



## FACULDADE DE TECNOLOGIA, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO

### Graduação

### GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

### IMPORTÂNCIA DE MATERIAIS E RECURSOS ADAPTADOS PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Laura Lopes Bispo

Profª Ana Carolina da Silva Steola

### RESUMO

Este trabalho aborda a importância da utilização de materiais adaptados no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino de Pirassununga/SP. Teve como objetivo analisar a percepção dos professores quanto à eficácia desses recursos no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi de caráter bibliográfico e estudo de caso, baseada em autores de referência sobre o autismo, como Leo Kanner, Lorna Wing e Michael Rutter, e de abordagem qualitativa, utilizando questionários aplicados a 20 professores das redes pública e privada de ensino de Pirassununga e Porto Ferreira/SP. Os resultados indicaram que a maioria dos docentes reconhece a importância dos materiais adaptados para o desenvolvimento da aprendizagem e para a inclusão dos alunos com TEA, embora ainda existam dificuldades relacionadas à formação continuada e à disponibilidade de recursos adequados. Foi realizada uma pesquisa de campo durante dois anos letivos consecutivos (2024-2025), acompanhando a evolução de um aluno com TEA nível 3 (não-verbal) com o uso de materiais diferenciados dos utilizados pela turma. Os resultados foram positivos, evidenciando avanços significativos — o aluno progrediu do reconhecimento de vogais à leitura de palavras simples — e apontando melhorias nas práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Conclui-se que é essencial investir na formação continuada dos professores e na ampliação de recursos pedagógicos adaptados, a fim de garantir uma inclusão escolar efetiva e um ensino de qualidade.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Educação Especial; Formação Continuada; Materiais e Recursos Adaptados; Inclusão Escolar.

## ABSTRACT

This work addresses the importance of using adapted materials in the inclusion process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the regular education system of Pirassununga/SP. The objective was to analyze teachers' perceptions regarding the effectiveness of these resources in the teaching-learning process. The research was bibliographic and a case study in nature, based on reference authors on autism such as Leo Kanner, Lorna Wing, and Michael Rutter, and adopted a qualitative approach, using questionnaires applied to 20 teachers from public and private schools in Pirassununga and Porto Ferreira/SP. The results indicated that most teachers recognize the importance of adapted materials for learning development and inclusion of students with ASD, although there are still difficulties related to continuing education and availability of adequate resources. Field research was conducted over two consecutive school years (2024-2025), monitoring the progress of a level 3 non-verbal ASD student using materials different from those used by the class. The results were positive, showing significant advances — the student progressed from recognizing vowels to reading simple words — and pointing to improvements in pedagogical practices aimed at inclusion. It is concluded that it is essential to invest in continuing teacher education and in expanding adapted pedagogical resources in order to ensure effective school inclusion and quality education.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder; Special Education; Continuing Education; Adapted Materials and Resources; School Inclusion.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder força, sabedoria e graça para concluir mais esta etapa da minha vida acadêmica.

À minha família, em especial à minha mãe, Maria, e ao meu marido, Caio, pelo apoio e incentivo constantes, especialmente nos momentos mais desafiadores deste período.

À minha orientadora, Ana Carolina da Silva Steola, pelo comprometimento, e por suas valiosas orientações, que foram essenciais para a realização deste trabalho. Agradeço também à professora Caroline de Souza Araújo, que ministrou a disciplina e me auxiliou de forma significativa ao longo do processo, me orientando e sanando todas as minhas dúvidas.

As minhas amigas de turma Maria da Conceição, Samantha, Thais e Flávia, que estiveram ao meu lado ao longo desses quatro anos, compartilhando experiências, oferecendo apoio e um ombro amigo nos momentos de sobrecarga.

Agradeço a mim mesma pelo empenho, dedicação e perseverança, que me permitiram superar os desafios deste ano e concluir este trabalho com sucesso. Concluir este curso representa a realização de um sonho e um marco importante em minha trajetória acadêmica e pessoal.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente os professores e profissionais da rede pública e privada de Pirassununga e Porto Ferreira/SP, que participaram da pesquisa e tornaram possível o desenvolvimento deste estudo.

## Introdução

Este trabalho de conclusão de curso busca compreender a importância do uso de materiais pedagógicos adaptados para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciando como tais recursos contribuem para o processo de aprendizagem, inclusão escolar e desenvolvimento integral desses alunos. Para fundamentar essa discussão, realizou uma breve revisão histórica sobre a forma como as pessoas com deficiência foram vistas e tratadas ao longo dos tempos. Ao olhar para o passado, é possível perceber como práticas excludentes marcaram a vida das pessoas com deficiência e como essas visões influenciaram, por séculos, a forma como eram tratadas na sociedade.

Nos tempos antigos, as pessoas com deficiências eram abandonadas e perseguidas devido às suas condições atípicas. Em alguns lugares eram considerados como “possuídos por demônios” sendo sujeitos a rituais de purificações (Corrêa, 2010) e em outros por sua vez quando nasciam com alguma “deformidade” eram mortos após o nascimento. Eram negligenciados os direitos básicos da vida de uma pessoa: o direito à vida.

O processo de inclusão das pessoas com deficiência na educação vem sendo longo e marcado por diversas transformações sociais, políticas e culturais. Ao longo dos séculos, passou-se de uma concepção excludente, baseada no preconceito e na marginalização, para uma perspectiva que valoriza os direitos humanos, a dignidade e a igualdade de oportunidades.

No Brasil, a entrada das pessoas com deficiência na educação mostra-se muito recente, tendo começado no final do século XIX, com a criação de instituições específicas, contudo, a presença desses alunos em escolas comuns só começou na década de 1970 e ficou mais forte depois da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

Em 1989 foi instaurada a Lei nº 7.853/89<sup>1</sup> em seu artigo 2, item (f) estabelece que a matrícula de alunos com deficiência deve ser obrigatória, garantindo o direito da criança em ser matriculada na rede regular de ensino independente de qualquer condição.

Dessa forma, observa-se que a trajetória histórica da inclusão escolar no Brasil configura-se como um processo gradual, caracterizado por avanços legais e institucionais.

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm) acesso em: 22 out. 2025

Contudo, a efetivação desses direitos enfrenta desafios relacionados à adaptação das escolas, à formação de professores e à oferta de recursos especializados. Assim, torna-se pertinente analisar como essas políticas inclusivas se materializam em contextos específicos, pois isso nos permite ter um panorama de práticas adotadas e dos obstáculos ainda presentes.

Em Pirassununga, no mês de outubro de 2025, a rede pública de ensino contava com cerca de 4.900 alunos. Destes, 377 faziam parte da educação especial e inclusiva, sendo 232 acompanhados por profissionais de apoio. Os outros 145 ainda não possuíam atendimento em sala regular por falta de verba para contratação de mais profissionais. É um dado interessante, também, que 212 desses alunos público-alvo da educação especial, ou seja, mais de 50%, apresentam o transtorno do espectro autista (TEA).<sup>2</sup>

A realidade de Pirassununga foi escolhida para ser analisada por exemplificar essa situação acima relatada com vistas a melhorias. O município mostra expressiva presença de alunos público-alvo da educação especial, além de grande número daqueles com diagnóstico de TEA, e uma lacuna importante no atendimento devido à limitação de recursos e profissionais especializados. Tal contexto evidencia a necessidade de iniciativas que promovam a ampliação e qualificação do atendimento educacional especializado, como é o caso do Projeto de Educação Inclusiva desenvolvido no município.

No ano de 2024, foi desenvolvido em Pirassununga-SP o Projeto de Educação Inclusiva, resultado de uma parceria entre a APAE local e a Prefeitura Municipal, do qual a autora teve a oportunidade de participar. A iniciativa disponibiliza profissionais de apoio para atuar junto a alunos com deficiências, transtornos, síndromes e altas habilidades/superdotação. O projeto é composto por profissionais qualificados e fundamenta-se em diretrizes legais que asseguram o atendimento especializado e o respeito à diversidade no ambiente escolar. Entre as legislações que sustentam tais práticas, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que garante direitos e estabelece mecanismos para promover a inclusão social e o pleno exercício da cidadania das pessoas com deficiência. Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) determina a

---

<sup>2</sup> Dados obtidos pela coordenação do Projeto de Educação Inclusiva da APAE de Pirassununga.

obrigatoriedade do atendimento educacional especializado em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Durante a atuação no Projeto de Educação Inclusiva, foi possível acompanhar um estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), classificado no nível 3 de suporte e não verbal. O aluno apresentava, além de dificuldades pedagógicas, uma baixa vinculação com o ambiente escolar, sendo frequentemente percebido pela equipe como desinteressado e alheio às atividades propostas.

Observou-se que as estratégias tradicionais de ensino, mesmo com tentativas de tornar as aulas mais dinâmicas, não despertavam seu interesse. O aluno mantinha-se frequentemente isolado, com movimentos estereotipados e sem participar das atividades propostas em sala. O uso de materiais como livros, cadernos e apostilas não se mostrava eficaz para sua inclusão e engajamento nas atividades, o que evidenciava a necessidade de adaptações pedagógicas mais específicas e sensíveis ao seu perfil.

No capítulo V da LDB Art.59 especifica-se sobre métodos e recursos educativos adaptados as necessidades dos alunos da inclusão. E no Art.60 parágrafo único que “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino [...]” (Brasil, 1996, p.22)

Diante desse cenário, tornou-se evidente a necessidade de repensar as estratégias pedagógicas utilizadas com o estudante, especialmente no que se refere à promoção de sua participação nas atividades escolares. A profissional de apoio passou, então, a buscar abordagens mais sensíveis às especificidades do aluno, priorizando a adaptação de materiais e a utilização de recursos lúdicos, em substituição a métodos excessivamente mecânicos. Essas mudanças visavam favorecer a inclusão efetiva, proporcionando experiências mais significativas e adequadas às possibilidades do estudante.

Tendo em vista essa situação, surge a seguinte questão de pesquisa: Qual é o impacto da utilização de materiais pedagógicos adaptados no processo de ensino-aprendizagem de um aluno com TEA nível 3 de suporte, comparando o desempenho antes e depois da intervenção?

Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância dos recursos e materiais adaptados no processo de ensino-aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA); refletindo sobre sua eficácia e sobre o papel do professor e do profissional de apoio na construção de práticas verdadeiramente inclusivas.

Acredita-se que esta produção possa contribuir para que os educadores da Educação Básica possam pensar a respeito das práticas adotadas, uma vez que ele dê exemplos para pensar e refletir no que for melhor para o aluno, atendendo suas necessidades educacionais com maior êxito.

## **1. Objetivos**

Com vistas a responder o problema de pesquisa levantado, o objetivo geral é de analisar os efeitos da utilização de materiais pedagógicos adaptados no engajamento e na aprendizagem de um aluno com TEA, nível 3 de suporte, em uma escola da rede pública de Pirassununga.

E os objetivos específicos abarcam:

- Analisar a importância da utilização de materiais adaptados no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA.
- Avaliar a percepção de professores e profissionais da educação que atuam com alunos com TEA quanto à eficácia desses recursos no processo de inclusão.

## **2. Fundamentação Teórica**

Historicamente, a vida de pessoas com deficiência era marcada pela exclusão e perseguição. Em certas sociedades, suas condições 'incomuns' eram atribuídas a influências malignas, levando a rituais de purificação. Em outros contextos, crianças nascidas com alterações físicas eram frequentemente mortas logo após o parto, tendo seus direitos mais básicos, como o direito à vida, negados.

Por diversos séculos, essas crianças foram excluídas do convívio social e, sobretudo, da escolarização, devido às suas limitações.

Na Idade Média (V – XV), os deficientes eram chamados de loucos e alucinados e seu tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido, o que era uma forma de exclusão.

Martinho Lutero defendia que os deficientes mentais eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados [...], toda pessoa portadora de deficiência que fosse reconhecida pela encarnação do mal era destinada à tortura e à fogueira. (Monteiro; Carlos Medeiros, *et.al.*, 2016, n.p.)

A concepção de monstrosidade passa a ser gradualmente desconstruída, sobretudo com a ascensão do cristianismo, que passa a oferecer uma nova maneira de enxergar o outro. O cristianismo acabou com a prática onde eram eliminados os filhos que nasciam com deficiência.

Na Idade Moderna (XV – XVIII) em resultados das mudanças causadas pelo cristianismo, as pessoas com deficiência que antes eram considerados loucos passaram a serem entendidos como doentes ou pessoas que precisavam de cuidados médicos. Nessa época também começaram a surgir interesses científico por parte dos médicos no que diz respeito a pessoa com deficiência.

Na Idade Contemporânea com a chegada da Revolução Francesa (XVIII) foi aprovada em 1789 a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” que consagrou os valores “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” como um de seus princípios. Desde então, a deficiência passou a ser vista como distúrbios que podem ser tratados. Foi nessa época que surgiram os primeiros hospitais psiquiátricos que visavam o cuidado ao tratamento das pessoas com deficiência mental. (Monteiro; *et al.*,2016)

O primeiro especialista em deficiência mental foi o francês médico e pedagogo Edouard Seguin (1812 – 1880). Ele afirmou que “Os progressos do deficiente dependeriam de três aspectos: o grau de comprometimento de suas funções orgânicas, o quanto de inteligência que o deficiente apresentava e a habilidade na aplicação do método.” (Corrêa, Maria Angela Monteiro 2010, p.22).

Em 1839, ele abriu primeira escola para jovens e crianças com deficiência intelectual, onde tratavam as pessoas considerando seus aspectos físicos, psicológicos e suas vontades. Ele defendia que a criança precisa de apoio, mas que o tal não interferisse em sua autonomia.

No Brasil, a inserção de pessoas com deficiência na educação teve início no final do século XIX, com organizações específicas como as Associação de Pais e Amigos dos

Excepcionais (APAE); Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação – ABBR; o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Mas a integração escolar em classe comum só aconteceu na década de 1970 e ganhou força após a Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996.

A Declaração de Salamanca 1994 afirma que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”. (Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003).

Com a evolução das concepções sociais e legais sobre a deficiência, novas demandas surgem na educação inclusiva, especialmente no atendimento às crianças com TEA.

Compreender essa evolução também exige reconhecer que a inclusão escolar envolve não apenas mudanças estruturais e pedagógicas, mas igualmente a ressignificação dos conceitos relacionados à deficiência. Nesse contexto, torna-se fundamental entender o significado e a amplitude do TEA, a fim de ampliar a consciência social e acadêmica sobre as especificidades dessa condição.

Quando se aborda o tema deficiência, a palavra transtorno refere-se a alterações ou desordens que afetam o funcionamento mental ou psicológico; a palavra espectro deriva-se do latim “*spectrum*”, e o seu significado no contexto do autismo é diversidade de sintomas e a intensidade. A palavra autismo tem sua origem do grego “*autós*”, que significa “si mesmo” ou “próprio”;

Portanto, no Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa diversidade relaciona-se tanto à variedade de manifestações clínicas quanto aos diferentes níveis de intensidade com que elas podem se apresentar.

A palavra Espectro foi incorporada em 2013, com a atualização do DSM-5, para unificar e abranger transtornos antes separados, reconhecendo que cada pessoa autista tem um conjunto único de características e desafios.

Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) constatou que a prevalência de TEA é crescente e já alcançou 70 milhões indivíduos no mundo (Vos *et. al.*, 2016 *apud* Andrade *et. al.*, 2024).

Dados do Censo Escolar de 2024 divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC)<sup>3</sup>, apontam o aumento no número de matrícula na educação especial de 17,2% entre 2023 e 2024, sendo de 1,8 milhões para 2,1 milhões de alunos. Dentre eles, 44,4% são autistas.

O aumento das matrículas de estudantes com TEA na escola regular reforça a importância da formação continuada de professores e gestores, a fim de promover práticas pedagógicas inclusivas e estratégias de ensino adequadas às necessidades individuais dos alunos. Dessa forma, os impactos sobre as políticas educacionais tornaram-se mais expressivos, uma vez que a demanda por Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tem aumentado significativamente, frequentemente ultrapassando a capacidade dessas estruturas. Segundo o Portal do MEC (2018)<sup>4</sup>, o atual modelo de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) atribui uma carga excessiva de responsabilidades aos professores da educação especial e às salas de recursos multifuncionais. Conseqüentemente, essa concentração de responsabilidades sobrecarrega os profissionais, e os serviços não conseguem ser oferecidos a todos os estudantes que necessitam de atendimento.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência assegura que todos os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação tenham direito, conforme previsto em seu Art. 28, inciso III, a um projeto pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O TEA não possui uma causa única e específica. No entanto, importantes estudiosos e pioneiros na área, como Leo Kanner, Michael Rutter e Lorna Wing, contribuíram significativamente para a compreensão do transtorno, descrevendo suas principais características e auxiliando na construção dos critérios diagnósticos utilizados atualmente.

Segundo o DSM-V, o TEA se dá quando “os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas” (APA, 2014, p. 31)

---

<sup>3</sup> Dados estatísticos de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>, acesso em: 30 set. 2025.

<sup>4</sup> Dados estatísticos de 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/65721-ministro-apresenta-panorama-sobre-educacao-especial-e-discute-necessidade-de-atualizacao> acesso em: 01 out. 2025.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª Edição (2014, p.75) define os transtornos do neurodesenvolvimento como:

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. [...] Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. [...]

O próprio DSM – V (2014, p. 75 e 76) caracteriza o autismo como:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o 32 Transtornos do Neurodesenvolvimento desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo. [...]

O autismo também tem como característica comportamentos de comunicação não verbal, ecolalias e movimentos estereotipados e falta habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

Kanner identificou e descreveu de maneira precisa as características essenciais do autismo, destacando aspectos fundamentais como:

A primeira descrição da síndrome do autismo infantil foi feita em 1943 por Leo Kanner. O artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo [...] compreende a apresentação de 11 casos clínicos de crianças que, por apresentarem as mesmas manifestações clínicas, dão subsídios a Kanner para instituir a nova síndrome, cujos sintomas foram organizados em três grupos: inabilidade social; problemas na linguagem e comunicação; e necessidade da repetição, ou mesmice. Kanner é enfático ao destacar a importância central dos problemas de relacionamento interpessoal na síndrome: “A desordem fundamental, proeminente, patognomônica, é a inabilidade da criança de relacionar-se com pessoas e situações de maneira comum desde o início da vida”. [...] O autor avalia as dificuldades impressionantes que esses pacientes têm de presenciar estímulos novos, pois “cada coisa que muda seu ambiente externo, ou mesmo interno, representa uma intrusão assustadora” (Kanner, 1943). (Timo; Maia; Ribeiro, 2011, p. 834)

De acordo com o que Rutter (1978), destacou através de observações comportamentais,

Os critérios incluíam a perda do interesse social e da responsividade; alterações de linguagem que vão desde a ausência de fala até o uso peculiar da mesma; comportamentos bizarros, ritualísticos e compulsivos; jogo limitado e rígido; início precoce do quadro, ou seja, antes dos 30 meses de vida. (Tamanaha, Ana Carina, Perissinoto; Jacy, Chiari; Brasília Maria, 2008, p 297)

A médica e pesquisadora Lorna Wing foi uma das responsáveis por ampliar a forma como entendemos o Transtorno do Espectro Autista (TEA). No ano de 1979, em parceria com Judith Gould, definiram a tríade do autismo. Segundo o que elas destacaram, pessoas com autismo geralmente apresentam três tipos principais de dificuldades: na interação e compreensão social, na comunicação e imaginação e nos interesses e comportamentos restritos. (Ponce; Abrão, 2019).

Lorna Wing também sempre reforçou a importância de compreender as necessidades e os desafios enfrentados por quem está dentro do espectro. Com essa visão mais ampla, a pesquisadora ajudou a transformar o entendimento do autismo, mostrando que ele não é uma condição única, mas um espectro — ou seja, uma variedade de formas de ser, de sentir e de se relacionar com o mundo. Suas ideias são até hoje referência para educadores, profissionais da saúde e famílias que convivem com o TEA.

A tabela a seguir nos traz informações sobre os níveis de gravidade do autismo, suas especificidades e suas necessidades de suporte segundo o DSM-V.

Tabela 1 - Níveis de gravidade do TEA

Gravidade	Comunicação Social	Comportamentos restritos e estereotipados
<b>Nível 1</b> Exige Suporte	Déficit na comunicação social causam prejuízos notáveis. Pode ter desinteresse nas relações interpessoais, dificuldade em iniciar o contato, respostas atípicas ou sem resposta a abertura social de outros	Inflexibilidade causa interferência em um ou mais contextos. Problemas de organização, planejamento, dificuldade em trocar de atividades.
<b>Nível 2</b> Exige Suporte Substancial	Déficit grave na comunicação social que causam limitações mesmo com apoio. Resposta reduzida ou anormal ao contato do outro.	Inflexibilidade, dificuldade de lidar com mudanças, comportamentos restritos e repetitivos que interferem em diversos contextos e são óbvios para o observador casual. Sofrimento para mudar o foco das ações.
<b>Nível 3</b> Exige suporte muito substancial	Déficits graves na comunicação verbal e não verbal com limitação para iniciar contato interpessoal e resposta mínima ao contato de outros.	Inflexibilidade extrema, dificuldade de lidar com mudanças, comportamentos restritos e repetitivos que interferem de forma acentuada em todas as esferas. Grande sofrimento para mudar o foco das ações.

FONTE: Elaboração própria, baseado na tabela do APA – DSM – 5.

O autismo não tem uma causa específica, contudo, grande parte das pesquisas indica uma interação complexa entre fatores genéticos e ambientais.

Pesquisas sugerem que mutações genéticas específicas podem predispor uma criança ao desenvolvimento do TEA, embora não seja possível afirmar que um único gene seja responsável pela condição. Além disso, fatores ambientais, como exposições a substâncias tóxicas durante a gestação, infecções maternas ou complicações no parto, também podem influenciar o aparecimento do autismo. (Brito *et. al.* 2025, n.p.)

“Os primeiros sintomas do TEA são identificados logo nos primeiros cinco anos. Em alguns casos, é possível distingui-los antes mesmo do primeiro ano de vida. O diagnóstico precoce evita uma série de problemas para as crianças. (Frossard, 2021, n.p.)”

A história das adaptações escolares tem seu início no ano de 1770, com a criação da Língua de sinais, fundamentada por Charles M. Eppée em Paris, destinado a completar o alfabeto manual voltados a intencionalidade de instruir os deficientes auditivos. (Viana; Maria Farias, 2016)

Em 1784, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos passou a utilizar letras em alto relevo como recurso pedagógico para a educação de pessoas com deficiência visual. Quase meio século depois, em 1821, o militar francês Charles Barbier desenvolveu um sistema de leitura tátil, denominado escrita noturna, baseado em pontos em relevo. Em 1829, o estudante cego Louis Braille, integrante do Instituto, adaptou tal método às necessidades dos cegos, inicialmente denominado sonografia e posteriormente reconhecido como Método Braille (Viana; Maria Farias, 2016).

Na década de 70, o Dr. Eric Schopler desenvolveu o método TEACCH, “defendendo que essas crianças respondem melhor a realidades estruturadas de acordo com suas limitações e potencialidades.” (Ávila; Cássia Pinto n.p)

Na década de 1990 foi inserido no Brasil Método TEACCH como ensino estruturado, que tem como objetivo possibilitar o atendimento psicoeducacionais das pessoas com autismo (Cátia, 2000).

Dessa forma o TEACCH se preocupa com:

- a) Com a estrutura física da sala de aula;
- b) Com a programação diária a ser cumprida pelo aluno;
- c) Com sistemas de trabalho individualizado, considerando o potencial emergente de cada aluno;
- d) Com a estruturação das rotinas diárias;
- e) Com o uso de apoio visual, tanto para salas, como para a realização das atividades. (Walter; Cátia Crivelenti de Figueiredo, p. 12, 2000)

Portanto, a utilização do Método TEACCH é redirecionado em busca da fala ou comunicação alternativa

- Recursos visuais (fotos, figuras e cartões)
- Estímulos corporais (apontar, utilização de gestos, movimentos corporais)

- Estímulos audi-cinestésico-visuais (som, palavra, movimentos associados as fotos) (Walter; Cátia Crivelenti de Figueiredo, p. 12, 2000).

“A Comunicação Alternativa e Ampliada é uma subárea de Tecnologia Assistiva e envolve o uso de sistemas e recursos alternativos que oferecem aos indivíduos sem fala funcional possibilidades para se comunicar.” (Togashi; Cláudia Miharú, Walter; Cátia Crivelenti de Figueiredo, p. 352, 2016)

O PECS - *The Picture Exchange Communication System* foi um sistema de comunicação desenvolvido em 1994 por Bondy e Frost nos Estados Unidos da América, sendo direcionado para crianças com déficit severo na comunicação oral. O sistema consiste em troca de figuras, ou seja, o usuário troca a figura que tem pela figura que deseja. (Togashi, Walter, 2016).

A análise desse breve percurso histórico das adaptações escolares nos leva a refletir sobre os progressos e evoluções que as adaptações pedagógicas estiveram até os dias de hoje, um progresso pouco lento, mas contínuo. Essa evolução se deu de acordo com as altas demandas específicas dos diversos públicos-alvo da educação inclusiva. Desde as primeiras iniciativas, centradas na comunicação de indivíduos com deficiência auditiva e visual, houve mudanças significativas ao desenvolvimento, como o TEACCH e o PECS. Essas mudanças refletem a busca contínua por estratégias que visem a promoção da autonomia, a interação social e a comunicação oferecida para todos os sujeitos no ambiente escolar.

### **3. Metodologia**

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, por buscar compreender em profundidade as percepções de professores da educação básica acerca do uso de materiais didáticos adaptados para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme Cardano (2017), a pesquisa qualitativa distingue-se pela proximidade do pesquisador com o objeto estudado e pela adaptação dos procedimentos metodológicos às especificidades do contexto empírico.

A investigação foi organizada em duas etapas complementares:

1. Revisão bibliográfica: realizada a partir de livros, artigos científicos e documentos legais que fundamentam a temática. Foram privilegiados autores clássicos e contemporâneos que contribuíram significativamente para a compreensão do TEA, como Leo Kanner (1943), Michael Rutter (1978) e Lorna Wing (1981), além de marcos normativos como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e a Declaração de Salamanca (1994).
2. Pesquisa de campo: consistiu na aplicação de um questionário estruturado, elaborado no Google Forms, contendo questões abertas e fechadas. O instrumento buscou levantar percepções sobre a utilização de materiais adaptados em sala de aula, suas potencialidades e desafios.

O sistema educacional do Estado de São Paulo propõe o uso de livros como, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o *Currículo em Ação* como referência no processo de ensino. Tal metodologia foi adotada pela professora regente da turma, revelando resultados satisfatórios junto aos alunos considerados típicos. Contudo, observou-se que a mesma abordagem não apresentou a mesma eficácia no atendimento às necessidades dos alunos atípicos. Visto a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas, iniciou-se em outubro de 2024 a intervenção com materiais e recursos adaptados, tendo em vista que o aluno em questão ainda não reconhecia cores, letras, números e formas. A intervenção teve seu início por meio de atividades de pareamento de cores conforme a Figura 1, nas quais o estudante precisava identificar e nomeá-las, relacionando-as com suas cores correspondentes.

No decorrer de um ano, foram desenvolvidas diversas atividades adaptadas, tais como a utilização de rotinas estruturadas, exercícios de traçado voltados ao aprimoramento da coordenação motora fina como mostra na Figura 3, contorno com o dedo sobre letras conforme a Figura 4, pareamento de formas, desenhos e letras idênticas, atividades de contorno do traçado de letras e números e associações de números com quantidades.

Com base nas respostas positivas do aluno às atividades propostas, foi possível avançar para o desenvolvimento da leitura de palavras simples. Inicialmente, apresentavam-se imagens, solicitando-se que o estudante identificasse as sílabas correspondentes — por exemplo, a imagem de uma bola associada às sílabas “Bo” e “La”, como pode ser visto na Figura 5. Em etapas posteriores, o desafio foi ampliado, passando

a exigir que o aluno identificasse simultaneamente as sílabas e a palavra completa, como no caso da mesma imagem, em que deveria reconhecer as sílabas “Bo” e “La” e procurar a palavra “BOLA”, como mostra a Figura 6.

Ao término de cada atividade, solicitava-se que o aluno realizasse a leitura de todas as palavras trabalhadas, consolidando o processo de aquisição da leitura de forma gradual e estruturada.

Os materiais utilizados foram criteriosamente selecionados pela profissional de apoio, que possuía pleno conhecimento das dificuldades individuais de cada aluno. Além disso, ela providenciava adaptadores para lápis, adquiria atividades específicas e solicitava à secretaria da escola impressões de materiais necessários para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, garantindo assim recursos adequados às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

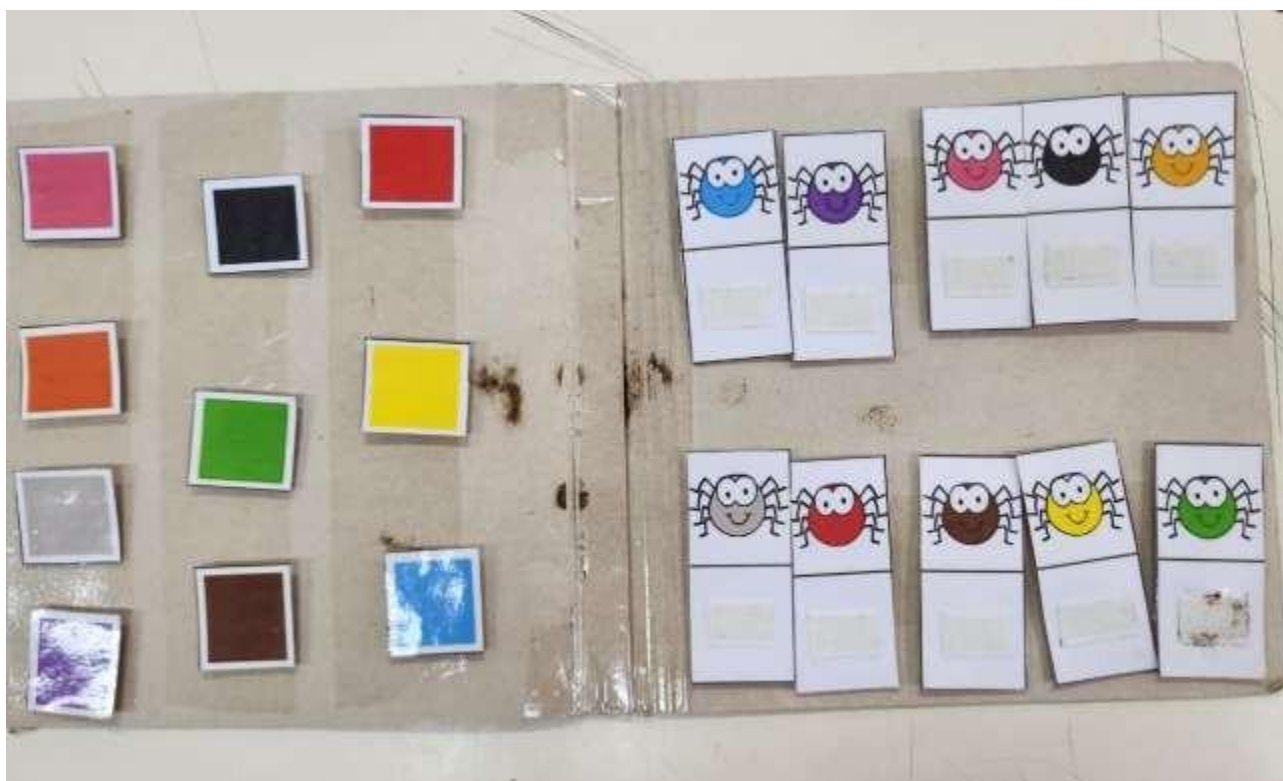


Figura 1- Pareamento de cores. Fonte: autoria própria (2024)



Figura 2 - Reconhecimento de vogais. Fonte: autoria própria (2024)

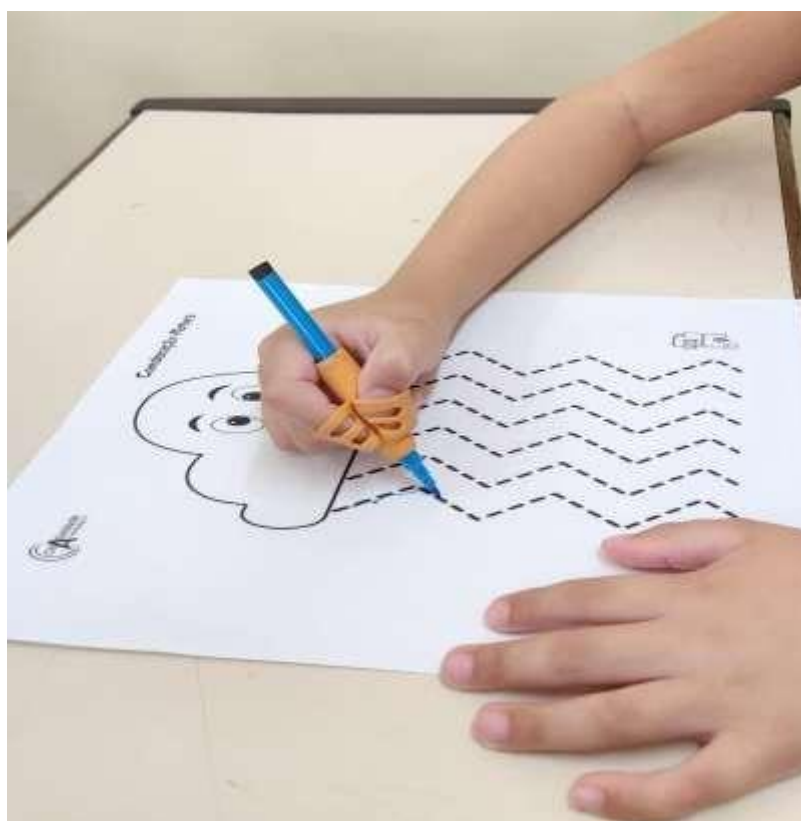


Figura 3 - Coordenação motora fina sendo estimulada através de atividades por traçado com adaptador de lápis. Fonte: autoria própria (2024)



Figura 4 - Conhecimento do alfabeto e contorno das letras usando o dedo. Fonte: autoria própria (2025)



Figura 5- Separação de sílabas para formar palavras. Nessa etapa o aluno já reconhecia algumas sílabas e com ajuda e orientação da profissional de apoio começou a formar palavras com sílabas simples. Fontes: autoria própria (2025)



Figura 6 - Separação de sílabas e forma de palavras inteiras. Fonte: autoria própria (2025)

A coleta de dados foi realizada entre agosto e setembro de 2025, durante 20 dias, e contou com a participação de 20 professores da educação básica das redes pública e

privada, atuantes nas cidades de Pirassununga e Porto Ferreira (SP). Os participantes foram selecionados por conveniência e acessibilidade, mediante convite encaminhado via e-mail e WhatsApp.

Com relação à análise dos dados, as respostas fechadas foram sistematizadas por meio de estatística descritiva simples (percentuais e frequências), enquanto as questões abertas foram examinadas segundo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), permitindo identificar categorias temáticas emergentes e compreender os significados atribuídos pelos docentes.

No que tange aos aspectos éticos, a pesquisa respeitou os princípios da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e aceitaram participar de forma voluntária, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das informações coletadas.

Dessa forma, a metodologia empregada buscou articular uma base teórica sólida com a escuta das práticas e percepções docentes, favorecendo uma compreensão contextualizada e crítica sobre o uso de materiais adaptados no processo de inclusão escolar de estudantes com TEA.

Segundo Gonçalves; Gonçalves e Cunha (2024 p. 696) “a adaptação de materiais e rotinas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é essencial para promover uma inclusão eficaz.” Eles respeitam suas necessidades específicas de compreensão e interação com o conteúdo, atuando como facilitadores de aprendizagem significativa.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), em seu artigo 28, assegura o direito a “adaptações razoáveis para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade” (Brasil, 2015, art. 28), ou seja, é necessário promover ajustes no ensino para que estudantes com deficiência tenham acesso ao currículo em igualdade de condições com os demais. Ademais, encontra-se em tramitação o Projeto de Lei nº 1780/2024, que propõe a obrigatoriedade de as instituições de ensino disponibilizarem materiais escolares adaptados às necessidades específicas de estudantes com deficiência.

#### 4. Discussão dos resultados obtidos

Existem diversos materiais adaptados voltados para alunos da educação inclusiva, que variam conforme o nível de necessidade de apoio de cada estudante. Entre eles, destacam-se os recursos visuais, como quadros de rotina estruturados e o uso de figuras e pictogramas (PECS), que contribuem para a comunicação, a compreensão de regras, a promoção da autonomia e a redução de comportamentos desafiadores. Também se incluem os jogos educativos e os materiais concretos, a exemplo de blocos, peças e objetos que favorecem a aprendizagem por meio da prática. Da mesma forma, os materiais táteis, como letras em relevo e brinquedos sensoriais, são importantes para estimular a percepção sensorial e auxiliar nos processos de autorregulação emocional.

Além disso, as tecnologias assistivas representam recursos fundamentais, pois possibilitam a comunicação, a expressão de necessidades, desejos, sentimentos, pensamentos e vontades, ampliando a interação social e contribuindo para o desenvolvimento da independência e da autonomia. Softwares e aplicativos digitais também desempenham papel significativo no apoio às habilidades de leitura, escrita e matemática. Por fim, ressaltam-se as estratégias pedagógicas adaptadas, que envolvem a elaboração de atividades graduadas (do simples ao complexo), respeitando o ritmo e o limite de cada aluno; o uso de textos simplificados; de cores e destaques para chamar atenção ao que é mais importante do conteúdo e a adoção de reforços positivos, como materiais de recompensa (adesivos, desenhos ou outros elementos de interesse da criança).

Para que a inclusão escolar seja efetiva, é essencial que toda a equipe escolar atue de maneira participativa e responsável, compreendendo o papel que cada profissional desempenha na vida do aluno em situação de inclusão.

A verdadeira inclusão escolar só é alcançada quando todos os alunos, independente de suas necessidades específicas, têm acesso a um ambiente educacional que respeita e valoriza suas diferenças. Isso não apenas promove o desenvolvimento acadêmico, mas também contribui para uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos têm a oportunidade de aprender e crescer juntos. (Reganhan; Manzini, 2009, *apud* Gonçalves; Gonçalves; Cunha, 2024, p. 697)

Segundo Roberta (2008), a gestão escolar exerce um papel fundamental na educação, sendo responsável por lidar com as relações humanas, os aspectos sociais e a

realidade vivenciada pela comunidade escolar. A equipe gestora não se limita às questões administrativas, mas participa ativamente dos processos democráticos da escola. Ainda conforme a autora, a gestão é responsável também pelos aspectos políticos e pedagógicos, incluindo as políticas inclusivas, que orientam o desenvolvimento das práticas educacionais. Além disso, juntamente com a secretaria de educação, a gestão promove a formação continuada dos docentes, fortalecendo a capacitação da equipe para atender às demandas da inclusão.

Conforme apontam Jamile, Nívea, Rozenilda (2024), o coordenador pedagógico atua proativamente, identificando desigualdades que possam dificultar o acesso e a permanência dos alunos, acompanhando de perto os professores na adaptação de conteúdos e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam o aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais, considerando suas características individuais, culturais e sociais.

Os docentes são peças-chave na prática da inclusão, uma vez que implementam as práticas pedagógicas, adaptam o currículo e promovem o desenvolvimento da aprendizagem de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Cabe aos professores mediar a interação dos estudantes com os colegas, avaliar continuamente seu progresso e manter comunicação constante com familiares e demais profissionais da equipe escolar. Como afirma Poker,

É o professor quem recebe os alunos, conhece suas competências e habilidades, identifica as especificidades existentes para aprender, bem como seus diferentes estilos de aprendizagem. Com essas informações e durante todo o percurso pedagógico vai adequando as estratégias, os recursos, as atividades e os métodos de ensino de acordo com suas necessidades. (Poker, 2003, *apud* Zanellato; Daniella, Poker; Rosimar Bortolini p.148).

O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha papel complementar, oferecendo suporte adicional aos alunos no contraturno e colaborando com os docentes na adaptação de materiais e na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI). Além disso, contribui para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, socioemocionais e sociais dos estudantes, fortalecendo sua autonomia e participação escolar.

Por fim, a família exerce papel crucial ao atuar em parceria com os profissionais da escola, acompanhando o desenvolvimento do aluno e compartilhando informações relevantes, favorecendo a criação de um ambiente acolhedor entre escola e casa.

Professores, gestores, pedagogos e especialistas em educação preocupam-se com a relação família e escola, uma vez que ela é completamente necessária para o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, a participação da família na escola e a sensibilidade da escola para perceber, analisar e receber as demandas familiares favorece no desenvolvimento motor, afetivo, psicológico, social e intelectual do aluno (COSTA; SILVA; SOUZA, 2019 *apud*, Garcia; Luciana Marolla, Cia; Fabiana, Capellini; Vera Lucia Messias Fialho, 2022 p.3)

O Plano Nacional de Educação (PNE) em sua lei nº 14.817/2024 artigo 3 aborda sobre a valorização dos professores. O inciso II dispõe sobre “formação continuada que promova a permanente atualização dos profissionais”, ressaltando que a atualização docente é essencial para uma educação de qualidade constante.

Em relação à formação continuada, Libâneo destaca que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (Libâneo, 2004, p. 227 *apud* Freitas; Pacífico, 2018, p.143.)

De acordo com Giselle e Alexandre (2020), a formação continuada dos professores favorece para a adoção de procedimentos didáticos e metodológico adequado as necessidades específicas de cada aluno. A ausência dessa formação, aliada a falta de conhecimentos e de recursos didáticos adaptados se torna um entrave no desenvolvimento de uma educação que considere as demandas dos alunos.

De acordo com estudos, “a formação continuada não é uma invenção nova, mas é algo ainda frágil nos dias atuais e, dentro das novas perspectivas, busca não somente o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também uma identidade para o professor” (Perrenoud, 2000, *apud* Freitas; Pacífico, 2018, p. 143).

A pesquisa realizada com os professores de Pirassununga/SP e Porto Ferreira/SP nos revelaram o quanto os docentes sentem falta de uma capacitação na área da educação

especial. Os dados foram colhidos por 20 professores, sendo 10 atuantes na rede pública e 10 na rede privada de ensino. Dentre esses profissionais, 12 pertencem à educação infantil e oito lecionam no ensino fundamental – anos iniciais. O fato de 85% dos professores relatarem ausência de formação continuada indica não apenas uma lacuna de conhecimento técnico, mas também uma fragilidade institucional na consolidação das políticas de educação inclusiva. Essa carência pode comprometer o uso adequado dos recursos adaptados e, conseqüentemente, a efetividade da inclusão de alunos com TEA.

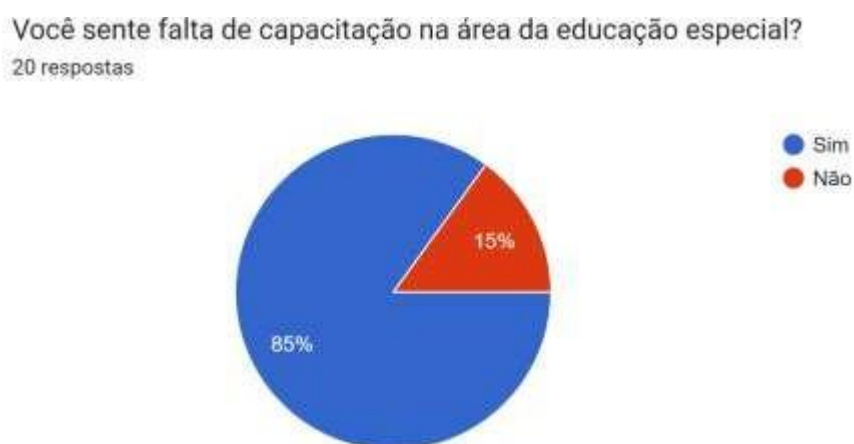


Figura 7. Falta de formação continuada. Fonte: Elaboração própria, 2025.

Dos 20 professores participantes da pesquisa, 17 (85%) afirmaram sentir falta de capacitação na área da Educação Especial, como mostra o gráfico acima. Notou-se que os professores da rede privada relataram menor necessidade de capacitação, o que pode estar relacionado a condições estruturais mais favoráveis e à maior disponibilidade de recursos. Em contrapartida, na rede pública, as limitações orçamentárias e a sobrecarga docente foram citadas como fatores que dificultam a implementação de práticas inclusivas. Esses dados reforçam a importância da formação continuada voltada à Educação Especial como meio de aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas.

Verificou-se, por meio da pesquisa, que 50% dos docentes não possuem formação específica na área da Educação Especial. Observou-se ainda que, entre esses profissionais, 65% possuem formação há 10 anos ou mais, enquanto 35% apresentam 20 anos ou mais de formação. Esses dados, obtidos a partir do levantamento realizado,

evidenciam a carência de qualificação continuada voltada à temática da Educação Especial, mesmo entre docentes com longa trajetória profissional.

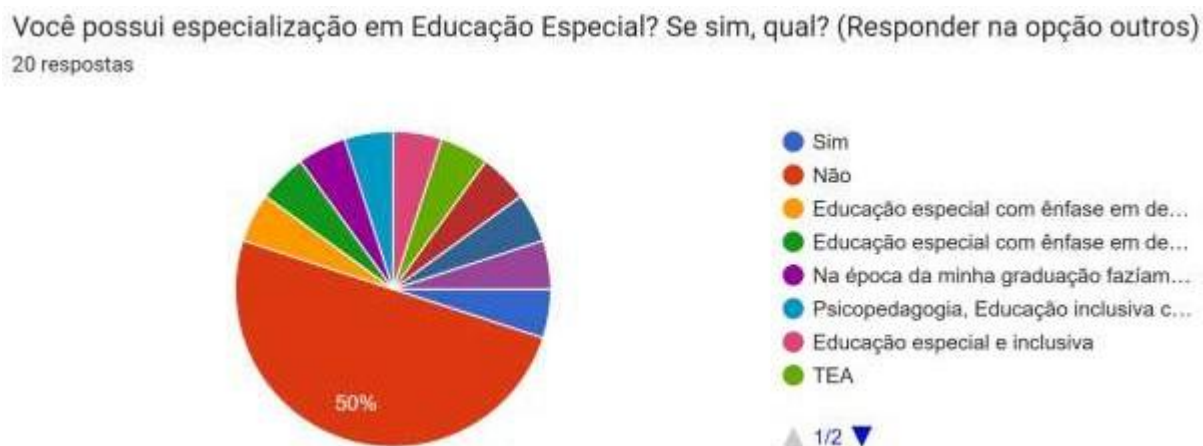


Figura 8. Formação na área da educação especial. Fonte: Elaboração própria, 2025

Os dados sugerem uma relação direta entre a formação docente e o uso de recursos adaptados. Dos professores que afirmaram possuir formação em Educação Especial, 80% relataram utilizar materiais adaptados com maior frequência, enquanto entre os que não possuem formação, esse índice cai para 25%. Esse dado reforça a importância da formação continuada como fator determinante para a efetivação da inclusão. As principais dificuldades alegadas por eles são a falta de tempo para produzir e a falta de materiais e recursos disponíveis para o uso.

Segundo o levantamento através do formulário, observou-se que 20% dos docentes afirmaram nunca receber apoio de outros profissionais para a adaptação dos materiais, enquanto 15% relataram contar com o auxílio da Profissional de Educação Inclusiva (PEI).

De acordo com o relato dos professores, os materiais adaptados contribuem significativamente para uma melhor compreensão dos conteúdos e para maior participação dos alunos nas atividades. Inclusive, os recursos mais eficazes são os recursos visuais, tendo 70% dos resultados mais votados. O gráfico a seguir ilustra esses resultados.

Na sua opinião, qual tipo de material adaptado é mais eficaz para alunos com TEA?

20 respostas

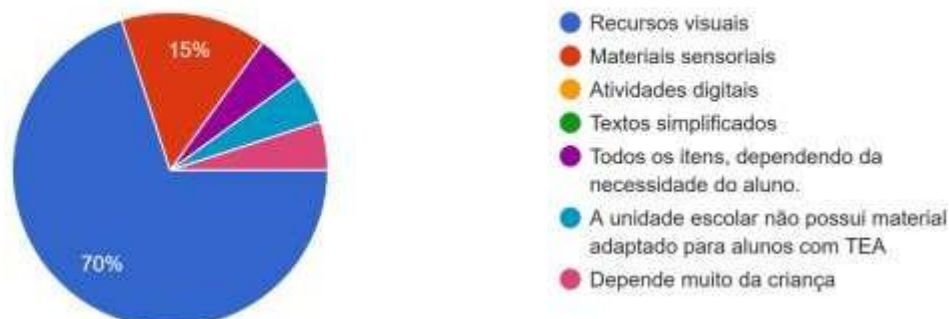


Figura 9. Materiais adaptados mais eficazes. Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os dados obtidos confirmam a análise de Gonçalves et al. (2024), segundo os quais a adaptação de materiais é condição essencial para o engajamento do aluno com TEA. No entanto, conforme Perrenoud (2000), a ausência de formação continuada dificulta a consolidação dessas práticas no cotidiano escolar — o que explica a baixa frequência no uso de materiais adaptados entre os professores pesquisados.

Após a análise dos dados, percebeu-se que, nos municípios de Pirassununga e Porto Ferreira/SP, ainda existe uma carência significativa de capacitação dos professores na área da Educação Especial. Esse desafio se mostra presente tanto na rede pública quanto na privada de ensino. A ausência de formação continuada e a limitação de recursos para a produção de materiais adaptados impactam diretamente a eficiência do trabalho docente, refletindo na qualidade do ensino oferecido.

## Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo analisar a importância da utilização de materiais adaptados e avaliar a percepção de professores e demais profissionais da educação que atuam com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), quanto à eficácia desses recursos no processo de inclusão escolar.

Diante dos resultados obtidos, foi possível concluir que os docentes das redes pública e privada admitem que os materiais adaptados, ao atenderem às habilidades individuais de cada aluno, contribuem significativamente para a melhor compreensão dos

conteúdos e promovem avanços marcantes no processo de ensino-aprendizagem. Conforme demonstrado na evolução do aluno modelo, no primeiro ano foi necessário desenvolver atividades voltadas ao pareamento de cores, reconhecimento de vogais e letras do alfabeto, além de exercícios de coordenação motora fina com adaptador de lápis. Somente no ano seguinte, em razão das atividades realizadas de acordo com suas necessidades, o estudante pôde iniciar o processo de alfabetização.

Graças ao trabalho pedagógico desenvolvido e ao cuidado das profissionais de educação, o aluno iniciou uma alfabetização adaptável as suas habilidades, alcançando, ao final do ano letivo de 2025, a leitura de palavras com sílabas simples e o início da leitura de frases completas com palavras simples.

A análise das respostas dos professores também mostrou que a limitação de recursos e materiais disponíveis para atender às necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial impacta diretamente na elaboração das atividades pedagógicas. Essa comprovação reforça a necessidade de que as políticas públicas municipais invistam na aquisição de materiais adequados e de qualidade, que atendam de forma efetiva às demandas inclusivas.

Além disso, investir na formação continuada dos docentes representa uma ação essencial para promover uma educação de qualidade e garantir que os professores estejam preparados para lidar com diferentes situações e necessidades educacionais. Os resultados desta pesquisa demonstram, portanto, a urgência de políticas públicas voltadas tanto à capacitação docente quanto à estruturação de práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem a análise sobre as políticas públicas de formação e capacitação docente, investigando, quais estratégias formativas se mostram mais eficazes para o desenvolvimento e fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Tabela 2 – Síntese das Considerações Finais

<b>Aspectos analisados</b>	<b>Principais conclusões</b>	<b>Sugestões</b>
Importância dos materiais adaptados	Os materiais adaptados contribuem significativamente para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com TEA, ao respeitarem suas habilidades e necessidades individuais.	Ampliar a produção e aquisição de materiais pedagógicos acessíveis e de qualidade nas escolas.
Eficácia observada na prática pedagógica	O uso de recursos adaptados possibilitou ao aluno modelo avanços notáveis, passando do reconhecimento de cores e letras à leitura de palavras e frases simples.	Incentivar práticas pedagógicas personalizadas e o acompanhamento contínuo dos progressos dos alunos.
Limitação de recursos nas escolas	A falta de materiais e recursos adequados dificulta o planejamento e a execução de atividades inclusivas.	Investir em políticas públicas municipais voltadas à estruturação das escolas e aquisição de materiais específicos.
Formação docente	A formação continuada é essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas eficazes e para o preparo dos professores diante das diferentes necessidades educacionais.	Promover programas permanentes de capacitação e formação continuada sobre educação inclusiva e TEA.
Pesquisas futuras	Há necessidade de ampliar estudos sobre políticas públicas de formação docente e práticas pedagógicas inclusivas.	Incentivar novas pesquisas que avaliem estratégias formativas e metodologias inovadoras na inclusão escolar.

FONTES: Elaborado pela autora (2025)

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – 5.ª edição (DSM-5®)** [recurso eletrônico] / tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. Porto Alegre: Artmed, 2014. ISBN 978-85-8271-089-0. Disponível em:

<https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>.

ANDRADE, Aurélio Matos; GIRARDI, Juliana da Motta; MELO, Mayara do Nascimento; PEREIRA, Daniella Cristina Rodrigues; LIMA, Maria da Glória; AMORIM, Rivadavio Fernandes Batista de; SILVA, Waldeyr Mendes Cordeiro da. Recursos educacionais para estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA): síntese de evidências qualitativas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, p. e259575, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/JdVvNqZ6Zq4Zc4gqVLrKx5M/>.

ÁVILA, Cássia Pinto. **Intervenção terapêutica aplicada à educação musical (MCBásica e TEA)** [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://musicaeinclusao.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/12/mc3basica-e-tea.pdf>.

BARROS, Maria Carolina; MORAIS, Itelvies José de. O ensino de História para deficientes visuais e os recursos didáticos adaptados. In: **Anais do Simpósio Nacional de História** (49. ed.).

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em:

<https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos e difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm).

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 60.

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

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão – Série 3**. Brasília: MEC/SEESP, 2003. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>.

BRASIL. **Ministério da Educação. Ministro apresenta panorama sobre educação especial e discute necessidade de atualização**. Brasília: MEC, 26 jun. 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/65721-ministro-apresenta-panorama-sobre-educacao-especial-e-discute-necessidade-de-atualizacao>.

BRITO, Jussara da Silva; JUCK, Barbara Umehara; MELO, Gabriela Cuoco de; SOUSA, Leisle Santos de; MEDEIROS, Larissa Maria Cabral; BRITO, Quezia Valério; PACHÊCO, Bárbara Santos Nogueira; MIRANDA, Jéssica Lourenço; BORGES, Jhonatan Lucas Ferreira; SILVA, Nathália Ribeiro; PINHEIRO, Maria Jessica Alves; BACURAU, Mariana Franco Matos; SILVA, Vinicius Studzinski da. Causas e tratamento do autismo infantil: abordagens diagnósticas. **Journal of Medical and Biosciences Research**, v. 2, n. 2, p. 23-34, 2025. DOI: 10.70164/jmbr.v2i2.566.

BOAVENTURA; Roberta Silva. *A gestão escolar na perspectiva da inclusão* 123 p. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.

CARDANO, Mário. *Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação*. Petrópolis, RJ: **Editora Vozes**, 2017.

CORREIA, Maria Ângela Monteiro. **Educação especial: volume 1 – módulos 1 a 4. 5.** reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. 208 p. Material didático.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. *Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. Interações*, Campo Grande, MS, v. 21, n. 1, p. 141–153, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i1.1953>.

FROSSARD, Regina Gomes. O que é Transtorno do Espectro Autista – TEA? **Blog Psitto**, 5 out. 2021.

GARCIA, Luciana Marolla; CIA, Fabiana; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. *A relação família e escola na visão de professores após curso de formação continuada. Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, p. 1–17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X65571>.

GONÇALVES, Camila de Vila Nova; GONÇALVES, Claudiana de Vila Nova; CUNHA, Fátima Cristina Duarte Ferreira. Adaptação de materiais e rotina para TEA. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP**, Aquidauana, v. 4, n. 16, edição especial, p. 694–712, dez. 2024.

MONTEIRO, Carlos Medeiros. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, v. 2, n. 3, p. 221-233, 2016.

MONTEIRO, Carlos Henrique Medeiros; SALES, Jussara Jane Araújo; SALES, Rosa Janisara Araújo; NAKAZAKI, Takeche Gomes. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, v. 2, n. 3, p. 221-233, 2016.

MOREIRA, José César Pontes. Inclusão educacional: a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a inteligência artificial (IA) na construção de uma escola inclusiva (EI). **Revista Contemporânea**, v. 5, n. 7, p. 1–21, 2025. DOI: 10.56083/RCV5N7-104.

PONCE, Joice Otávio; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da Clínica**, v. 24, n. 2, p. 342-357, 2019.

SANTOS, Jamile Nascimento; SANTOS, Nívea Eulália Guimarães dos; SANTOS, Rozenilda Pereira dos. Implicações da coordenação pedagógica para inclusão social na rede estadual da Bahia. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina – BA, v. 4, n. e20317, p. 1–17, 2024.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008.

TIMÓ, Alberto Luiz Rodrigues; MAIA, Natália Valadares Roquette; RIBEIRO, Paulo de Carvalho. Déficit de imitação e autismo: uma revisão. **Psicologia: USP**, v. 22, n. 4, p. 833-850, 2011.

TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 351-366, jul.–set. 2016.

VIANA, Maria Farias. *O ensino de História para deficientes visuais*. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 26., 2011, [S.l.]. *Anais...* [S.l.: s.n.], 2011. s.p.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. *Os efeitos da adaptação do PECS associada ao Currículo Funcional Natural em pessoas com autismo infantil*. 2001. 89 f. **Dissertação (Mestrado em Educação Especial)** – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

ZANELATO, Daniella, POKER; Rosimar Bortolini. *Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão*. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 147-158, 2012.