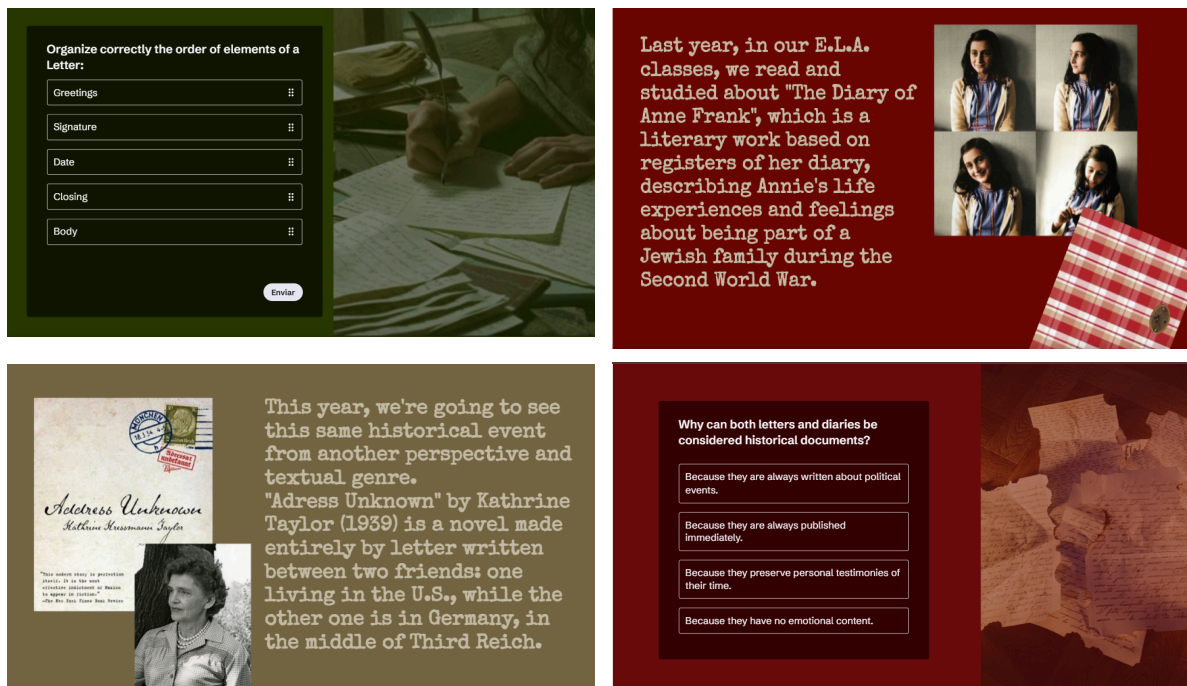
Assim como salientaram Mesibov, Shea e Schopler (2004), atentar-se à necessidade de estruturação educacional especializada para alunos com TEA possui caráter essencial para o desenvolvimento cognitivo desses estudantes. Nesse mesmo sentido, Minetto (2021) destaca que esta concepção de planejamento escolar especializado e adaptado provém do reconhecimento de que atividades padronizadas não atendem à diversidade dos estudantes, assumindo de forma

equivocada que todos possuem as mesmas capacidades de compreensão sobre um mesmo conteúdo. Essa necessidade de adaptação e atenção às singularidades dos aprendizes torna-se evidente na prática pedagógica, como se observa nas notas referentes à Atividade 03 (12/09/2025), em que tais princípios se materializam de duas maneiras distintas: no momento em que o aluno responde ao que se pede e no instante em que o aluno conquista autonomia para produzir, ao seu modo, o resultado da atividade. Em uma breve contextualização, os exercícios referiam-se ao conteúdo de gêneros textuais e sua escrita em Língua Inglesa, tendo a carta como enfoque do trimestre em questão, além da leitura paradidática “Address Unknown”, de Katherine Taylor (1938), realizada pela turma do aluno observado.

Dado aos conhecimentos prévios das pesquisadoras sobre a vida escolar do aluno participante durante o ano anterior, e sabendo que, em 2024, enquanto cursava o sexto ano do Ensino Fundamental II, lera “O Diário de Anne Frank”, de Anne Frank (1947), na época em que explorava o diário como gênero textual, a escolha das desenvolvedoras das atividades adaptadas e baseadas em recursos visuais, foi de resgatar as duas obras literárias para, dessa forma, criar uma lógica de comparação. Uma vez que os dois livros tratam-se do mesmo contexto histórico - a Segunda Guerra Mundial - mas o fazem a partir de dois gêneros textuais distintos, as pesquisadoras julgaram pertinente elaborar a atividade através de uma estratégia de semelhanças e diferenças, valorizando os conhecimentos prévios do estudante, ao passo em que avalia o quão ciente o aluno está do novo conteúdo. O processo em questão foi guiado pelos objetivos específicos de elaboração e aplicação de material didático adaptado, norteadores deste estudo de caso.

Ao observar um dos tópicos das notas de campo, registrado durante o desenvolvimento da atividade, as pesquisadoras pontuaram que “Foi possível notar que as opções interativas de resposta chamaram a atenção do aluno” (Atividade 3, 12/09/2025). As opções interativas às quais as desenvolvedoras se referem, são parte de um jogo de perguntas e respostas, produzido na plataforma *Genially*, integralmente baseado em recursos visuais, assim como demonstra a figura 2.

**Figura 2 - Fragmentos do material produzido para a Atividade 3**



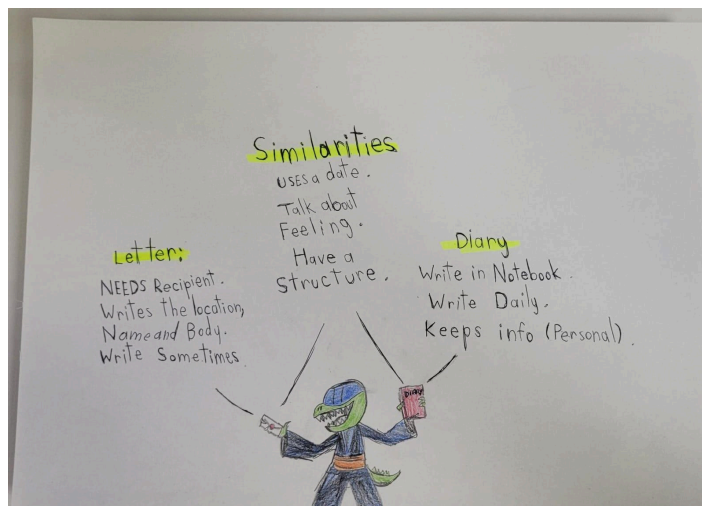
Fonte: Produção autoral

Assim como desenvolvido na Atividade 01 (08/08/2025), as questões foram elaboradas a partir dos conteúdos dados em sala pela professora regente do estudante, de modo a não apenas auxiliá-lo a absorver o conhecimento, mas também a seguir de maneira conjunta à sua turma, aprendendo ao mesmo ponto dos demais. Todavia, a diferenciação do formato como tal conteúdo é apresentado ao estudante atípico, utilizando de recursos imagéticos, com textos verbais acompanhados de gravuras que auxiliam na conexão entre ideias e conceitos, é um dos fatores que contribuem efetivamente para o processo de aprendizagem de um aluno autista.

Ainda referente à Atividade 03 (12/09/2025), a segunda parte do exercício consistia na produção livre e criativa de um mapa mental, apontando diferenças e semelhanças entre os gêneros textuais “carta” e “diário”. Através desta proposta de atividade, as pesquisadoras intencionavam apresentar o conteúdo por meio de adaptações com recursos visuais, assim como motivar o aluno a representar sua compreensão do que foi estudado através desta mesma ferramenta. Como esperado, o aluno participante compreendeu o comando e acolheu a proposta

perfeitamente, sendo o resultado representado na figura 3.

**Figura 3 - Produção do aluno para a Atividade 3**



Fonte: Produção autoral

A partir da representação visual elaborada pelo aluno, as pesquisadoras puderam atestar o seu nível de compreensão da matéria estudada e, como demonstrado na imagem, foi dada liberdade criativa para o estudante desenvolver seu trabalho, promovendo uma oportunidade de, por sua própria maneira, descrever as diferenças e semelhanças dos gêneros textuais abordados. Como constam nas notas de campo, “[...] o aluno ficou mais motivado nessa parte, por ter que desenhar e esquematizar seus conhecimentos” (Atividade 3, 12/09/2025)

Ao deparar-se com esses apontamentos, é possível confirmar a consistência da utilização de recursos visuais como uma ferramenta facilitadora e mediadora entre o aluno e variadas fontes de informação e conhecimento, fato este que os precursores pesquisadores Hermelin e O’Connor (1970 *apud* Bosa e Callias, 2000) já haviam comprovado, através de seus estudos sobre a tendência de estudantes autistas de alcançarem maiores níveis de assimilação de conceitos e ideias quando transmitidos por meio de códigos visuais.

Nessa perspectiva, ao considerar o desenvolvimento do aluno participante da pesquisa-ação, destaca-se, em situação avaliativa, o excelente desempenho demonstrado na elaboração do mapa mental proposto na Atividade 3. Esse resultado corrobora as concepções de Capovilla, Capovilla e Macedo (2001) acerca da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), pois, através do mapa mental,

contemplando a união entre a linguagem visual e da linguagem verbal, o estudante usou de um formato imagético para comunicar o que havia compreendido a respeito dos conceitos em estudo. Tal aspecto foi salientado quando, durante outras atividades dos ciclos de pesquisa-ação, o aluno apresentou “[...] rigidez em questões escritas” (Atividade 2, 15/08/2025) assim como um comportamento “[...] impaciente por ter que escrever nas questões” (Atividade 4, 29/09/2025). Ao ter tal dificuldade como pressuposto, a mescla da expressão escrita, área de comunicação em que o aluno atípico não se sente confortável, e da linguagem imagética, com o uso de aparatos visuais, permitiram uma nova e relevante forma de comunicação para o aluno participante. A referida estratégia converge veementemente com a lógica da CAA, um método que busca alternativas para que estudantes autistas possuam autonomia para comunicar a mensagem desejada ao mundo à sua volta.

Dessa maneira, entende-se que o uso de ferramentas visuais são um elemento indispensável no processo de adaptação pedagógica voltada para um estudante autista, contanto que este, todavia, não seja feito de maneira demasiada, de forma a desencadear um efeito contrário ao almejado, como conceituou Bezerra (2024). Tal planejamento cuidadoso foi elaborado pelas pesquisadoras, fazendo com que os ciclos de pesquisa-ação pudessem ser desenvolvidos sem nenhuma ocorrência de hiperestimulação e, desta maneira, alcançando o objetivo de aplicar as atividades adaptadas elaboradas, inseridas na realidade escolar do estudante TEA.

Portanto, assimila-se que, tanto o engajamento e a motivação do estudante com TEA quanto o uso de recursos imagéticos na adaptação pedagógica, são fatores de relevância indubitável para o processo de aprendizagem de um aluno atípico.

A partir dos supracitados pressupostos, e em concordância com o objetivo específico de avaliar em que medida o uso dos recursos adaptados elaborados podem favorecer o desenvolvimento do aprendizado de um aluno com TEA, faz-se necessária a análise e o elenco das contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem identificadas pelas pesquisadoras.

### **4.3. Contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem**

Durante a realização das atividades, foi possível visualizar habilidades desenvolvidas que apresentaram um papel essencial na formação do estudante, como a compreensão, comunicação e autonomia. Esses progressos revelam a importância de práticas pedagógicas que valorizem o ritmo individual do estudante e promovam um ambiente de aprendizagem acolhedor e significativo. Como afirma Brown (2001), o processo de aprender uma língua envolve tanto fatores cognitivos quanto afetivos, sendo essencial que o ensino estimule a motivação e a confiança do aluno.

A evolução do discente reflete o impacto de estratégias que favorecem o engajamento e a interação. De acordo com Brown (2001), quando o aluno se sente motivado, seja por interesse pessoal (motivação interna) ou por estímulos externos, como o apoio das pessoas que se fazem presentes ao redor do aluno, o aprendizado desenvolve-se com naturalidade e efetividade. Nesse sentido, a língua inglesa passou a ser mais do que um conteúdo escolar, transformando-se em um meio de expressão e participação ativa.

Ao se relacionar com o autor por meio de uma abordagem sensível e inclusiva, fortalecem-se as habilidades linguísticas, os aspectos emocionais e sociais, promovendo o crescimento pessoal e o sentimento de pertencimento do estudante no ambiente educacional.

No entanto, é válido pontuar também que o discente apresentou algumas dificuldades pontuais ao longo da realização das atividades, como questões específicas não respondidas, dificuldades gramaticais e principalmente desafios na atenção sustentada. Alunos no espectro do autismo frequentemente encontram um desafio extra quando precisam manter a atenção por longos períodos, principalmente em ambientes repletos de sons, movimentos e estímulos visuais. De acordo com Mesibov, Shea e Schopler (2004), a estruturação do ambiente e o uso de recursos visuais são fundamentais para minimizar as distrações e favorecer o foco, uma vez que a dificuldade em filtrar estímulos irrelevantes pode tornar o processo de aprendizagem mais cansativo e desgastante. Mesmo com grandes capacidades intelectuais, esses estudantes apresentam a possibilidade de externar resultados abaixo do que conseguem realmente alcançar, muito em função dessa

sobrecarga atencional presente no cotidiano escolar. Como consequência, é comum surgirem momentos de frustração e até um afastamento das atividades, o que reforça a necessidade de repensar o ambiente e as práticas pedagógicas para que ofereçam menos distrações e mais condições de engajamento real.

As evidências coletadas durante as atividades aplicadas demonstram pontos importantes do percurso do aluno. Na Atividade 03 (12/09/2025), ele apresentou dificuldade principalmente na segunda parte da proposta. Em alguns momentos, tinha dificuldade para lembrar detalhes que havia acabado de ver ou se dispersava com facilidade, o que sinaliza que a manutenção da atenção por mais tempo ainda é um desafio relevante em seu processo de aprendizagem.

Na Atividade 04 (29/09/2025), essas questões se repetiram em outro formato. Quando a tarefa exigiu que o aluno localizasse informações específicas ou escolhesse a alternativa correta entre várias opções, como no exercício envolvendo a estrutura “wish”, houve certa insegurança na tomada de decisão. Além disso, na segunda questão dessa mesma atividade, foi possível notar que a falta de confiança impactou diretamente sua resposta. Ele demonstrou hesitação, mesmo quando tinha condição de acertar, o que indica que o medo de errar ainda funciona como um bloqueio comunicativo.

A partir dessas observações, fica evidente que o aluno não apresenta dificuldades contínuas em relação ao conteúdo em si, e sim em sustentar a atenção e se sentir seguro para expressar seus conhecimentos durante toda a atividade. Reconhecer isso é fundamental para que as intervenções pedagógicas sejam mais assertivas. Ambientes com menos distrações, instruções mais segmentadas, mediação próxima e incentivo positivo podem contribuir para que ele se envolva com mais tranquilidade e demonstre, de forma mais consistente, tudo aquilo que é capaz de realizar.

Ao levar em consideração os apontamentos supracitados, as pesquisadoras puderam identificar, assim como nas demais análises realizadas durante o presente estudo, que o formato didático apresentado ao aluno, com base em recursos visuais e ambientado no contexto de uso majoritário da Língua Inglesa apresentou impacto positivo em seu processo de aprendizagem.

Através dos dados coletados durante os ciclos de pesquisa-ação, também foram elucidados fatores que, a princípio, demonstram-se corriqueiros e irrisórios, mas que podem influenciar de forma contundente a relação do aluno com sua rotina

escolar e a realização de suas atividades. Um exemplo é o alinhamento das atividades adaptadas com não apenas o conteúdo ministrado em sala por sua professora regente - o que apresenta igual relevância para o processo do estudante, mas também com as atividades realizadas pelos demais alunos, em favor de não gerar um sentimento de desconexão no aluno participante, em relação à sua turma. Tal elemento é salientado nas notas de campo referentes à Atividade 2 (15/08/2025), onde as pesquisadoras destacam que “[...] a proposta da professora regente era uma revisão impressa para os estudantes, por isso a revisão do aluno pesquisado também se inseriu nesse modelo para que esse não se sentisse desconectado do resto da classe” (Atividade 2, 15/08/2025)

Além disso, a construção de um ambiente contextualizado na Língua Inglesa, idioma em que o aluno se sente mais confortável para se comunicar, apresentou-se como um fator essencial para o processo não somente de desenvolvimento intelectual e pedagógico, mas também em relação à sua evolução comunicacional. Quando as pesquisadoras se valem das observações da Atividade 03 (12/09/2025), podem-se identificar variados momentos, durante o exercício proposto, em que evidencia-se o domínio do estudante sobre a Língua Inglesa, no que tange às regras gramaticais e de uso do idioma. Um exemplo desta característica foi a percepção das pesquisadoras durante a primeira parte da terceira atividade da pesquisa-ação onde “O aluno demonstrou grande habilidade em distinguir as características de cada gênero textual. Com relação à estrutura de cartas, soube organizar por ordem cada parte” (Atividade 3, 12/09/2025).

Mais latente do que suas habilidades, todavia, destaca-se o fato de que, “Em todo o momento, o aluno utilizou a Língua Inglesa para se comunicar” (Atividade 3, 12/09/2025). Ou seja, a Língua Inglesa, assim como a criação desse espaço ambientado no idioma de conforto e rotina do estudante, foram identificados pelas pesquisadoras como ferramentas essenciais e que contribuem significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante TEA. Tal fator, complementado com atividades baseadas em recursos visuais, que já foram reconhecidos como elementos de grande valia para o processo de aprendizado do aluno, potencializa seus efeitos e colabora para uma aprendizagem mais significativa.

Ao ter os referidos pontos em consideração, é de notável importância lembrar o que conceituou Mantoan (2003), ao afirmar que, assim como o mundo

ao redor, os paradigmas norteadores do que era considerado como o apropriado e eficaz para os processos de ensino-aprendizagem de alunos atípicos, vêm sofrendo alterações relevantes. Dessa maneira, entende-se que é indispensável olhar para recursos como ferramentas imagéticas, aliadas à atividades interativas e que provoquem engajamento no estudante TEA, juntamente com aclimatação imersiva na Língua Inglesa, área de pesquisa do presente projeto, com uma visão promissora em relação aos seus usos e possíveis contribuições no processo de adaptação pedagógica para um aluno TEA.

Nesse mesmo sentido, de acordo com o que pontuam Fonseca e Ciola (2016), um dos mais significativos desafios atuais de educadores inseridos em contextos de salas de aula com alunos atípicos, é a mediação dos aspectos sociais, cognitivos e comportamentais destes estudantes. A partir deste pressuposto, as adaptações pedagógicas possuem potencial não apenas para interferir positivamente na jornada intelectual e educacional do estudante atípico, mas também para contribuir no desenvolvimento de suas habilidades comunicacionais e sociais. No caso específico analisado neste trabalho, as pesquisadoras identificaram os recursos visuais, incorporados às rotinas de adaptação pedagógica direcionadas ao aluno TEA, e o uso extensivo da Língua Inglesa, como artifícios essenciais para que o estudante pudesse atestar seus conhecimentos da maneira satisfatória, assim como se comunicar na linguagem que mais lhe apetecesse, desenvolvendo suas habilidades sociais concomitantemente às suas competências pedagógicas.

Desse modo, entende-se que, a partir do que foi assimilado durante as observações e os ciclos de pesquisa-ação, e levando em consideração tanto os pontos fortes que o estudante evidenciou no seu processo de aprendizagem, quanto às dificuldades apresentadas por ele, as pesquisadoras puderam identificar as ferramentas que contribuem positivamente para o bom andamento deste processo. Dentre estes recursos, o uso da linguagem imagética, não apenas como suporte para a linguagem escrita, mas também como mensagem com sentido próprio, os níveis de entendimento e de absorção do aluno mostraram-se elevados.

Nessa mesma compreensão, a experiência de imersão na Língua Inglesa, facilita a assimilação dos conteúdos da disciplina, assim como revela-se um elemento substancial para o desenvolvimento comunicacional e social deste estudante. Tais apontamentos alinham-se aos objetivos desta pesquisa, destacando-se o de avaliar em que medida o uso dos recursos adaptados

elaborados podem favorecer o desenvolvimento do aprendizado de um aluno com TEA.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A salvaguarda dos direitos do estudante autista à educação, respeitando suas especificidades e levando-as em consideração no planejamento pedagógico, é de caráter essencial para o andamento do seu processo de aprendizagem e aquisição da Língua Inglesa. A partir desse pressuposto, a presente pesquisa destrincha a importância da adaptação de materiais didáticos, baseados em recursos visuais, para um estudante com TEA, em seu processo de aprendizagem e aquisição da Língua Inglesa.

Ao considerar o primeiro objetivo específico, que buscou mapear a rotina de adaptações didáticas no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa para um aluno autista em uma escola privada bilíngue, constatou-se que o processo de identificação mostrou-se viável e relevante. Assim como foi salientado durante o trabalho, atentar-se à elementos como o padrão imagético das atividades, buscando mantê-las em uma estrutura visual a qual o aluno já demonstra-se familiarizado a se deparar em sua vida escolar, por exemplo, contribuem para a composição de um espaço confortável e fértil para a construção de conhecimento para este estudante. A atenção e a consideração a esta prática, desenvolvida em conjunto com o aluno autista e sua comunidade escolar, externam o respeito às suas especificidades, assim como promovem a inserção destas como uma parte constituinte deste estudante, sendo incorporada ao planejamento e à prática educacional.

Quanto ao segundo objetivo específico, que propôs a elaboração de materiais pedagógicos adaptados com base em recursos visuais voltados às especificidades do aluno acompanhado, verificou-se que essa ação foi significativa por auxiliar o estudante a concentrar-se nas informações mais relevantes e por favorecer o desenvolvimento de sua autonomia. À luz do que foi disposto ao longo do estudo apresentado, observou-se que o uso de recursos visuais e de adaptações pedagógicas teve papel decisivo no processo de aprendizagem do aluno participante. As atividades que incorporavam imagens, vídeos e ferramentas digitais despertaram maior engajamento e facilitaram a compreensão dos conteúdos trabalhados. Essas adaptações tornaram as propostas mais dinâmicas e acessíveis, permitindo que o aluno expressasse suas respostas de forma mais visual, estruturada e significativa.

De modo semelhante, o terceiro objetivo específico destacou-se na pesquisa por envolver a aplicação dos recursos visuais elaborados no processo de

aprendizagem do aluno autista em seu contexto escolar. A análise prévia da rotina do estudante foi essencial, pois permitiu compreender os formatos com os quais ele já estava familiarizado em seu processo de aprendizagem - desde a sequência diária das aulas até a organização e o design das atividades -, elementos que também fundamentaram os recursos visuais utilizados na adaptação pedagógica. Essa familiaridade contribuiu para que a realização das atividades adaptadas ocorresse de maneira fluida, sem grandes dificuldades, já que o reconhecimento de um formato conhecido ajudou a evitar sensações de desconforto ou estranhamento. Com isso, o estudante demonstrou maior engajamento e participação nas propostas desenvolvidas.

Por fim, o quarto objetivo concentrou-se em avaliar em que medida o uso dos recursos adaptados poderia favorecer o desenvolvimento da aprendizagem de um aluno com TEA. Durante a realização das atividades, observou-se o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação do estudante, como a compreensão, a comunicação e a autonomia, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que respeitem seu ritmo individual e promovam um ambiente acolhedor e significativo. A evolução presenciada demonstrou o impacto positivo de estratégias que estimulam o engajamento e a interação, pois, quando o aluno se sente motivado, seja por interesse próprio ou pelo apoio recebido em seu entorno, o aprendizado ocorre de maneira mais natural e produtiva. Nesse contexto, a língua inglesa deixou de ser apenas um conteúdo escolar e passou a se tornar um meio de expressão e participação ativa.

Somado às experiências de elaboração e aplicação das atividades, é válido ressaltar que a pesquisa transcorreu de forma tranquila, sem apresentar problemas ou dificuldades significativas durante sua execução. No entanto, ocorreram certas adversidades relacionadas ao arranjo de horários para a aplicação das atividades, uma vez que, em determinadas ocasiões, a pesquisadora aplicadora precisou se ausentar da sala para atender a demandas urgentes da escola. Em razão desses ajustes e imprevistos, o período total de aplicação das atividades se estendeu para aproximadamente 1 mês e 20 dias, ultrapassando o prazo inicialmente previsto de 1 mês.

Também, durante o processo, observou-se uma pequena dificuldade relacionada à dispersão do aluno participante, que em alguns momentos demonstrava vontade de ir à biblioteca para ler os livros de seu interesse. Contudo,

a pesquisadora aplicadora conseguiu contornar essas situações de forma tranquila e sensível, redirecionando a atenção do estudante para a proposta em andamento. Com isso, o aluno rapidamente retomava o foco e voltava a realizar as atividades com envolvimento e disposição.

A presente pesquisa, dessa maneira, tende a contribuir com estudos desenvolvidos para a criação de estratégias e recursos que possibilitem uma melhor experiência escolar para alunos atípicos, inseridos em um contexto de sala de aula bilíngue. As práticas e materiais didáticos desenvolvidos neste projeto, assim como a análise dos dados coletados neste período, evidenciam a viabilidade e a valência da inserção dos recursos visuais como ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, haja vista que os resultados obtidos responderam positivamente aos objetivos centrais da pesquisa.

Sendo assim, encerrar este trabalho significa também reafirmar a compreensão de que a educação inclusiva não é apenas uma diretriz normativa, mas um compromisso ético com a construção de uma educação com mais humanidade e democracia. A trajetória analisada ao longo deste trabalho evidencia que o processo de ensinar e aprender se fortalece no reconhecimento das diferenças como parte constitutiva da sala de aula, e na compreensão de que cada estudante possui modos próprios de se relacionar com o conhecimento.

Nesse sentido, Mantoan (2003) reforça que a inclusão não se limita a adaptar práticas, mas exige uma mudança profunda na maneira como o sujeito e suas potencialidades são concebidas, deslocando o foco das limitações para as possibilidades. Assim, busca-se reafirmar a convicção de que a prática docente deve se orientar por uma postura sensível, crítica e comprometida com o direito de todos à aprendizagem, reconhecendo a diversidade como potência para transformar a escola e, conseqüentemente, o próprio ato educativo.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, E. R. **Importância da formação continuada e educação inclusiva: uma abordagem teórico-prática do processo educacional em Monteiro/PB.**

2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2024. 59 f.

BONOME-VANZELLI, S. R. C.; FELIPPE, A. C. T.; PALEARI, A. P. G.; VERDIANI, C. E. S.; ALVES, J. G. de S.; DOS SANTOS, R. O. Contribuições do programa Teacch® à educação regular / Contribuciones del programa Teacch® a la educación regular.

**Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 11, p. 103837–103851, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n11-146.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: reflexão e crítica**. **Cidade**, v. 13, p. 167-177, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 24 jul. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em:

<<https://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2025.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 dez. 2012. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 24 jul. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtorno do espectro do autismo**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.

Disponível em:

<[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_reabilitacao\\_autismo.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_reabilitacao_autismo.pdf)>.

Acesso em: 24 jul. 2025.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BROWN, H. D. ***Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy***. 2. ed. White Plains, NY: Longman, 2001.

CANCELIER, B. C.; MEDEIROS, J. **A utilização dos recursos visuais na educação infantil para e com crianças do transtorno do espectro autista: um estudo sobre o método TEACCH**. 2021. Artigo apresentado como requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, 2021;

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; MACEDO, E. C. **Comunicação alternativa na USP na década de 1991-2001: tecnologia e pesquisa em reabilitação, educação e inclusão. Temas sobre Desenvolvimento**, v. 10, n. 58/59, p. 18CE-42CE, 2001 Tradução . . Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/directbitstream/830018d2-b073-4d8c-8094-980925e00383/CFE-277.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2025.

COMITÊ SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Comentário Geral nº 4 sobre o direito à educação inclusiva**. Genebra: Organização das Nações Unidas, 2021. Disponível em: <<https://acnudh.org/sem-categoria/comentario-geral-no-4-2016-sobre-o-direito-a-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 24 jul. 2025.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage handbook of qualitative research**. 5. ed. Thousand Oaks (CA): Sage, 2018.

ELIA, Luciano. Autismo e segregação. **A peste**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 55-64, 2012.

EMERSON, R.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. Notas de campo na pesquisa etnográfica. **Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais**, v. 7, n. 1, p. 1-14, 2014.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. de C. B. **Vejo e Aprendo: fundamentos do Programa TEACCH: o ensino estruturado para pessoas com autismo**. 2. ed. Ribeirão Preto, SP: Booktoy, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Cidade: Editora Moderna, 2003.

MATOS, C. S., BISPO, M. F., DA HORA, G. S. . **Inclusão de alunos com Transtornos e Déficits de Atenção e Hiperatividade: Uma revisão de Literatura entre 2014 e 2021**. Estudos lat, 9., 2023.

MESIBOV, G. B.; SHEA, V.; SCHOPLER, E. **The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders**. New York: Springer, 2004.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2021.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 1999.

NATIONAL AUTISM CENTER. **Evidence-Based Practice Autism in the Schools: a guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders**. 2009. Disponível em: <[https://www.pbis.org/Common/Cms/files/.../D15\\_NAC\\_Ed\\_Manual\\_FINAL.pdf](https://www.pbis.org/Common/Cms/files/.../D15_NAC_Ed_Manual_FINAL.pdf)>. Acesso em 03 jul. 2025.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido (*Visual text and critical reading: what is said, omitted, and suggested*). **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006. Acesso em: 01 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <<https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>>. Acesso em: 24 jul. 2025.

PINTRICH, P. R. **A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts**. *Journal of Educational Psychology*, Washington, DC: American Psychological Association, v. 95, n. 4, p. 667–686, 2003. DOI: 10.1037/0022-0663.95.4.667.


PROCÓPIO, R. B.; SOUZA, P. N. Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 139-146, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426642008>. Acesso em: 11 nov. 2025.

PRODANOV, C. C., FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª Edição. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.



RASMUSSEN, F. S. M.; SILVA, R. C.; NEIX, C. S. V. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 30, n. 31, p. 101-112, dez. 2021.

TRIPP, D.. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443–466, set. 2005.

## APÊNDICE A - Notas de campo

-  Notas de Campo.pdf

## APÊNDICE B - Atividades aplicadas

- [Atividade 1 - Digital](#)
-  Atividade 2.pdf
- [Atividade 3 - Digital](#)
-  Atividade 4.pdf