

Coordenadoria
do Curso de Letras
Língua Inglesa e suas Literaturas



Universidade Federal
de São João del-Rei

GLEISSE QUELE SANTIAGO

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES COM TEA: ANÁLISE E
REFORMULAÇÃO DE UM PLANO DE AULA À LUZ DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
E DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**

SÃO JOÃO DEL-REI
2026

GLEISSE QUELE SANTIAGO

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES COM TEA: ANÁLISE E
REFORMULAÇÃO DE UM PLANO DE AULA À LUZ DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
E DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenadoria do Curso de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas, da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas.

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Rabelo Gontijo

São João del-Rei
2026

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que realizou muito mais do que um dia sonhei. Durante toda esta caminhada, foi Ele quem me sustentou nos momentos difíceis, renovou minhas forças quando pensei em desistir e me capacitou a chegar até aqui. Toda honra e toda glória pertencem a Ele, pois sem Sua graça nada disso seria possível.

Aos meus pais, Maria do Carmo Santiago e Roberto Álvaro Santiago, por todo amor, cuidado, incentivo e por sempre acreditarem que eu poderia ir além. Obrigada por cada sacrifício, conselho e oração ao longo dessa trajetória.

Às minhas irmãs, Rosiele Apolinário Santiago e Tatiele Carmen Santiago, que seguraram minhas mãos durante todo esse percurso e foram minha maior rede de apoio. Obrigada por estarem presentes nos momentos mais difíceis e por nunca me deixarem caminhar sozinha.

Ao Victor Flisch, que teve participação importante em meu processo de amadurecimento durante a escrita deste trabalho. Obrigada pelas reflexões, aprendizados e por contribuir para meu crescimento pessoal ao longo dessa jornada.

Aos meus familiares e amigos, que acreditaram em mim, torceram pelo meu sucesso e compreenderam minhas ausências durante os períodos mais intensos da graduação.

À professora Miriam Gontijo, minha orientadora, pelo carinho, paciência, dedicação e confiança depositada em meu trabalho. Obrigada por acreditar que eu poderia entregar mais, mesmo quando eu mesma duvidei da minha capacidade. Sua orientação foi fundamental para a construção desta pesquisa.

À professora Maria Geralda, que também teve papel importante na finalização deste trabalho, contribuindo com seus conhecimentos e apoio durante esta etapa.

Aos professores da Universidade Federal de São João del-Rei, que ao longo da graduação compartilharam conhecimentos, experiências e contribuíram para minha formação acadêmica e profissional.

Por fim, agradeço novamente a Deus, porque se hoje concluo esta etapa, é porque Sua mão esteve presente em cada passo do caminho.

Muito obrigada!

Os alunos aprendem nos seus limites, e se o ensino for de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

~ Maria Teresa Eglér Mantoan

RESUMO

A educação inclusiva tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões educacionais e nas políticas públicas brasileiras, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. Nesse contexto, o presente trabalho teve como objetivo investigar possibilidades de ensino inclusivo de Língua Inglesa para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio da análise e revisão de um plano de aula aplicado no contexto da escola regular. Para isso, foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em legislações, documentos oficiais e estudos relacionados à educação inclusiva, ao TEA e ao ensino de Língua Inglesa. Inicialmente, foram discutidos aspectos históricos da inclusão educacional no Brasil, as características gerais do TEA e as principais estratégias pedagógicas apontadas pela literatura para favorecer a aprendizagem desses estudantes. Em seguida, foi analisada uma adaptação de atividade realizada por uma professora de apoio, identificando seus pontos fortes e limitações. A partir dessa análise, elaborou-se uma nova proposta de adaptação fundamentada nos princípios da educação inclusiva e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Os resultados indicam que o ensino de Língua Inglesa para estudantes com TEA é possível na escola regular quando o planejamento considera as características individuais do estudante, utiliza recursos visuais, flexibiliza as formas de participação e amplia as possibilidades de acesso ao conteúdo. Conclui-se que adaptar uma atividade não significa simplificar ou reduzir o currículo, mas eliminar barreiras que possam dificultar a participação e a aprendizagem, favorecendo uma educação mais acessível e inclusiva para todos os estudantes.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Ensino de Língua Inglesa. Educação Inclusiva. Desenho Universal para a Aprendizagem.

ABSTRACT

Inclusive education has increasingly gained prominence in educational discussions and Brazilian public policies, especially regarding the schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in *mainstream education*. In this context, the present study aimed to investigate possibilities for inclusive English language teaching for students with ASD through the analysis and revision of a lesson plan applied in a 7th-grade class of Elementary School. To achieve this objective, a bibliographic and documentary research was conducted based on legislation, official documents, and studies related to inclusive education, ASD, and English language teaching. Initially, historical aspects of inclusive education in Brazil, general characteristics of ASD, and the main pedagogical strategies identified in the literature to support the learning of these students were discussed. Subsequently, an activity adaptation carried out by a support teacher was analyzed, identifying its strengths and limitations. Based on this analysis, a new adaptation proposal was developed, grounded in the principles of inclusive education and *Universal Design for Learning* (UDL). The results indicate that English language teaching for students with ASD is possible in mainstream schools when lesson planning takes into account the individual characteristics of the student, uses visual resources, provides flexible forms of participation, and broadens access to curricular content. It is concluded that adapting an activity does not mean simplifying or reducing the curriculum, but rather removing barriers that may hinder participation and learning, promoting a more accessible and inclusive education for all students.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. English Language Teaching. Inclusive Education. Universal Design for Learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ACLTA – Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas

APA – *American Psychiatric Association* (Associação Americana de Psiquiatria)

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAA – Comunicação Alternativa e Aumentativa

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CID-11 – Classificação Internacional de Doenças – 11ª edição

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais

DI – Deficiência Intelectual

DOU – Diário Oficial da União

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

DSM-5-TR – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição, texto revisado

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

LBi – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCD – Pessoa com Deficiência

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

TEA – Transtorno do Espectro Autista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas sobre ensino de inglês para pessoas com deficiência	11
Quadro 2 - Atribuições dos agentes escolares no atendimento aos estudantes da Educação Especial	15
Quadro 3 - Níveis de severidade do TEA	20
Quadro 4 - Níveis de Suporte do TEA para fins pedagógicos	22
Quadro 5 - Passo a passo: Estratégias para o ensino de Língua Inglesa para estudantes com TEA	30

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 Inclusão Educacional no Brasil	12
2.1.1 Perspectivas atuais da inclusão escolar	16
2.1.2 O Desenho Universal para a Aprendizagem	17
2.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar	18
2.2.1 Características gerais do TEA	18
2.2.2 Aprendizagem de estudantes com TEA	25
2.3 Crenças sobre ensino de inglês para estudantes com TEA no contexto do ensino regular.....	27
3 METODOLOGIA	31
4 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	32
4.1 Contextualização da aula aplicada e descrição do planejamento	32
4.2 Caracterização da necessidade de adaptação	33
4.3 Proposta de adaptação realizada pela professora de apoio	34
4.4 Aplicação da aula e análise crítica da adaptação inicial	35
4.5 Nova proposta de adaptação elaborada pela autora segundo os princípios da inclusão.....	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS.....	44
APÊNDICE A	48
APÊNDICE B.....	56

1 INTRODUÇÃO

Segundo Nelson Mandela (2013, p. 622), "Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem, nem mesmo por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar." As palavras de Mandela, sinalizam o quanto atitudes de respeito, empatia e valorização da diversidade são importantes e precisam ser construídas socialmente, a partir de uma socialização saudável e, acima de tudo, de uma educação inclusiva e crítica.

Embora a fala de Mandela aponte para o potencial transformador da educação na promoção do respeito à diversidade, a história nos mostra que, por muito tempo, a exclusão de pessoas com deficiência foi não apenas tolerada, mas institucionalizada. Segundo Bastos (2016), no passado, pessoas com deficiência eram, com frequência, excluídas da sociedade e muitas vezes internadas em abrigos, onde eram submetidas a punições sob a justificativa de caridade cristã. Tais práticas, consideradas aceitáveis dentro de uma ética religiosa, perduraram por vários séculos (p. 83).

Com o passar do tempo, esse olhar começou a mudar e a sociedade passou a reconhecer que a diferença faz parte da vida humana. Aos poucos, essa mudança chegou também na educação, trazendo a necessidade de um olhar mais crítico, humano e inclusivo para as práticas pedagógicas. De acordo com Bueno (1993), a educação especial, que era aquela que acontecia nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), apresentava uma contradição em seu papel social. Se, por um lado, ela era de grande relevância por atender um fragmento do corpo social que não alcançava as metas propostas pelas escolas regulares, por outro, ela contribuía com discriminação das pessoas que sofriam transtornos ou alguma dificuldade de aprendizado.

A motivação para dissertar sobre esse tema advém das vivências da autora que, como graduanda do curso de Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas, além de pedagoga e Professora de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) em uma escola pública, percebeu que muitas professoras de inglês encontravam dificuldades para planejar suas aulas envolvendo estudantes com TEA, enquanto as professoras de apoio tentavam fazê-lo, mas acabavam fugindo do currículo, o que fere os princípios da inclusão.

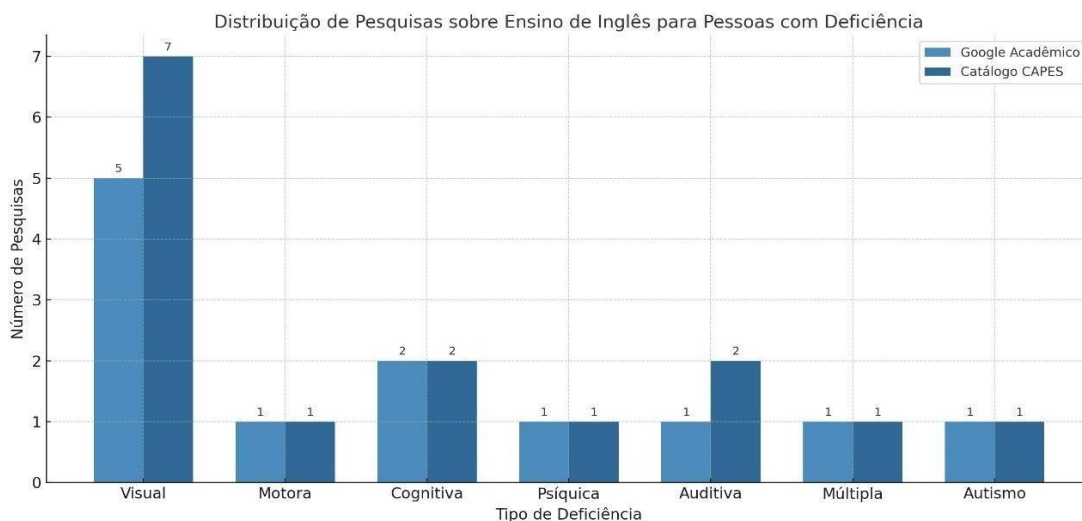
Mantoan (2017), uma das principais referências da educação inclusiva no Brasil, afirma que a diferença constitui o cerne da inclusão. Para a autora, “não faz sentido excluir alguém, pois somos todos diferentes” (p. 244). Nessa perspectiva, todos os estudantes podem aprender quando

suas potencialidades e limites são considerados no planejamento pedagógico (Mantoan, 2003). No entanto, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios, uma vez que as políticas públicas nessa área são recentes e a comunidade escolar permanece em processo de adaptação. Conforme a legislação brasileira, estudantes com TEA integram o público-alvo da Educação Especial e têm direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem na escola regular.

Assim, mesmo com documentos oficiais que definem ações pedagógicas, o caminho até uma prática verdadeiramente inclusiva ainda é longo e cheio de obstáculos. Partindo dessa questão, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar possibilidades de ensino inclusivo de Língua Inglesa para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio da análise e revisão de um plano de aula aplicado no contexto da escola regular. Como objetivos específicos, este estudo almeja: a) analisar documentos oficiais e referenciais teóricos sobre inclusão educacional, ensino de línguas e TEA; b) avaliar as adaptações pedagógicas propostas pela professora de apoio para um plano de aula de língua inglesa aplicado em uma turma do 7º ano com a presença de um estudante com TEA; e, c) propor uma revisão do plano de aula analisado, fundamentada nos princípios da educação inclusiva expostos no Referencial Teórico deste estudo.

Este estudo se justifica por diferentes motivos. O primeiro deles é que, durante a fase inicial desta pesquisa, os termos-chaves “ensino de língua inglesa e pessoa com deficiência” foram utilizados na busca por estudos na plataforma Google Acadêmico e Banco de Teses e Dissertações da Capes e observou-se que a maioria dos artigos encontrados tratavam do ensino de inglês para estudantes com deficiência visual, enquanto produções que abordam o ensino de inglês para alunos com deficiência intelectual, múltipla, física, TEA ou outras condições, são escassas, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Pesquisas sobre Ensino de Inglês para Pessoas com Deficiência



Fonte: Elaborado pela autora

O cenário exposto pelo Quadro 1 evidencia a necessidade de ampliar as pesquisas voltadas a diferentes públicos da Educação Especial, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Essa lacuna nas pesquisas impulsionou a autora a querer investigar a questão.

Além disso, a experiência da autora no contexto escolar permitiu identificar fatores que dificultam a elaboração de adaptações pedagógicas para estudantes com TEA. Entre eles, destacam-se a falta de formação específica para a prática da educação inclusiva, o desconhecimento sobre os processos de aprendizagem desses estudantes e a dificuldade de tornar os conteúdos mais acessíveis sem comprometer os objetivos educacionais. Soma-se a isso o desafio de selecionar estratégias adequadas, como recursos visuais, atividades estruturadas e o aproveitamento dos interesses do aluno. Tais aspectos evidenciam que o desafio não está apenas em adaptar atividades, mas em planejar intervenções pedagógicas intencionais que promovam a participação e a aprendizagem efetiva.

Dessa forma, esta pesquisa pretende demonstrar que o ensino de Língua Inglesa para estudantes com Transtorno do Espectro Autista é possível na escola regular, desde que sejam consideradas as especificidades desses estudantes e utilizadas estratégias pedagógicas adequadas. Além disso, busca apresentar possibilidades de ações pedagógicas inclusivas que possam auxiliar os professores em sua prática cotidiana.

Além desta introdução, este trabalho está organizado em quatro capítulos. O segundo apresenta os fundamentos teóricos relacionados à educação inclusiva, ao Transtorno do Espectro Autista e ao ensino de Língua Inglesa. O terceiro descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. O quarto apresenta a análise do plano de aula e sua revisão à luz dos princípios da inclusão. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, busca-se compreender questões relacionadas ao ensino de Língua Inglesa para estudantes com deficiência. Para isso, na primeira seção, apresenta-se o desenvolvimento da legislação voltada à educação inclusiva no Brasil, com destaque para as perspectivas contemporâneas da inclusão escolar, entre elas o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Na segunda seção, discutem-se as características gerais do Transtorno do Espectro Autista (TEA), visando compreender como esses estudantes aprendem. Por fim, na terceira seção, são abordadas as crenças e discussões relacionadas ao ensino de Língua Inglesa para estudantes com TEA no contexto da escola regular.

2.1 Inclusão educacional no Brasil

A trajetória da inclusão educacional no Brasil é marcada por uma recente e gradual transição de um modelo excludente para um paradigma de direitos. Historicamente, as pessoas com deficiência foram marginalizadas, consideradas incapazes e, por muito tempo, privadas de acesso à educação formal. Segundo Bastos (2016, p. 52), na Antiguidade, ao redor do mundo, pessoas com deficiência eram rejeitadas por serem consideradas improdutivas ou portadoras de castigos divinos. Esse cenário de exclusão se manteve até períodos mais recentes, quando apenas indivíduos com condições financeiras tinham acesso à instrução, principalmente em instituições religiosas ou particulares.

Conforme o Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, a partir da segunda metade do século XX surgiram as primeiras Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), com o objetivo de oferecer atendimento educacional, assistencial e terapêutico às pessoas com deficiência. Essas instituições exerceram papel fundamental em um período em que o poder público ainda não dispunha de uma rede estruturada

capaz de atender às demandas desse público, garantindo acesso à escolarização, aos serviços especializados e ao apoio às famílias.

Sob a perspectiva atual da educação inclusiva, reconhece-se, contudo, que esse modelo de atendimento, desenvolvido predominantemente em instituições especializadas, também contribuiu para a organização de um sistema paralelo ao ensino regular. Embora tenha representado um importante avanço histórico para a garantia de direitos das pessoas com deficiência, passou posteriormente a ser questionado pelas políticas inclusivas, que defendem a participação dos estudantes nas escolas comuns, com os apoios necessários para sua aprendizagem e permanência. Um dos principais marcos globais foi a Declaração de Salamanca (1994), uma resolução das Nações Unidas, que defende o direito de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou linguísticas, de aprenderem juntas em escolas regulares.

No cenário nacional, a Constituição Federal de 1988 representou um marco na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. O artigo 208 determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208, III).

Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirmou o princípio da inclusão, ao definir que a educação especial “é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, art. 58). Além disso, estabeleceu que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Outro aspecto importante trazido pela LDB é a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). (Brasil, 1996, art. 59).

Com isso, o processo de consolidação legal prosseguiu com o Decreto nº 3.298/1999, que regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, e a Lei nº 10.098/2000, que instituiu normas gerais de acessibilidade. Já em 2008, cria-se a Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforçando que o atendimento especializado deve ocorrer preferencialmente em classes comuns e articulado ao currículo regular.

Em seguida, o Decreto nº 7.611/2011 ampliou essas diretrizes, definindo que o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial deve assegurar “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2011, art. 1º, I). O mesmo decreto estabelece que a educação especial deve garantir “serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011, art. 2º. O artigo 3º ainda complementa que o atendimento educacional especializado deve “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (Brasil, 2011, art. 3º, I).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e trouxe o conceito de adaptações razoáveis, compreendidas como “modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais” (Brasil, 2015, art. 3º, VI, p. 5).

No estado de Minas Gerais, as políticas inclusivas foram regulamentadas pela Resolução SEE nº 4.256/2020, que institui as Diretrizes Estaduais de Educação Especial Inclusiva. O documento define que “a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação” (Minas Gerais, 2020, art. 2º, p. 1). Além disso, garante “a realização de todas as adaptações razoáveis necessárias para garantir o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (Minas Gerais, 2020, art. 11, p. 2). O documento define como público da Educação Especial os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, estabelecendo diretrizes para seu atendimento na rede estadual de ensino (Minas Gerais, 2020).

O artigo 19 acrescenta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve complementar ou suplementar a formação dos estudantes da educação especial (Minas Gerais, 2020, art. 19, p. 4). O quadro a seguir apresenta as atribuições estabelecidas no documento normativo que regulamenta a atuação dos diferentes agentes escolares no processo de inclusão e atendimento aos estudantes público da Educação Especial. Ao definir as responsabilidades dos professores regentes de turma, regentes de aula e docentes do AEE, o documento explicita o papel de cada profissional na promoção da aprendizagem, na eliminação de barreiras e na garantia de condições equitativas de participação escolar. Dessa forma, evidencia-se a importância do trabalho colaborativo entre os diversos agentes envolvidos no processo educacional.

Quadro 2 - Atribuições dos agentes escolares no atendimento aos estudantes público da Educação Especial

Artigo/Cargo	Incumbências / Responsabilidades
 Art. 8º – Regentes de turma e regentes de aula	✓ Assumir compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação entre todos os estudantes em sala de aula. ✓ Utilizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais no planejamento pedagógico e na avaliação dos estudantes público da Educação Especial. ✓ Construir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com o especialista da educação básica e com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). ✓ Trabalhar em parceria com os professores do AEE, disponibilizando o plano de aula antecipadamente para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes. ✓ Zelar pela aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.
 Parágrafo único	O processo de ensino-aprendizagem do estudante público da Educação Especial é responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do AEE.
 Art. 9º – Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	✓ Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares, em igualdade de condições com os demais estudantes. ✓ Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula no planejamento dos recursos de acessibilidade, com base no planejamento de aula dos regentes. ✓ Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa. ✓ Zelar pela aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. ✓ Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados. ✓ Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Resolução SEE/MG nº 4.256/2020, arts. 8º e 9º.

Assim, observa-se que a evolução da legislação brasileira reflete um compromisso progressivo com a inclusão escolar. Entretanto, ainda persistem desafios relacionados à formação

docente, infraestrutura e adequação metodológica. As escolas, como parte essencial desse processo, possuem papel fundamental na efetivação desses direitos, garantindo que as políticas públicas se traduzam em práticas pedagógicas realmente inclusivas.

2.1.1 Perspectivas atuais da inclusão escolar

Após um longo período histórico, a perspectiva de educação inclusiva começou a ser implementada no Brasil, com a busca de assegurar não só o convívio social das pessoas com deficiência, mas também a aprendizagem com equidade¹. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reafirma a educação inclusiva como um princípio ético, político e estético da educação básica. O documento reconhece que a diversidade humana deve ser respeitada e valorizada e que o currículo precisa contemplar as especificidades de cada estudante, assegurando o desenvolvimento de competências e habilidades para todos.

Em 2023, o Parecer CNE/CP nº 50/2023 (aprovado em 05/12/2023) organiza orientações específicas para estudantes com TEA, articulando quatro fatores: acesso, permanência, participação e aprendizagem (seção 3, p. 11–25). O documento explicita que a política inclusiva requer planejamento educacional guiado pelo Desenho Universal e por adaptações razoáveis, com estudo de caso/avaliação e protocolos de conduta para proteção do estudante (seção 4, p. 17). Também sublinha o envolvimento da família e a participação como diretriz, apoiando-se, inclusive, na LBI (Lei Brasileira de Inclusão) ao tratar da participação nas deliberações da comunidade escolar (seção 3.5, p. 36).

Sobre adaptações razoáveis, o parecer remete expressamente ao Decreto nº 7.611/2011 como fundamento para ajustamentos “de acordo com as necessidades individuais” (seção 4, p. 43). Em termos práticos, o Parecer nº 50/2023 oferece avanços operacionais para TEA e DI (Deficiência Intelectual) ao detalhar instrumentos (estudo de caso, PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especializado / PEI - Plano Educacional Individualizado) e responsabilidades na escola comum, alinhando a prática ao que o estado de Minas Gerais já vinha normatizando.

Por fim, o Decreto nº 12.686/2025 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva com força normativa nacional, reafirmando o direito a um sistema educacional inclusivo para pessoas com deficiência e TEA “sem discriminação e com base na igualdade de

¹ Equidade: princípio segundo o qual diferentes pessoas podem necessitar de diferentes recursos, estratégias ou formas de apoio para que tenham oportunidades equivalentes de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

oportunidades” (art. 1º, DOU, Seção 1, 21/10/2025, p. 4). Entre os princípios e diretrizes, destacam-se o combate ao capacitismo, as adaptações razoáveis, as medidas de apoio individualizadas e o AEE preferencialmente na escola comum (arts. 2º–3º, p. 4). Nos objetivos, o decreto assegura acesso, participação, permanência e aprendizagem em classes comuns e a garantia de adaptações razoáveis em todos os níveis (art. 4º, p. 4). No AEE, determina integração ao PPP (Projeto Político-Pedagógico), participação da família e do estudante e veda matrícula substitutiva (arts. 7º–8º, p. 4). Sobre o profissional de apoio escolar, o texto estabelece formação mínima e explicita que a oferta independe de laudo (art. 14, §§1º–2º; art. 15, p. 4). Com isso, a política nacional alinha o país às diretrizes já vivenciadas nos sistemas estaduais (como MG), elevando-as a padrão federativo.

Diante dessa trajetória de avanços normativos e pedagógicos, observa-se a consolidação de um paradigma educacional pautado na equidade, acessibilidade e no respeito à diversidade humana. O Parecer CNE/CP nº 50/2023 e o Decreto nº 12.686/2025 ampliam esse movimento ao tratarem de forma mais específica do público-alvo da educação especial e reafirmarem que toda criança e adolescente têm o direito de estar e aprender na escola comum.

Nesse contexto, torna-se necessário refletir não apenas sobre o acesso dos estudantes à escola regular, mas também sobre estratégias pedagógicas capazes de garantir sua participação e aprendizagem. Entre as abordagens que buscam responder a esse desafio, destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que será discutido a seguir.

2.1.2 O Desenho Universal para a Aprendizagem

Uma perspectiva que vem ganhando destaque na educação especial é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), proposta que busca ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes desde o planejamento das atividades. O DUA tem origem no conceito de Desenho Universal, desenvolvido inicialmente na arquitetura com a finalidade de criar ambientes acessíveis para todas as pessoas, independentemente de suas características físicas, sensoriais ou funcionais. Posteriormente, esses princípios foram incorporados ao campo educacional, dando origem ao Desenho Universal para a Aprendizagem, cuja proposta consiste em reduzir barreiras pedagógicas e ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Segundo Oliveira, Munster e Gonçalves (2019, p. 676), o DUA pode ser compreendido

como “um conjunto de princípios, estratégias e ações que visam tornar o ensino acessível e funcional a todas as pessoas”. Dessa forma, a proposta desloca o foco das limitações do estudante para a organização do ensino, defendendo que o currículo deve ser flexibilizado para contemplar a diversidade presente nas salas de aula.

O DUA está estruturado em três princípios fundamentais: múltiplos meios de engajamento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão. O primeiro refere-se à necessidade de despertar o interesse, a motivação e o envolvimento dos estudantes durante a aprendizagem; o segundo diz respeito às diferentes formas de apresentar as informações e os conteúdos; e o terceiro relaciona-se às variadas possibilidades de os estudantes demonstrarem aquilo que aprenderam.

Portanto, a perspectiva atual da inclusão escolar não se limita à presença física dos estudantes nas escolas, mas exige o envolvimento da comunidade escolar, a formação docente contínua e a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças. Assim, é necessário que estratégias baseadas em teorias de inclusão, como o DUA, além de leis, decretos e resoluções, sejam implementadas para garantir que a inclusão se materialize no cotidiano escolar, promovendo condições reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento para todos os estudantes.

Embora os princípios da educação inclusiva e do Desenho Universal para a Aprendizagem orientem a organização de práticas pedagógicas mais acessíveis, sua efetivação depende também da compreensão das características e das formas de aprendizagem dos estudantes que compõem esse contexto. Nesse sentido, torna-se necessário compreender o Transtorno do Espectro Autista e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem, tema abordado na seção seguinte.

2.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar

Nesta seção, trataremos, na subseção 1, das características gerais do Transtorno do Espectro Autista, na tentativa de compreender, na subseção 2) como ocorre a aprendizagem do estudante com tal transtorno. Por fim, na subseção 3, trataremos, mais especificamente, das crenças relacionadas ao ensino de língua inglesa para estudantes com TEA no contexto de ensino regular.

2.2.1 Características gerais do TEA

Compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola significa reconhecer que

estamos diante de um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta muito cedo e que influencia, de maneira profunda e contínua, a forma como a criança interage, comunica e organiza seu comportamento ao longo da vida escolar.

Segundo Ferreira (2018), ao apresentar os critérios do DSM-5 (2013), que é um manual de Diagnósticos e Estatística dos transtornos mentais, tendo o número 5 como referência à edição, publicado, pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), o TEA envolve “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento” (Ferreira, 2018, p.227), de modo que tais características não se manifestam isoladamente, mas compõem um conjunto de sinais interligados que aparecem e se consolidam nos primeiros anos de vida.

Essa ideia é reforçada por Ratuchne (2023) ao afirmar que o TEA “é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta na primeira infância e pode ser caracterizado por déficits na comunicação social, com a presença de comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados” (Ratuchne, 2023, p.23), manifestando-se antes dos “36 meses de idade” (Ratuchne, 2023, p.29), o que explica por que a escola, especialmente a educação infantil, se torna um espaço privilegiado para observação, intervenção e apoio.

Além disso, a literatura deixa claro que o espectro é profundamente plural. Ferreira (2018, p. 228), observa que uma criança pode apresentar um conjunto de características diferente do de outra com o mesmo diagnóstico, destacando que a ideia de que existe um “tipo específico de aluno autista” não corresponde à realidade. Em outro trecho, ao discutir o papel das experiências de aprendizagem, Pacheco e Rocha (2018) apontam que as características do autismo se manifestam de forma individual, e cada criança se expressa com combinações próprias de comportamentos e habilidades, o que exige do professor um olhar atento às singularidades do estudante. (Pacheco; Rocha, 2018, p. 276), confirmando que compreender o TEA significa compreender singularidades.

Ao mesmo tempo as discussões atuais sobre o TEA caminham no sentido de abandonar a noção de graus de severidade e adotar os níveis de suporte, conforme estabelecido pelo DSM-5-TR (2022) e pela CID-11 (Classificação Internacional de Doenças) pois segundo o DSM-5-TR (2022), as características gerais do TEA atravessam todo o espectro, variando em intensidade, em combinações e em impacto funcional, o que exige da escola uma postura intencional e sensível. O documento explica que os critérios diagnósticos são organizados em dois grandes domínios,

comunicação/ interação social e comportamentos restritos e repetitivos, acompanhados de avaliações sobre o nível de suporte necessário (DSM- 5-TR, 2022), deixando claro que o foco atual não é mais classificar a gravidade, mas identificar o nível de dependência e os tipos apoios essenciais para que a pessoa participe da vida social e aprenda.

Dentro dessa mesma linha de pensamento, Ratuchne (2023) explica que o DSM-5 (2013) e o DSM-5-TR (2022) organizam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em três níveis de suporte, definidos conforme a intensidade de apoio necessária nos domínios da comunicação social e dos comportamentos restritos e repetitivos. Esses níveis auxiliam na compreensão das necessidades funcionais apresentadas por cada indivíduo em diferentes contextos. A autora apresenta essa classificação de forma detalhada no Quadro 3, utilizando a expressão níveis de severidade, terminologia adotada pelo próprio DSM-5-TR (2022) para indicar o grau de suporte requerido (Ratuchne, 2023, p. 55–56).

Quadro 3 - Níveis de severidade do TEA

Nível de Severidade	Nível 3 - suporte muito substancial	Nível 2 - suporte substancial	Nível 1 - requer suporte
Comunicação social	Déficits severos nas relações verbais e não verbais; prejuízos nas habilidades de comunicação; iniciação limitada de interação social; e resposta mínima a aberturas sociais.	Déficits acentuados nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; iniciação das interações sociais limitadas; e respostas reduzidas ou “anormais” a respostas sociais.	Consegue falar frases completas e se engaja na comunicação. Entretanto, a conversa com os outros falha e as tentativas de fazer amigos são estranhas ou malsucedidas.
Comportamentos restritos e repetitivos	Inflexibilidade de comportamento; extrema dificuldade em lidar com mudanças; os comportamentos restritivos/repetitivos interferem significativamente em todas as esferas; pode demonstrar grande aflição ou dificuldade em mudar de ação ou foco.	Inflexibilidade comportamental; dificuldade de lidar com mudanças; os comportamentos restritos e repetitivos são mais observáveis; pode apresentar angústia ou dificuldade em mudar o foco ou a ação.	Dificuldade em alternar entre as atividades; pode apresentar problemas de organização e planejamento, o que pode dificultar a sua independência.

Fonte: Ratuchne, 2023

Ainda segundo Ratuchne (2023, p.55-56) o nível 3 requer apoio muito substancial. Neste nível, há “déficits severos na comunicação social”, muitas vezes com comunicação funcional mínima ou inexistente, além de rigidez acentuada, o que significa que mudanças pequenas na

rotina “podem gerar grande aflição e respostas emocionais intensas”.

No nível 2, o indivíduo requer apoio substancial. Aqui, aparecem “déficits acentuados na comunicação social”, acompanhados de clara dificuldade em alternar atividades, aceitar propostas novas ou lidar com modificações no ambiente, o que exige do professor um planejamento altamente estruturado (Ratuchne, 2023, p. 56).

Já no nível 1 de suporte, requer apoio, pois a criança consegue “utilizar frases completas”, mas ainda apresenta “falhas significativas na conversação”, além de dificuldades de organização e planejamento (Ratuchne, 2023, p. 55–56), que afetam seu desempenho escolar e a forma como responde às demandas do cotidiano.

No que se refere a CID-11, ela amplia essa leitura classificatória ao propor subdivisões adicionais para o TEA, considerando também a presença ou ausência de linguagem funcional e de deficiência intelectual, o que permite maior refinamento diagnóstico e codificação mais específica dos casos (Ratuchne, 2023, p. 13). Nesse sentido, enquanto o DSM-5-TR oferece critérios diagnósticos e níveis de suporte, a CID-11 contribui com uma organização classificatória mais detalhada.

Com base nessas referências, elaborou-se, como produto desta pesquisa, um novo quadro analítico. Embora Ratuchne (2023) descreva os níveis de suporte em perspectiva predominantemente diagnóstica, acompanhando a estrutura do DSM-5-TR (2022), o quadro proposto nesta pesquisa busca traduzir essas informações para uma leitura mais próxima do contexto educacional. Para isso, foram destacados aspectos como autonomia, necessidade de mediação pedagógica, flexibilidade diante das rotinas escolares e participação nas atividades de aprendizagem.

A inclusão do eixo autonomia e necessidade de apoio reforça que o foco da escola não deve se limitar à identificação do diagnóstico, mas compreender quais estratégias e recursos são necessários para garantir a permanência, a participação e a aprendizagem do estudante. Dessa forma, o novo quadro mantém fidelidade aos referenciais clínicos utilizados, porém amplia sua aplicação para fins pedagógicos e inclusivos.

Quadro 4 - Níveis de Suporte do TEA para Fins Pedagógicos

Aspectos analisados	Nível 3 – Exige suporte muito substancial	Nível 2 – requer suporte substancial	Nível 1 – requer suporte
Comunicação e interação social	Déficits severos na comunicação verbal e não verbal. A pessoa pode apresentar comunicação funcional muito limitada ou inexistente, com pouca iniciativa para interações sociais e resposta mínima às tentativas de contato	Déficits marcantes na comunicação social. A interação ocorre, porém de forma restrita, com dificuldade em iniciar ou manter conversas e responder adequadamente às interações sociais.	Consegue utilizar frases completas e participar de interações, porém apresenta dificuldades significativas na conversação social, na reciprocidade e na compreensão de regras sociais implícitas.
Flexibilidade cognitiva e adaptação a mudanças	Rigidez comportamental intensa. Pequenas alterações na rotina podem gerar grande angústia ou reações emocionais intensas. A mudança de foco ou atividade costuma ser muito difícil.	Inflexibilidade comportamental evidente. Mudanças no ambiente ou nas atividades geram desconforto e resistência, sendo comum a dificuldade em alternar tarefas ou aceitar novas propostas.	Pode apresentar dificuldade em lidar com mudanças ou transições entre atividades, necessitando de orientação e previsibilidade para se adaptar às demandas do cotidiano.
Comportamentos restritos e repetitivos	Comportamentos repetitivos e interesses restritos interferem significativamente em diversas áreas da vida, comprometendo a participação social e escolar.	Comportamentos repetitivos são claramente observáveis e podem dificultar a adaptação às atividades e interações sociais.	Interesses específicos ou padrões repetitivos podem estar presentes, mas tendem a interferir de forma mais leve no funcionamento diário.
Autonomia e necessidade de apoio	Alto nível de dependência para atividades do cotidiano, necessitando apoio contínuo e intensivo em diferentes contextos.	Necessita apoio frequente para organização das atividades, adaptação às mudanças e participação social.	Apresenta maior nível de autonomia, mas ainda necessita apoio para organização, planejamento e compreensão de demandas sociais e escolares.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Ratuchne (2023, p. 55–56) e DSM-5-TR (2022)

Com essa classificação, a escola consegue compreender que o foco não é enquadrar a criança, mas entender quanto e qual tipo de apoio pedagógico é necessário. Embora cada nível apresente necessidades distintas, existem características que se repetem em diferentes intensidades, aparecendo tanto em crianças que usam frases elaboradas quanto naquelas que ainda

não desenvolveram a linguagem verbal.

Ferreira (2018) explica que, “a criança com autismo, tanto a verbal quanto a não verbal, pode apresentar dificuldades em vários aspectos da linguagem, que, por sua vez, alteram a comunicação no ambiente escolar.” (Ferreira, 2018, p.229) A comunicação desses estudantes pode envolver, por exemplo, “desde crianças que se expressam com frases muito elaboradas até aquelas que não conseguem se expressar por intermédio da fala” (p. 242), havendo ainda diferenças importantes no uso de gestos, contato visual, expressões faciais e elementos não verbais que compõem a comunicação social (p.227-228). Mesmo quando há domínio do vocabulário e da gramática, o uso da linguagem para fins sociais é prejudicado: “a linguagem que existe é muitas vezes unilateral, carente de reciprocidade social e usada para solicitar ou rotular em vez de comentar, compartilhar sentimentos ou conversar” (DSM-5-TR, 2022.). Em muitos casos, a criança compreende mais do que consegue expressar, e, em outros, a fala pode ser marcada por ecolalias, repetições ou uso funcional reduzido, o que afeta diretamente sua participação em atividades de inglês que exigem interação oral (Ferreira, p. 227-228).

Outro aspecto relevante é a interação social, que por sua vez, apresenta desafios variados. Esses desafios advêm dos “déficits em comportamentos comunicativos não verbais usados pra interação social que são manifestados pelo uso ausente, reduzido ou atípico de contato visual [...] gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala” (DSM-5-TR, 2022). Essas características comprometem o compartilhamento de atenção, o reconhecimento de emoções e a construção de vínculos sociais. Borges e Werner (2018) recordam que:

a principal característica do quadro era a incapacidade destas crianças se relacionarem naturalmente com as pessoas. Além disso, apresentavam atraso de fala e uma linguagem peculiar, alterações no desenvolvimento cognitivo, comportamentos repetitivos e outras dificuldades sensoriais” (Borges; Werner, 2018, p. 13).

Kanner em 1943, já destacava a dimensão social e comunicativa como um dos aspectos mais sensíveis do autismo. Esses sinais se relacionam diretamente com o que o DSM-5-TR (2022) descreve como “atenção conjunta prejudicada, manifestada pela falta de apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar interesse com os outros” (DSM-5-TR, 2022), e são frequentemente percebidos na escola e muitas vezes confundidos com timidez ou desinteresse, quando, na verdade, são parte do modo como o autista se comunica e interage.

Além das diferenças sociais e comunicativas, o DSM-5-TR (2022) descreve o TEA como

um transtorno caracterizado por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, que se apresentam de maneiras diversas ao longo do desenvolvimento, variando conforme a idade e o nível de habilidades da pessoa. Esses comportamentos podem incluir alinhar objetos, girar brinquedos, repetir frases (ecolalia) ou insistir em rotinas específicas.

Para muitas pessoas com TEA, pequenas mudanças no ambiente, como trocar o caminho até a escola ou alterar a ordem de atividades, podem gerar desconforto, já que o manual descreve uma adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal e não verbal (DSM-5-TR, 2022). Essa necessidade de previsibilidade traz sensação de segurança e controle sobre o ambiente, sendo um aspecto fundamental do funcionamento autista.

Borges e Werner (2018) reforçam que esses padrões fazem parte do quadro desde as primeiras descrições de Kanner, mencionando “comportamentos repetitivos e outras dificuldades sensoriais” (p. 13). Assim, o comportamento repetitivo não deve ser visto como algo negativo, mas como uma forma que o autista encontra para se organizar e processar o que acontece ao seu redor.

Outro ponto essencial para compreender o autismo é o processamento sensorial. O *DSM-5-TR* inclui entre os critérios diagnósticos a “hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente” (DSM-5-TR, s.n.). Isso significa que o indivíduo pode reagir de forma muito intensa a certos sons, luzes, texturas ou cheiros, ou, ao contrário, demonstrar pouca sensibilidade a estímulos fortes. Em sala de aula, essas particularidades podem fazer com que o aluno se sinta incomodado com o barulho, evite determinados materiais ou se distraia com detalhes visuais. Ainda segundo o manual, tais sensibilidades podem “interferir na alimentação e no sono e tornar os cuidados de rotina [...] extremamente difíceis” (DSM-5-TR, s.n.), mostrando que não se trata apenas de uma questão comportamental, mas neurológica.

Portanto, essas características ajudam a entender o motivo pelo qual o autismo não é uma condição única, e sim um espectro que abrange diferentes combinações de dificuldades e potencialidades. Como destacam Borges e Werner (2018, p. 13), compreender o autismo é fundamental para a história da inclusão e para a consolidação de políticas públicas voltadas à diversidade humana. Assim, ao reconhecer que cada estudante com TEA tem um modo singular de perceber, sentir e interagir, a escola se torna capaz de adaptar práticas, acolher diferenças e construir um ambiente mais humano, empático e verdadeiramente inclusivo.

As características apresentadas evidenciam que o Transtorno do Espectro Autista manifesta-se de formas distintas e exige que a escola reconheça as necessidades de apoio de cada estudante. Entretanto, conhecer essas características, por si só, não é suficiente para orientar a prática docente. Torna-se necessário compreender de que maneira esses estudantes aprendem e quais estratégias favorecem sua participação e desenvolvimento, aspecto discutido na próxima subseção.

2.2.2 A aprendizagem de estudantes com TEA

Ao discutir como o estudante com TEA aprende, Silva (2025) mostra que o ensino de língua inglesa tende a se tornar mais significativo quando considera características centrais desse público, como a necessidade de rotina, previsibilidade, segurança, apoio visual, materiais concretos, atividades lúdicas e interesses específicos. A autora afirma que “a rotina é uma parte fundamental do dia a dia de uma pessoa com TEA. A previsibilidade oferecida propicia um terreno seguro para o autista” (Silva, 2025, p.35), o que ajuda a entender por que estratégias estruturadas favorecem a aprendizagem. Nesse mesmo sentido, o estudo destaca o uso de jogos, como o pega-varetas, e de recursos concretos como formas de ampliar vocabulário e participação, além de apontar o hiperfoco como estratégia de adaptação, já que “o professor utiliza do hiperfoco desses alunos para reforçar o assunto estudado” (Silva, 2025, p.26). Assim, a pesquisa evidencia que o estudante autista tende a aprender melhor quando o professor organiza atividades visuais, concretas, flexíveis e conectadas aos seus interesses, promovendo também interação social com segurança e intencionalidade pedagógica.

Já Finatto e Schmidt (2025) tiveram como objetivo relatar intervenções pedagógicas realizadas em um serviço de Atendimento Educacional Especializado e analisá-las com base nas Práticas Baseadas em Evidências. A pesquisa examinou videogravações de 43 atendimentos realizados com oito alunos com TEA, buscando identificar estratégias pedagógicas efetivamente utilizadas nesse contexto. Entre as práticas encontradas, destacam-se apoio visual, reforçamento, modelagem, promptings, análise de tarefa, intervenção mediada por pares, intervenção baseada no antecedente e comunicação alternativa e aumentativa. Como conclusão, o estudo afirma que a identificação dessas práticas pode auxiliar professores na escolha de metodologias mais adequadas para estudantes autistas, contudo devem ser adaptadas para atender a realidade e o contexto escolar, garantindo a efetividade das práticas pedagógicas.

Braga e Silva (2025) discutem a importância de estratégias específicas para tornar o ensino

de inglês mais inclusivo e mais significativo para alunos com TEA. Os autores defendem que a aprendizagem da língua inglesa pode ampliar o repertório cultural e favorecer a inserção do estudante em uma sociedade marcada pela comunicação global, especialmente quando o ensino considera seus interesses e formas particulares de engajamento. O estudo também aponta que “atividades interativas e o uso de recursos tecnológicos podem estimular o aluno de forma estruturada”, favorecendo sua adaptação ao ambiente escolar e ao processo de aprendizagem (Braga; Silva, 2025, p.2). Mesmo com um enfoque mais teórico, o texto reforça a relevância de propostas interativas, do uso de tecnologia e da organização didática planejada como caminhos importantes para o trabalho com alunos autistas nas aulas de inglês.

De modo geral, os estudos analisados convergem para a compreensão de que o ensino voltado a estudantes com TEA precisa ser mais visual, estruturado e sensível às especificidades de cada aluno. Nesse processo, o professor deve considerar os interesses específicos do estudante como ponto de partida para o planejamento pedagógico, uma vez que esses interesses podem favorecer o engajamento, a atenção e a participação nas atividades propostas.

Além disso, o uso de recursos visuais, materiais concretos, estratégias multissensoriais, jogos, atividades lúdicas, reforço positivo, modelagem, análise de tarefas e instruções curtas e objetivas aparece de forma recorrente como elemento facilitador da aprendizagem (Finatto; Schmidt, 2025, p. 2; Silva, 2025, p. 10). As pesquisas também indicam que atividades em grupo podem ser relevantes, desde que ocorram em um ambiente previsível, acolhedor e com mediação adequada, de modo que o estudante se sinta seguro para interagir e aprender com os pares. Nesse sentido, práticas como intervenção mediada por pares e organização estruturada da rotina contribuem para ampliar as possibilidades de inclusão e participação do aluno com TEA no contexto escolar (Finatto; Schmidt, 2025, p. 2; Monteiro *apud* Bragin, 2016, p. 887).

Com isso nota-se que as pesquisas analisadas demonstram que existem diversas estratégias capazes de favorecer a aprendizagem de estudantes com TEA nas aulas de Língua Inglesa. Entretanto, a adoção dessas estratégias nem sempre depende apenas do conhecimento técnico do professor. Muitas vezes, ela é influenciada pelas crenças que docentes e a própria comunidade escolar constroem sobre o ensino de inglês e sobre as capacidades de aprendizagem desses estudantes. Essas crenças serão discutidas na seção seguinte.

2.3 Crenças sobre o ensino de língua inglesa para estudantes com TEA no contexto de ensino regular

Desde a década de 1990, a pesquisadora Ana Maria Ferreira Barcelos tem se dedicado a estudar o papel das crenças no ensino e na aprendizagem de línguas. Segundo Barcelos (2006), as crenças podem ser vistas como "maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação" (Barcelos, 2006, p. 18). Elas não são estáticas, mudam de acordo com o contexto, com a história de vida da pessoa e com as interações que ela tem ao longo do tempo.

Vagner Peron (2021), ao discutir a consolidação das pesquisas sobre crenças no ensino de língua estrangeira, menciona que esse campo foi fortemente influenciado pelos estudos de Barcelos, Borg, Pajares, entre outros, e que a compreensão dessas crenças é essencial para o desenvolvimento profissional do professor. Segundo ele, "a relevância de estudar e compreender as crenças de professores é apontada como fundamental para o desenvolvimento profissional desses indivíduos" (Peron, 2021, p. 18). De modo semelhante, Pajares (1992), afirma que as crenças influenciam as práticas do professor e a tomada de decisões pedagógicas.

As crenças são instrumentais na definição de tarefas e na seleção das ferramentas cognitivas com as quais interpretar, planejar e tomar decisões a respeito dessas tarefas; assim, desempenham um papel crítico na definição do comportamento e na organização do conhecimento e da informação. (Pajares, 1992. p. 325) Traduzido pela autora

Essas crenças começam a ser formadas desde a infância e são influenciadas pelas experiências escolares, pelas interações sociais, formação acadêmica e também pelas emoções vividas. Conforme afirma Silva, "as crenças são interativas, emergentes, recíprocas, são vistas como social e, portanto, também cultural e historicamente constituídas através da interação do sujeito com o contexto, possuindo uma estreita relação com a ação" (Silva, 2007, p. 54). Em muitos casos, o professor nem percebe que carrega uma crença, e é justamente por isso que elas podem ser tão difíceis de mudar. Elas vão moldando, de forma muitas vezes inconsciente, o olhar do docente para seus alunos e para o próprio processo de ensino.

No contexto do ensino de língua inglesa, algumas crenças ainda são muito presentes. Muitos professores e até estudantes acreditam que não se aprende inglês na escola regular, defendendo que o aprendizado só ocorre em cursos particulares e em turmas pequenas. Makiyama (2015) defende que, "apesar de o aprendizado da língua inglesa ser indispensável para a formação do indivíduo nesse mundo globalizado, seu ensino ainda é tratado de forma superficial na rede

pública de ensino” (Makiyama, 2015, p. 60). Assim, quando o professor inicia sua atuação em uma escola pública, ele precisa lidar com as crenças que já circulam socialmente e também com suas próprias crenças formadas ao longo da vida escolar e profissional.

Nesse sentido, essas crenças também aparecem diretamente na prática do professor ao lidar com o estudante com TEA. Muitas vezes, o docente parte do pressuposto de que o estudante com deficiência não acompanha o ritmo da turma e/ou não é capaz de aprender inglês, especialmente no âmbito do ensino regular, que já traz diversos desafios devido a questões como número de alunos por turma, discrepâncias no nível de conhecimento do idioma, número de aulas por semana, entre tantas outras complexidades experienciadas pelos professores no cotidiano escolar.

Diante disso, surgem questionamentos como “como trabalhar com essas crianças, se não somos especializados no tipo de dificuldade que elas têm?” e “como ensinar o conteúdo escolar a um aluno que não dirige a palavra nem o olhar ao professor?” (Bastos, 2017, p. 136). Essas dúvidas revelam crenças que associam a diferença à incapacidade e reforçam ideias como a de que o estudante com TEA só aprende com especialistas, precisa de atividades simplificadas ou não consegue participar da turma. No entanto, essas concepções desconsideram que esse estudante aprende, ainda que de forma diferente, e que o papel do professor é compreender como ele aprende e quais estratégias podem favorecer esse processo.

Entretanto, Finatto e Schmidt (2024) apontam que o desconhecimento teórico e prático sobre o autismo favorece crenças incapacitantes, dificultando avaliar, planejar e ensinar nesse contexto. Soma-se a isso o peso dos estereótipos socialmente difundidos sobre o autismo, como a ideia de que “o autista é um gênio”, “o autista não tem emoções” ou “o autista é violento”, crenças que produzem visões distorcidas e reducionistas sobre esses sujeitos (Vilela; Moraes, 2024, p. 6).

Ao mesmo tempo, esse não saber não pode continuar sendo usado como justificativa para a imobilidade, porque, como lembram Resende e Campos,

mesmo diante dos desafios enfrentados nesse processo, todas as crianças são capazes de aprender, cada uma no seu tempo e à sua maneira, sobretudo, as que possuem o TEA. Mas para que o desenvolvimento da aprendizagem ocorra de forma adequada e efetiva, é necessário que sejam consideradas as especificidades e o grau de necessidade de cada aprendiz (Resende; Campos, 2024, p. 351).

O ponto, então, não é decidir se o estudante autista aprende ou não aprende; isso já deveria

estar superado. O ponto é entender por qual caminho ele aprende, com que tipo de mediação, com que dinâmica, com quais apoios e em quais condições. Por isso, torna-se necessário que o docente chegue mais desarmado, mais disposto a derrubar barreiras atitudinais e mais aberto a rever suas próprias certezas, porque só haverá aperfeiçoamento real da prática quando ele entender que esses estudantes conseguem aprender, ainda que aprendam de um jeito que exige do ensino mais flexibilidade, observação e intencionalidade pedagógica.

Pensando nisso, confeccionou-se, baseado nos artigos analisados por esse estudo, um quadro que objetiva auxiliar os professores no processo de planejamento de aulas ou adaptações para autistas. A principal ideia é que ele possa ser utilizado independentemente do nível de suporte apresentado pelo estudante, buscando oferecer orientações amplas e flexíveis que possam ser ajustadas às diferentes realidades encontradas na escola regular. Dessa forma, pretende-se oferecer ao professor um instrumento de consulta prática que contribua para a construção de adaptações pedagógicas intencionais, acessíveis e alinhadas aos objetivos de aprendizagem, favorecendo a participação, a permanência e o desenvolvimento do estudante nas aulas de Língua Inglesa.

Quadro 5 - Passo a passo: Estratégias para o ensino de Língua Inglesa para estudantes com TEA

Passo	Objetivo do passo	Como fazer na prática	Estratégias recomendadas
1º Passo Conhecer o aluno e o contexto da turma	Compreender o perfil do estudante com TEA e da turma para planejar ações inclusivas e significativas.	Observar o aluno em diferentes situações; conversar com o professor de apoio, família e equipe pedagógica; identificar interesses, dificuldades, formas de comunicação e hiperfoco do estudante.	Entrevistas, registros de observação, anamnese pedagógica, levantamento de informações sobre rotina, preferências, gatilhos e formas de interação do aluno.
2º Passo Planejar atividades pensando na inclusão	Elaborar atividades que considerem as especificidades do aluno, favorecendo sua participação e aprendizagem.	Planejar aulas com objetivos claros, contextualizados e com recursos que atendam ao perfil do estudante; incluir o hiperfoco nos temas e tarefas sempre que possível; preparar um <i>warm-up</i> e momentos de contextualização.	Apoio visual; Reforçamento; Apoio visual combinado com reforçamento; Promptings; Intervenção Naturalística combinada com Modelagem; Análise de Tarefa; Intervenção Mediada por Pares; Intervenção Baseada no Antecedente; Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).
3º Passo Organizar e adaptar o conteúdo	Tornar o conteúdo acessível e compreensível, evitando sobrecarga cognitiva e sensorial.	Dividir tarefas em etapas menores; usar instruções objetivas e linguagem clara; adaptar materiais (textos, imagens, exercícios); priorizar atividades que envolvam repetição com significado.	Apoio visual; Modelagem; Análise de Tarefa; Promptings (físicos, gestuais, visuais e verbais); Comunicação Alternativa e Aumentativa.
4º Passo Aplicar estratégias durante a aula	Favorecer a compreensão, a participação e a autonomia do aluno durante as atividades.	Utilizar recursos visuais, reforços positivos e instruções claras; garantir rotina previsível; fazer perguntas diretas e dar tempo para resposta; incentivar a participação com suportes adequados.	Reforçamento; Apoio visual combinado com reforçamento; Promptings; Intervenção Naturalística combinada com Modelagem; Comunicação Alternativa e Aumentativa.
5º Passo Garantir a participação do aluno com a turma	Promover a interação social e a aprendizagem colaborativa, evitando isolamento do estudante.	Promover atividades em duplas ou pequenos grupos; mediar interações; orientar os colegas; valorizar as contribuições do aluno.	Intervenção Mediada por Pares; Intervenção Baseada no Antecedente; Modelagem; Reforçamento social.
6º Passo Avaliar e ajustar constantemente	Acompanhar o progresso do estudante e ajustar as práticas pedagógicas conforme necessário.	Avaliar de forma contínua e formativa; analisar se as estratégias estão funcionando; registrar avanços e dificuldades; ajustar atividades e suportes.	Registros de observação; Análise de Tarefa; Reforçamento; Feedback individualizado; Comunicação Alternativa e Aumentativa.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na literatura sobre inclusão de estudantes com TEA e ensino de Língua Inglesa

Observa-se que as estratégias apresentadas não devem ser compreendidas como etapas rígidas ou obrigatórias para todos os estudantes, mas como possibilidades pedagógicas que podem ser combinadas e adaptadas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Embora o TEA apresente características comuns, cada estudante possui formas próprias de interação, comunicação e aprendizagem, o que exige do professor um planejamento flexível e sensível às particularidades de cada contexto escolar. Portanto as discussões apresentadas neste referencial teórico evidenciam que a promoção de uma educação inclusiva depende tanto do conhecimento sobre o TEA quanto da superação de crenças limitantes e da adoção de estratégias pedagógicas fundamentadas em evidências. Com base nesses referenciais, a próxima seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados para analisar e revisar um plano de aula de Língua Inglesa à luz da educação inclusiva e do Desenho Universal para a Aprendizagem.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos. Para sua fundamentação, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental com o objetivo de identificar as principais teorias e discussões acerca da inclusão educacional no Brasil, compreendendo seu processo de construção histórica e suas transformações ao longo do tempo. A busca teórica foi realizada por meio do Google Acadêmico, do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR (2022) e de legislações que orientam a educação regular e a educação inclusiva no Brasil.

Parte dessa bibliografia investigou a importância da ampliação das possibilidades pedagógicas para o ensino de Língua Inglesa a estudantes com TEA inseridos na sala de aula regular, bem como as estratégias apontadas pela literatura como mais adequadas para esse público. Como produto da pesquisa bibliográfica, foram elaborados os Quadros 4 e 5 (p. 22 e p. 30), que reúnem orientações e estratégias voltadas à inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Língua Inglesa. Esses materiais, juntamente com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, serviram de base para a análise e reformulação do plano de aula.

Na segunda etapa da pesquisa, foi selecionado para análise, um plano de aula de Língua Inglesa, de autoria da própria pesquisadora, elaborado para uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual que contava com um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A escolha desse material ocorreu por representar uma prática pedagógica já desenvolvida pela autora, possibilitando sua análise crítica à luz dos referenciais teóricos discutidos nesta pesquisa. Para complementar essa análise, também foram consideradas as adaptações pedagógicas realizadas pela professora de apoio durante a aplicação da aula, uma vez que o plano havia sido encaminhado previamente a essa profissional, conforme procedimento adotado na rede estadual de ensino. Ressalta-se que o objeto de investigação desta pesquisa foi o plano de aula e suas adaptações, e não o estudante com TEA ou sua aprendizagem.

A partir da análise do plano original e das adaptações realizadas, foi elaborada uma nova proposta de planejamento fundamentada nos referenciais teóricos discutidos ao longo da pesquisa, especialmente nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), buscando ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes.

Espera-se que, por meio desta metodologia, seja possível identificar potencialidades e

limitações do plano de aula analisado, bem como propor adequações que contribuam para uma prática pedagógica mais inclusiva, alinhada aos princípios teóricos e legais discutidos ao longo da pesquisa. Dessa forma, busca-se evidenciar de que maneira os referenciais teóricos, especialmente o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), podem subsidiar a reorganização de práticas pedagógicas no ensino de Língua Inglesa voltadas a estudantes com TEA.

4 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

As discussões realizadas ao longo deste trabalho evidenciaram que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Língua Inglesa exige mais do que o conhecimento das características do transtorno ou das legislações que garantem esse direito. É necessário compreender como esses estudantes aprendem e de que maneira as adaptações pedagógicas podem favorecer seu acesso ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Considerando essa realidade, este capítulo apresenta a análise de uma aula de Língua Inglesa aplicada pela autora em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, na qual havia um estudante com TEA.

Inicialmente, será apresentado o planejamento elaborado para toda a turma, seguido das adaptações realizadas pela professora de apoio durante a aplicação da atividade. Na sequência, serão discutidos os resultados observados e os desafios identificados durante esse processo. A partir dessas observações, será proposta um novo plano de aula construído com base nas estratégias pedagógicas discutidas ao longo desta pesquisa, procurando demonstrar como o planejamento pode ser reorganizado para favorecer a participação, a compreensão e a aprendizagem do estudante sem descaracterizar os objetivos previstos para a turma.

4.1 Contextualização da aula aplicada e descrição do planejamento

A aula analisada neste estudo foi aplicada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino e correspondeu à continuidade de uma sequência didática voltada para o ensino das preposições de tempo “in”, “on” e “at” (APÊNDICE A). A proposta foi elaborada com base na habilidade EF07LI15 do Currículo Referência de Minas Gerais, que prevê a construção do repertório lexical relacionado às preposições de tempo, além de estar alinhada ao planejamento do segundo trimestre das escolas estaduais de Minas Gerais. Entre os objetivos, destacavam-se o reconhecimento dos padrões de uso dessas preposições, a associação entre anos,

datas, horários e idades às respectivas estruturas, a resolução de atividades de interpretação e aplicação do conteúdo, a participação em atividades colaborativas e a utilização do vocabulário estudado em situações contextualizadas.

A escolha dessa aula ocorreu porque ela representava um momento importante da sequência didática. Na aula anterior, os estudantes haviam trabalhado com textos, linha do tempo e expressões relacionadas a tempo, realizando atividades que os levaram a observar datas, anos, idades e outros marcadores temporais sem que as regras gramaticais fossem explicitamente apresentadas. O encerramento daquela aula já preparava os estudantes para o estudo das preposições de tempo, que seriam aprofundadas no encontro seguinte.

O planejamento da aula foi organizado em etapas progressivas, iniciando com a retomada dos conhecimentos construídos anteriormente por meio da observação de exemplos relacionados ao tempo. Em seguida, foi realizada a sistematização das regras de uso das preposições “in”, “on” e “at”, associando cada uma delas aos contextos adequados de utilização. Na sequência, os estudantes realizaram atividades do livro didático voltadas para a identificação de padrões, aplicação das regras estudadas e justificativa de respostas.

Como forma de consolidar a aprendizagem, a aula foi finalizada com uma dinâmica utilizando cartões contendo diferentes expressões temporais, na qual os estudantes, organizados em equipes, deveriam classificar corretamente cada expressão de acordo com a preposição correspondente. O planejamento buscou combinar momentos de explicação, prática guiada e atividade lúdica, favorecendo a participação dos estudantes e a utilização do conteúdo em situações significativas.

Embora o plano tenha sido elaborado para toda a turma, havia, entre os estudantes, um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que poderia precisar de adaptações pedagógicas para participar das atividades de forma mais efetiva. Por esse motivo, o planejamento foi encaminhado previamente para a professora de apoio, que realizou as adaptações consideradas necessárias para o estudante. A descrição do contexto e do planejamento da aula permite compreender os objetivos inicialmente propostos e a organização das atividades. A partir dessa caracterização, torna-se possível analisar as necessidades de adaptação identificadas durante sua aplicação, tema abordado no próximo capítulo.

4.2 Caracterização da necessidade de adaptação

A necessidade de adaptação da atividade analisada neste estudo está relacionada às características apresentadas pelo estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 2. O estudante não realiza leitura convencional e, embora consiga escrever, ainda necessita de mediação para compreender comandos, organizar respostas e realizar as atividades com maior autonomia. Também apresenta dificuldades de interação social, o que pode limitar sua participação em propostas que exigem trabalho colaborativo e troca constante com os colegas.

É possível identificar que as características observadas no estudante vão ao encontro do que descreve o DSM-5-TR (2022) acerca das dificuldades relacionadas à comunicação social e aos comportamentos adaptativos, aspectos que podem influenciar diretamente sua participação em atividades coletivas e no acompanhamento das propostas pedagógicas.

Além das características do estudante, também foi necessário considerar o contexto em que a aula ocorreu. A turma era composta por aproximadamente 30 estudantes e apresentava um perfil participativo, porém bastante agitado, exigindo intervenções frequentes para organização da sala e retomada da atenção dos alunos. Soma-se a isso o fato de o estudante apresentar sensibilidade auditiva, o que tornava o ambiente ainda mais desafiador em momentos de maior movimentação e ruído.

Considerando que a aula envolvia explicações coletivas, atividades do livro didático, participação oral e uma dinâmica em equipes, observou-se a necessidade de adaptações que possibilitassem ao estudante acompanhar as propostas desenvolvidas pela turma. Dessa forma, as adaptações não tiveram como objetivo modificar o conteúdo trabalhado, mas reorganizar a forma de acesso às atividades, respeitando as especificidades do estudante e favorecendo sua participação durante a aula. Agora identificadas as principais barreiras encontradas pelo estudante durante a realização da atividade, faz-se necessário compreender quais adaptações foram efetivamente realizadas pela professora de apoio e em que medida essas intervenções favoreceram sua participação.

4.3 Proposta de adaptação realizada pela professora de apoio

Após receber o plano de aula com antecedência, a professora de apoio o traduziu. Essa atitude provavelmente se deu pela dificuldade em entender a língua, já que ela precisa auxiliar o estudante em todas as disciplinas ministradas, além não ter conhecimento avançado em língua

inglesa. Com essa tradução em mãos, ela conseguiu auxiliar o estudante em muitas de suas dúvidas. Aqui, faz-se importante mencionar que a professora de apoio não entregou à professora regente um plano de aula adaptado, ou um documento com propostas de adaptação, como esta pensou que aconteceria. O que ela apresentou foi a tradução do plano. A adaptação aconteceu no momento da aula, conforme as atividades ia sendo desenvolvidas.

Durante a execução das atividades, a mediação ocorreu principalmente por meio de acompanhamento individual. As informações registradas no quadro pela professora regente foram copiadas pela professora de apoio para servir como modelo ao estudante, considerando suas dificuldades relacionadas à leitura e à realização autônoma das tarefas escritas. Da mesma forma, durante a resolução dos exercícios apresentados no livro didático, a professora de apoio utilizou o manual do professor para que o estudante apenas copiasse as respostas.

Na dinâmica desenvolvida em equipes, a mediação voltou-se para favorecer a participação do estudante com TEA junto aos colegas. Para isso, a professora de apoio orientou que a professora regente escolhesse os participantes de cada equipe. As instruções da atividade foram reapresentadas individualmente e o estudante recebeu auxílio durante a interação com o grupo, buscando compreender as regras e acompanhar o desenvolvimento da proposta. Portanto, as estratégias adotadas pela professora de apoio evidenciam uma preocupação em reduzir as barreiras encontradas pelo estudante durante a realização das atividades, aspecto que dialoga com a função do Atendimento Educacional Especializado descrita na Resolução SEE nº 4.256/2020, que prevê a eliminação de barreiras que possam dificultar a participação do estudante nas atividades escolares.

Assim, percebe-se que a professora de apoio buscou favorecer a participação do estudante nas atividades propostas, atuando como mediadora entre ele e as tarefas desenvolvidas em sala de aula. No entanto, as adaptações observadas concentraram-se principalmente na tradução de instruções, na reapresentação das orientações e no auxílio individual durante a realização das atividades, sem alterações significativas nos objetivos, nos materiais ou nas formas de acesso ao conteúdo. Dessa forma, embora tais estratégias contribuam para reduzir algumas barreiras imediatas à participação, elas não ampliam substancialmente as possibilidades de aprendizagem do estudante, evidenciando a necessidade de adaptações pedagógicas mais diversificadas e planejadas a partir de princípios inclusivos. A descrição das adaptações realizadas fornece elementos importantes para compreender como ocorreu o desenvolvimento da aula. Assim, a seção seguinte analisa criticamente a aplicação desse planejamento, considerando seus aspectos positivos,

limitações e possibilidades de aprimoramento.

4.4 Aplicação da aula e análise crítica da adaptação inicial

A análise da aula aplicada em 29 de maio de 2026 permitiu identificar aspectos que favoreceram a participação do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas também evidenciou barreiras que poderiam ter sido minimizadas ainda na etapa de planejamento. O primeiro aspecto observado refere-se ao conhecimento prévio do professor sobre o estudante e sobre a própria turma. Conforme discutido ao longo deste trabalho, conhecer o estudante constitui um dos primeiros passos para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que as estratégias de ensino devem considerar suas formas de comunicação, interação e aprendizagem. Nesse sentido, Mantoan (2003) defende que o professor precisa reconhecer as possibilidades e necessidades de cada estudante para que o ensino possa efetivamente promover a participação de todos.

No momento da aplicação da aula, a professora regente ainda possuía poucas informações sobre o perfil do estudante com TEA, pois havia iniciado seu trabalho com aquela turma há aproximadamente duas semanas e ainda não tinha acesso a informações mais detalhadas sobre suas necessidades educacionais. Como consequência, algumas barreiras somente foram identificadas durante a execução da atividade, como as dificuldades relacionadas à leitura, à escrita autônoma e à interação social.

A análise realizada permitiu compreender que adaptar uma atividade não significa apenas modificar materiais ou simplificar tarefas. Antes disso, exige conhecer como o estudante aprende, quais barreiras encontra durante a realização das atividades e quais estratégias podem favorecer sua participação. Tal compreensão aproxima-se das discussões de Mantoan (2003), Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) e Finatto e Schmidt (2025), ao defenderem que o planejamento pedagógico deve considerar as características dos estudantes e eliminar barreiras que dificultam o acesso ao currículo.

Além das características do estudante, a análise também evidenciou a necessidade de considerar as especificidades da turma. Embora o planejamento estivesse alinhado ao currículo e aos objetivos da sequência didática, observou-se que a turma apresentava dificuldades para seguir instruções em sequência e manter a atenção durante longos períodos de explicação. Em diversos momentos, a professora precisou interromper a aula para reorganizar os estudantes e retomar orientações já fornecidas anteriormente. Esse aspecto demonstra que as barreiras observadas não

estavam restritas ao estudante com TEA. Pelo contrário, parte significativa da turma também necessitava de estratégias que favorecessem a compreensão das atividades, evidenciando que o planejamento inclusivo beneficia todos os estudantes e não apenas aqueles público-alvo da Educação Especial.

Ao analisar o plano de aula original, percebe-se que a proposta apresentava aspectos positivos, especialmente por constituir a continuidade de uma sequência didática e por utilizar momentos de retomada dos conhecimentos prévios, sistematização do conteúdo e atividades colaborativas. Entretanto, também foram identificadas limitações relacionadas às formas de apresentação das informações.

Grande parte da aula dependia da leitura, da escrita e da cópia do conteúdo do quadro, constituindo uma barreira para um estudante que ainda não é alfabetizado nem mesmo na língua materna. Nessa situação, além de precisar compreender um conteúdo em língua inglesa, o estudante também precisava superar dificuldades relacionadas à própria leitura e escrita. Tal observação dialoga diretamente com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que defendem a oferta de múltiplos meios de representação das informações, reconhecendo que os estudantes não aprendem da mesma forma nem acessam o conhecimento pelos mesmos caminhos (Oliveira; Munster; Gonçalves, 2019).

Outro aspecto relevante refere-se ao processo de adaptação realizado pela professora de apoio. Apesar de o plano ter sido encaminhado com antecedência, observou-se uma dificuldade relacionada ao domínio do conteúdo específico da disciplina. Inicialmente, foi sugerida oralmente à autora (professora regente da disciplina) a utilização de um jogo da memória envolvendo animais em língua inglesa, proposta que, embora utilizasse vocabulário do idioma, não contemplava os objetivos da aula nem a habilidade prevista no planejamento.

Essa situação evidencia uma problemática frequentemente encontrada nas escolas: quando a adaptação é compreendida apenas como uma atividade paralela para o estudante com deficiência, existe o risco de afastá-lo do currículo trabalhado pela turma. Conforme estabelece a Resolução SEE nº 4.256/2020, o processo de ensino-aprendizagem do estudante público da Educação Especial é responsabilidade dos professores regentes de turma e de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, a adaptação não deve substituir o conteúdo curricular, mas reorganizar as condições de acesso a esse conteúdo.

Diante dessa dificuldade, optou-se por adaptar a própria atividade proposta para a turma. A

professora de apoio realizou a tradução prévia do vocabulário, auxiliou o estudante na compreensão das instruções, apoiou a realização dos exercícios e promoveu sua participação na dinâmica em grupo. Essas ações contribuíram para reduzir algumas barreiras encontradas durante a aula e favoreceram sua participação nas atividades. Entretanto, ao analisar a situação à luz dos estudos revisados nesta pesquisa, percebe-se que outras estratégias poderiam ter sido incorporadas ao planejamento. Silva (2025) destaca a importância dos recursos visuais, da divisão das tarefas em etapas menores, da modelagem, do reforçamento positivo e da utilização de diferentes formas de apresentação do conteúdo para estudantes com TEA. Da mesma forma, Finatto e Schmidt (2025) ressaltam a relevância da mediação e da interação social como elementos que favorecem a participação e a aprendizagem desses estudantes.

Apesar das limitações observadas, a participação do estudante durante a aula pode ser considerada positiva. O estudante integrou-se ao grupo durante a dinâmica, respondeu perguntas oralmente, buscou esclarecimentos quando necessário e participou das atividades propostas com o apoio da professora. Essa observação reforça uma das principais conclusões construídas ao longo deste trabalho: o desafio não está em determinar se o estudante com TEA é capaz de aprender, mas em compreender quais estratégias favorecem sua aprendizagem e participação. Tal constatação também vai ao encontro das discussões realizadas por Bastos (2017), ao evidenciar que muitas das dificuldades atribuídas ao estudante estão, na realidade, relacionadas às barreiras pedagógicas presentes no contexto escolar.

A experiência permitiu ainda perceber que diversas intervenções realizadas pela professora de apoio poderiam ter sido reduzidas caso a aula tivesse sido planejada desde o início com base nos princípios do DUA. A utilização de recursos visuais, imagens, organizadores gráficos, diferentes formas de resposta, modelos e atividades estruturadas beneficiaria não apenas o estudante com TEA, mas toda a turma, que também apresentou dificuldades para compreender instruções e acompanhar determinadas etapas da aula. Essa constatação reforça a ideia de que o planejamento inclusivo não deve ser pensado exclusivamente para um estudante específico, mas para a diversidade presente na sala de aula.

Por fim, a análise revelou que a construção de um plano de aula mais acessível desde sua elaboração tende a reduzir a necessidade de adaptações posteriores e contribui para que o estudante permaneça vinculado aos mesmos objetivos curriculares dos demais colegas. Essa conclusão aproxima-se da perspectiva defendida pelo Desenho Universal para a Aprendizagem, segundo a

qual o currículo deve ser planejado considerando a diversidade dos estudantes desde o início, oferecendo múltiplos meios de engajamento, representação e expressão (Oliveira; Munster; Gonçalves, 2019). A partir das barreiras identificadas nesta experiência, foi elaborada uma nova proposta de aula, apresentada na próxima seção, com o objetivo de ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes. A análise crítica da aula evidenciou potencialidades, mas também revelou barreiras que poderiam ter sido minimizadas desde a etapa de planejamento. Com base nessas observações e nos referenciais teóricos discutidos ao longo desta pesquisa, elaborou-se uma nova proposta de adaptação, apresentada na seção seguinte.

4.5 Nova proposta de adaptação elaborada pela autora

A nova proposta de adaptação (APÊNDICE B) foi construída a partir das limitações identificadas durante a aplicação e análise do plano de aula anterior. As modificações realizadas não surgiram de forma aleatória, mas foram elaboradas a partir das barreiras observadas na prática, das informações obtidas sobre o estudante público-alvo da Educação Especial e das estratégias discutidas ao longo deste trabalho. Antes da elaboração do novo planejamento, realizou-se um levantamento mais detalhado sobre as características do estudante e sobre o perfil da turma, buscando compreender suas formas de aprendizagem, interesses, dificuldades e possibilidades de participação.

Os dados levantados demonstraram que o estudante apresenta Transtorno do Espectro Autista nível 2 de suporte, possui comunicação verbal, participa das atividades coletivas e orais, aprende melhor por imagens e demonstrações práticas, necessita de instruções curtas e objetivas e beneficia-se da divisão das tarefas em etapas menores. Além disso, foi identificado interesse por jogos, tecnologia e elementos relacionados ao universo digital, aspecto que, segundo a professora de apoio, costuma favorecer sua participação e reduzir situações de ansiedade. Tais características confirmam a importância de compreender como cada estudante aprende antes de definir as estratégias pedagógicas que serão utilizadas, conforme defendido pelos autores discutidos ao longo deste estudo.

Diferentemente do plano inicial, a nova proposta foi estruturada com base na literatura desta pesquisa, em especial nos Quadros 4 e 5 e nos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem, procurando oferecer múltiplas formas de acesso ao conteúdo, participação e demonstração da aprendizagem. Conforme Oliveira, Munster e Gonçalves (2019, p. 676), o DUA propõe a utilização

de diferentes meios de engajamento, representação e ação e expressão, permitindo que o currículo seja acessível a uma maior diversidade de estudantes. Nessa perspectiva, buscou-se construir uma aula que exigisse menos adaptações individuais posteriores e que atendesse não apenas o estudante com TEA, mas toda a turma.

Uma das principais modificações realizadas foi a ampliação dos recursos visuais. Durante a análise do primeiro plano verificou-se que grande parte das informações era apresentada apenas por meio da escrita, constituindo uma barreira para o estudante analisado. Na nova proposta, as preposições passaram a ser associadas permanentemente a cores específicas, imagens, símbolos e exemplos visuais. Calendários, relógios, datas comemorativas e representações gráficas foram incorporados ao planejamento, possibilitando diferentes formas de acesso às informações. Essa alteração dialoga diretamente com os estudos que apontam o apoio visual como uma das estratégias mais eficazes para estudantes com TEA (Finatto; Schmidt, 2025).

Outra mudança importante refere-se à organização da aula. Considerando que o estudante aprende melhor por modelagem, necessita de instruções objetivas e apresenta melhores resultados quando as tarefas são divididas em etapas menores, toda a sequência foi reorganizada em dois encontros de cinquenta minutos. Além disso, cada atividade passou a ser precedida por demonstrações práticas, exemplos visuais e explicações passo a passo. Essa decisão fundamenta-se nas estratégias de Análise de Tarefa, Modelagem e Promptings, amplamente discutidas na literatura sobre ensino de estudantes com autismo (Finatto e Schmidt, 2025).

Também foram ampliadas as oportunidades de participação oral e interação social. Durante a aplicação da aula inicial, observou-se que o estudante participava das atividades quando recebia mediação adequada e compreendia claramente o que deveria fazer. Por esse motivo, foram incorporadas atividades de *speaking* guiado, trabalho em duplas e momentos estruturados de interação. Essa reorganização aproxima-se das práticas de Intervenção Mediada por Pares, apontadas por Finatto e Schmidt (2025) como estratégias que favorecem a participação social e acadêmica de estudantes com TEA.

Outro aspecto incorporado à reformulação foi a utilização dos interesses do estudante como elemento de engajamento. Durante o levantamento realizado, identificou-se que jogos, computador e recursos tecnológicos constituem temas de interesse recorrentes para o aluno. Além disso, a aplicação da sequência ocorreu em um período próximo à Copa do Mundo, assunto que despertava grande interesse em toda a turma. Considerando essas informações, o planejamento foi

complementado com exemplos, imagens e atividades relacionadas ao universo do futebol e da Copa, procurando aproximar o conteúdo das experiências vivenciadas pelos estudantes. Essa escolha fundamenta-se na importância atribuída ao hiperfoco e aos interesses específicos como elementos capazes de aumentar o engajamento, reduzir a ansiedade e favorecer a aprendizagem de estudantes com TEA.

A reformulação também permitiu perceber que muitas das dificuldades inicialmente atribuídas ao estudante estavam relacionadas às barreiras presentes no planejamento original. Quando o conteúdo passou a ser apresentado por diferentes meios, as instruções tornaram-se mais claras, as tarefas foram organizadas em etapas menores e as possibilidades de participação foram ampliadas, observou-se uma aproximação maior entre os objetivos curriculares e as condições reais de aprendizagem do estudante. Tal constatação reforça uma das principais conclusões deste trabalho: o desafio não está em determinar se o estudante com TEA é capaz de aprender Língua Inglesa, mas em compreender quais caminhos pedagógicos favorecem essa aprendizagem.

Portanto, conhecer o estudante, identificar suas potencialidades e planejar considerando a diversidade da turma mostrou-se mais eficaz do que depender exclusivamente de adaptações realizadas após a elaboração do plano de aula. A proposta de reformulação apresentada demonstra que pequenas mudanças no planejamento podem ampliar significativamente as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes. A partir dessas reflexões, as considerações finais retomam os principais resultados da pesquisa, seus limites e suas contribuições para o ensino de Língua Inglesa na perspectiva da educação inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso buscou investigar possibilidades de ensino inclusivo de Língua Inglesa para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio da análise e revisão de um plano de aula aplicado no contexto da escola regular. A comparação entre o plano de aula inicial e a proposta reformulada permitiu compreender que muitas das dificuldades encontradas durante a aplicação da atividade não estavam relacionadas à capacidade de aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista, mas às barreiras pedagógicas presentes no planejamento inicial. Tal constatação aproxima-se das discussões realizadas por Mantoan (2003), ao defender que a inclusão exige que o professor reconheça as possibilidades de cada estudante e organize o ensino de forma a favorecer sua participação no currículo comum.

Os resultados observados também reforçam as reflexões apresentadas por Bastos (2017) acerca da necessidade de superar crenças limitantes relacionadas à escolarização de estudantes com deficiência. Durante a análise da primeira proposta, verificou-se que as maiores dificuldades encontradas estavam associadas à forma de apresentação do conteúdo e não à impossibilidade de aprendizagem do estudante. Quando o planejamento passou a considerar suas características individuais, suas formas de comunicação e seus interesses, observou-se uma ampliação das possibilidades de participação e acesso ao conteúdo trabalhado pela turma.

Outro aspecto evidenciado pela experiência foi a importância do conhecimento prévio sobre o estudante. As informações obtidas por meio do checklist elaborado pela autora permitiram identificar elementos relevantes para a construção das adaptações, como a preferência por recursos visuais, a aprendizagem por modelagem, a necessidade de instruções objetivas e a influência positiva dos interesses relacionados a jogos e tecnologia. Essa observação dialoga diretamente com Silva (2025), ao destacar que estratégias como apoio visual, modelagem, divisão das tarefas em etapas menores e contextualização dos conteúdos favorecem significativamente a participação e a aprendizagem de estudantes com TEA.

A reformulação do plano também permitiu observar, na prática, a contribuição dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Conforme afirmam Oliveira, Munster e Gonçalves (2019), o DUA propõe a oferta de múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão, possibilitando que diferentes estudantes tenham acesso ao mesmo conteúdo por caminhos distintos. Neste estudo, a ampliação dos recursos visuais, das formas de participação e das possibilidades de resposta reduziu barreiras não apenas para o estudante público-alvo da Educação Especial, mas também para os demais alunos da turma.

Além disso, os resultados encontrados reforçam a relevância das estratégias discutidas por Finatto e Schmidt (2025), especialmente o apoio visual, a modelagem, a análise de tarefas e a intervenção mediada por pares. A utilização dessas estratégias contribuiu para tornar as atividades mais acessíveis e favorecer a participação do estudante nas propostas desenvolvidas em sala de aula. Os resultados apontam também a necessidade de formação inicial e continuada de professores para que conheçam as leis, diretrizes e possibilidades de um trabalho verdadeiramente inclusivo em sala de aula.

Como limitação desta pesquisa, destaca-se o fato de não ter sido possível aplicar o segundo plano de aula na mesma turma em que foi realizada a intervenção inicial. Essa impossibilidade

ocorreu em função do tempo disponível para a execução da pesquisa, que não foi suficiente para contemplar a reaplicação no mesmo grupo de estudantes. Entretanto, o plano reformulado será aplicado em outra turma de 7º ano ainda no decorrer deste bimestre, o que permitirá a continuidade das observações e a verificação prática das adequações propostas, ainda que em um contexto distinto daquele inicialmente analisado.

Como possibilidade de trabalhos futuros, sugere-se a ampliação desta investigação por meio da aplicação sistemática do plano de aula reformulado em diferentes turmas e contextos escolares, com o objetivo de comparar os efeitos das adaptações pedagógicas na aprendizagem de estudantes com TEA. Além disso, seria pertinente desenvolver estudos longitudinais que acompanhem a evolução da participação e do desempenho desses estudantes ao longo do tempo, bem como investigar a formação docente para o uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no ensino de Língua Inglesa, de modo a compreender como esses conhecimentos são incorporados à prática pedagógica cotidiana.

Por fim, a experiência analisada nesta pesquisa permitiu compreender que ensinar Língua Inglesa para estudantes com TEA não significa elaborar um currículo paralelo ou simplificado, mas compreender como esses estudantes aprendem e utilizar estratégias que lhes permitam acessar os mesmos conteúdos trabalhados com a turma. Os resultados obtidos reforçam que, quando o professor conhece o estudante, identifica suas potencialidades e planeja considerando a diversidade presente na sala de aula, as barreiras à participação tendem a diminuir e as possibilidades de aprendizagem tornam-se significativamente maiores.

REFERÊNCIAS

AMADO, Laura da Fonseca. **Educação e cidadania: dos primórdios à escola cidadã. Trabalho de conclusão de curso. Dissertação de mestrado.** Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007, p. 130. Disponível em: http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=128371
Acesso em: 19 set. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5-TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. rev. Porto Alegre: **Artmed**, 2022

ARAÚJO, Camila Oliveira de; LARRE, Patricia Leal. **O ensino de língua inglesa para pessoas com Transtorno do Espectro Autista.** In: COSTA, Luciana; LARRE, Patrícia; ARAÚJO, Camila (org.). **Práticas inclusivas e formativas na educação de pessoas com deficiência.** São Luís: EDUFMA, 2022. p. 151-166.

BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante. **Ensino Religioso: incentivo à inclusão do aluno com deficiência.** In: *Diálogo, Religião e cultura.* São Paulo, vol. 21, n. 82, p. 82-86 (2016).

BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante. **Um passeio pelo tempo: o poder dos aspectos religiosos na exclusão das pessoas com deficiência nas Idades Antiga e Medieval.** *Revista Caminhando*, São Bernardo do Campo, v. 21, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2016.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães (orgs.) **O aluno com autismo na escola.** Campinas: **Mercado de Letras**, 2018. (Série *Toda Criança Pode Aprender*).

BRAGA, Cícero Santolin; SILVA, Gerusa Romana Leal da. **Estratégias pedagógicas no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa para alunos com transtorno de espectro autista.** *Revista Acadêmica Online*, Brazil, v. 11, n. 57, p. 1-11, 2025. DOI: 10.36238/2359-5787.2025.v11n57.1438.

BRANDÃO, Carla Andréa; ZAMBELICE, Camila Céline. **A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens.** *Revista*

Educação Especial (Santa Maria), v. 25, n. 43, p. 43–56, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRANCHI, Natália. **Estratégias pedagógicas inclusivas para a formação leitora de um estudante com transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino Médio: um estudo de caso**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português e Inglês) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Feliz, Feliz, 2023.

BRASIL. BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018. p. 6(equidade) e p. 8 (definição normativa).

FERREIRA, F. **Educação Inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer**. PROESC. 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer>. Acesso em 15 de junho de 2027.

FINATTO, Mariele; SCHMIDT, Carlo. **Práticas pedagógicas para alunos com autismo: uma análise à luz das práticas baseadas em evidências**. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, p. e13618, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.13618. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/16839>. Acesso em: 13 nov. 2025.

LEFFA, Vilson José. **Metodologia do ensino de línguas**. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (org.). *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 230.

MANDELA, Nelson. **O longo caminho para a liberdade**. Tradução de Ana Falcão Bastos; 1ª ed. revista. Rio de Janeiro: Globo, 2013.

MENDOZA, Babette; GONÇALVES, Adriana Garcia. **Estruturação de planos de aula com princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva**. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 33, n. 66, e31, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16855>.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.256, de 7 de janeiro de 2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: processo-1260010090698201904. Acesso em: 2 set. 2025.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; BRAGIN, Josiane Maria Bonatto. **Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades**. Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, n. S1, p. 884–888, 2016.

NÓBREGA, Vanja Luiza Marinho da. **Estratégias para o ensino da Língua Inglesa com alunos do transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino Fundamental II: a transdisciplinaridade como metodologia de ensino**. REDES – Revista Educacional da Sucesso, v. 3, n. 1, p. 8-16, 2023.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva e; MUNSTER, Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. **Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 25, n. 4, p. 675-690, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000400009>.

PAJARES, M. F. **Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct**. Review of Educational Research, v. 62, n. 3, p. 307–332, 1992.

SILVA, Bruna Fernandes Nunes da. **Revisão de estratégias no ensino de inglês para pessoas com transtorno do espectro autista**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Inglês) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

SILVA, Leonídia Aparecida Pereira da. **Experiências parentais na criação de crianças com transtorno do espectro autista** / Leonídia Aparecida Pereira da Silva. - João Pessoa, 2023. 157f.

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. **A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem**. Revista Psicopedagogia, v. 34, n. 105, p. 320-331, 2017. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/09.pdf> Acesso em: 12/06/2025

ROCHA, Eliane Roseli; TONELLI, Talita. **O ensino da Língua Inglesa para pessoas com TEA: possibilidades e desafios.** In: ARAÚJO, Camila Oliveira de; LARRE, Patricia Leal. **Práticas inclusivas e formativas na educação de pessoas com deficiência.** São Luís: EDUFMA, 2022. (*apud* Araújo; Larre, 2022, p. 161).

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning.** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

VIEIRA, Vania Marinho da Silva. **A estrutura da conversa em sala de aula com aluno autista: Refletindo sobre estratégias interacionais de inclusão.** 2021. 132. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

VIEIRA, Letícia Bica; TONELLI, Talita. **O ensino de inglês para pessoas com necessidades especiais: concepções e práticas.** In: TONELLI, Talita; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Maria Elisa (org.). **Inclusão e ensino de línguas: olhares múltiplos.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 109 - 122.

APÊNDICE A

PLANO DE AULA ORIGINAL

PLANO DE AULA – LÍNGUA INGLESA

Professora: Gleisse Santiago

Componente Curricular: Língua Inglesa

Ano/Turma: 7º Ano

Duração: 50 minutos

1. Tema / Unidade Temática

Prepositions of Time (in, on, at)

Unidade Temática: **Estudo do Léxico**

2. Objetivos

Objetivo Geral - Compreender e utilizar adequadamente as preposições de tempo in, on e at, identificando seus usos em diferentes contextos.

Objetivos Específicos

Reconhecer padrões de uso das preposições de tempo;

Relacionar anos, datas, horários e idades às respectivas preposições;

Resolver atividades de interpretação e aplicação do conteúdo;

Participar de atividades colaborativas;

Utilizar o vocabulário estudado em situações contextualizadas.

3. Habilidades (CRMG)

EF07LI15 – Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (in, on, at) e conectores (and, but, because, then, so, before, after, entre outros).

4. Objetos do conhecimento

Construção de repertório lexical;

Preposições de tempo;

Expressões temporais;

Leitura e interpretação.

5. Conteúdos relacionados

Uso das preposições:

in

on

at

Datas;

Horários;

Meses;

Anos;

Idades;

Expressões de tempo.

6. Recursos didáticos

Livro didático (página 75)

Caderno

Quadro

Projektor ou Wordwall (caso disponível)

Pincel

Celular/computador (opcional)

Cartões impressos ou escritos em papel

7. Metodologia (Desenvolvimento da aula)

Início – Retomada da aula anterior (10 minutos)

O professor iniciará a aula retomando os conteúdos trabalhados anteriormente.

No quadro serão escritos:

1993

Sunday

10:00

July

18 years old

O professor fará perguntas:

What do these words have in common?

Do they talk about time?

Após ouvir os estudantes, o professor apresentará a sistematização:

IN	ON	AT
years	days	specific time
months	dates	age
seasons		clock time

Exemplos:

IN 1993

ON July 18

AT 10:00

AT 18 years old

O professor destacará:

Exception: AT NIGHT

Desenvolvimento (25 minutos)

Momento 1 — Livro didático

Realizar:

Página 75 — Exercício 5

Os estudantes deverão substituir os símbolos pelas preposições adequadas.

Correção coletiva oral.

Durante a correção o professor solicitará justificativas:

Exemplo:

Professor:

"Why did you choose IN?"

Aluno:

"Because it is a year."

Momento 2 — Sistematização da regra

Realizar:

Página 75 — Exercício 6

Os estudantes identificarão os padrões apresentados nas frases.

Correção coletiva.

Momento 3 — Aplicação

Realizar:

Página 75 — Exercício 7

Os estudantes aplicarão as regras aprendidas.

Correção oral coletiva.

Dinâmica – “In, On or At Challenge” com cartões (10–12 minutos)

O professor organizará a turma em três equipes, distribuindo aproximadamente 10 estudantes em cada grupo:

Team Football ⚽

Team Muay Thai 🥊

Team Champions 🏆

Na frente da sala o professor organizará três mesas separadas, identificadas com cartazes:

Mesa 1 — IN

Mesa 2 — ON

Mesa 3 — AT

Sobre a mesa do professor ficarão cartões misturados contendo palavras e expressões relacionadas ao tempo.

Exemplos de cartões:

IN	ON	AT
1993	Monday	8:00
2026	Sunday	10 o'clock
July	July 18	night
December	my birthday	noon
winter	Christmas Day	midnight
summer	weekends	15 years old
the future		

Desenvolvimento da dinâmica

O professor explicará:

"Each team will have one minute to organize the cards in the correct place."

Ao sinal:

"Ready? Go!"

A primeira equipe iniciará a atividade.

Durante 1 minuto, os estudantes da equipe deverão:

Ir até a mesa do professor;

Pegar um cartão por vez;

Discutir rapidamente entre os colegas;

Colocar o cartão sobre a mesa correspondente (IN, ON ou AT).

Enquanto uma equipe realiza a atividade, as demais permanecerão observando e analisando as respostas.

Após terminar o tempo:

"Time is over!"

O professor realizará a correção coletiva, retirando cartão por cartão e perguntando:

Why did you choose this?

Is this correct?

Os estudantes deverão justificar:

"Because it is a year."

"Because it is a date."

"Because it is a specific time."

Fechamento (5 minutos)

O professor escreverá no quadro:

Today I learned:

IN → years, months

ON → days, dates

AT → specific time, age

Os estudantes responderão oralmente três frases:

I play football ____ Sunday.

My birthday is ____ July.

I study English ____ night.

8. Avaliação

A avaliação ocorrerá continuamente por meio de:

Participação durante discussões;

Resolução das atividades do livro;

Participação na dinâmica;

Capacidade de justificar respostas;

Utilização correta das preposições.

9. Evidências da consolidação da aprendizagem

Espera-se que os estudantes:

Reconheçam os usos das preposições in, on e at;

Classifiquem corretamente expressões temporais;

Justifiquem suas escolhas;

Utilizem adequadamente as estruturas em frases simples.

10. Observações

A aula foi organizada em sequência progressiva, partindo da retomada dos conhecimentos prévios, passando pela sistematização das regras e finalizando com atividade lúdica colaborativa, favorecendo participação, interação e consolidação das aprendizagens.

APÊNDICE B

PLANO DE AULA REESTRUTURADO COM BASE NOS PRINCÍPIOS DA INCLSAO E DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

Componente Curricular

Língua Inglesa

Ano/Turma

7º Ano do Ensino Fundamental

Tema

Prepositions of Time: in, on e at

Duração

2 aulas de 50 minutos

Habilidade (CRMG)

EF07LI15 – Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros).

Objetivo Geral

Compreender e utilizar adequadamente as preposições de tempo *in, on* e *at*, identificando seus usos em diferentes contextos.

Objetivos Específicos

- ❖ Reconhecer padrões de uso das preposições de tempo;
- ❖ Relacionar anos, meses, datas, dias da semana, horários e idades às respectivas preposições;
- ❖ Participar de atividades individuais, em dupla e em grupo;
- ❖ Desenvolver habilidades de *speaking* por meio de situações contextualizadas;

- ❖ Demonstrar a aprendizagem por diferentes formas de resposta;
 - ❖ Utilizar recursos visuais para auxiliar a compreensão do conteúdo;
 - ❖ Aplicar as preposições estudadas em situações relacionadas ao cotidiano e ao universo esportivo.
-

ORGANIZAÇÃO VISUAL PERMANENTE

Durante toda a sequência didática as preposições serão associadas às mesmas cores:

IN

ON

AT

Essa associação deverá aparecer:

- ❖ nos slides;
- ❖ nos cartazes;
- ❖ nos exemplos do quadro;
- ❖ nos cartões da dinâmica;
- ❖ nas atividades complementares.

Observação ao professor

A manutenção das mesmas cores durante toda a aula reduz a carga cognitiva, favorece a organização das informações e auxilia estudantes que necessitam de apoio visual para compreender os conteúdos.

AULA 1

Etapa 1 – Apresentação da rotina da aula (5 minutos)

O professor apresentará visualmente a sequência da aula.

Slide ou cartaz

- 1 Revisão
- 2 Descoberta da regra
- 3 Atividade do livro
- 4 Speaking
- 5 Fechamento

Observação

Caso a escola não possua projetor, a rotina poderá ser desenhada no quadro utilizando símbolos simples.

Etapa 2 – Warm-up visual contextualizado (10 minutos)

O professor apresentará imagens relacionadas à Copa do Mundo e ao futebol.

Slide 1



World Cup 2026

June 2026						
Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	
31	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	1	2	3	4

June 2026

Slide 2

(Imagem e texto) Brazil vs. Argentina, Sunday, June 21

Slide 3

(Imagem relógio) 4:00 PM

(Imagem relógio) 8:00 PM

(Imagem lua) Night

Perguntas

- What do these pictures have in common?
- Do they talk about time?
- Is June a month?
- Is Sunday a day?
- Is 4:00 PM a specific time?

Os estudantes poderão responder:

- ❖ oralmente;
- ❖ apontando;
- ❖ utilizando cartões;
- ❖ em português, quando necessário.

Observação ao professor

A utilização da Copa do Mundo aproxima o conteúdo da realidade da turma e favorece o engajamento dos estudantes.

Etapa 3 – Descoberta da regra (15 minutos)

O professor construirá a regra juntamente com os estudantes.

Slide visual

● IN

📅 Years

📅 Months

🌿 Seasons

Exemplos:

● In 2026

● In June

● The World Cup is in June.

● ON

📅 Days

📅 Dates

🎉 Special Days

Exemplos:

● On Sunday

● On June 21

● Brazil plays on Sunday.

AT

🕒 Specific Time

🎂 Age

🌙 Night

Exemplos:

At 4:00 PM

At 15 years old

At night

The match starts at 4:00 PM.

Observação ao professor

Caso não exista projetor, poderão ser utilizados desenhos ou figuras impressas de:

- ❖ calendário;
- ❖ relógio;
- ❖ bola de futebol;
- ❖ troféu da Copa;
- ❖ lua representando *night*.

O objetivo é garantir diferentes formas de representação do conteúdo.

Etapa 4 – Exercícios 5 e 6 do livro (15 minutos)

Realização das atividades da página 75.

Formas de resposta permitidas

O estudante poderá:

- ✓ escrever;
- ✓ circular;
- ✓ ligar;
- ✓ apontar;
- ✓ responder oralmente;
- ✓ utilizar cartões coloridos.

Apoio visual permanente (O estudante poderá consultar as informações no caderno)

Observação ao professor

O foco da atividade é identificar a preposição correta. A forma utilizada para responder poderá variar conforme as necessidades dos estudantes.

Etapa 5 – Speaking guiado (5 minutos)

Slide

 When is the World Cup?

 The World Cup is in June.

 What day do you play football?

 I play football on Saturday.

 What time do you watch football?

 I watch football at 8:00 PM.

Observação

Os estudantes utilizarão os modelos para construir respostas próprias.

AULA 2

Etapa 1 – Revisão visual (5 minutos)

O professor apresentará cartões.

Exemplos

 World Cup

 June

 Sunday

 4:00 PM

 Night

Os estudantes responderão:

● IN

● ON

● AT

A resposta poderá ocorrer:

- ❖ oralmente;
- ❖ levantando cartões;
- ❖ apontando para os cartazes.

Etapa 2 – Exercício 7 do livro (10 minutos)

Realização do exercício 7 da página 75.

Observação

A atividade foi transferida para a segunda aula para ampliar o tempo de processamento e consolidação da aprendizagem.

Etapa 3 – Speaking em duplas: Soccer Interview (15 minutos)

Ask Your Friend

Perguntas:

⚽ What is your favorite team?

🏆 When is the World Cup?

⚽ When day do you play soccer?

🕒 What time do you watch soccer on TV?

Modelos visíveis

My favorite team is _____.

The World Cup is in _____.

I play football on _____.

I watch football at _____.

Observação ao professor

Estudantes que apresentarem dificuldades poderão utilizar imagens, cartões ou modelos escritos como apoio.

Etapa 4 – Dinâmica “In, On or At Challenge” (15 minutos)

Os cartões serão organizados por cores.

Cartazes:

IN

ON

AT

Antes do início, o professor realizará uma modelagem.

Exemplos:

 July →  IN

 Monday →  ON

 8:00 →  AT

Após a demonstração, os estudantes participarão da atividade.

Mudança realizada

A dinâmica deixa de depender apenas de explicações verbais e passa a utilizar modelagem visual e demonstração prática.

Observação ao professor

Caso o excesso de ruído prejudique a participação de alguns estudantes, a atividade poderá ser realizada em duplas ou pequenos grupos.

Etapa 5 – Fechamento visual e avaliação (5 minutos)

Slide 1

The World Cup is ____ June.

Slide 2

⚽ Brazil plays ____ Sunday.

Slide 3

🕒 The match starts ____ 4:00 PM.

Slide 4

📺 We watch football ____ night.

Os estudantes poderão responder:

- ✓ oralmente;
 - ✓ apontando;
 - ✓ levantando cartões;
 - ✓ escrevendo;
 - ✓ escolhendo a cor correspondente.
-

Síntese visual final

IN → years / months

ON → days / dates

AT → specific time / age / night

Considerações Pedagógicas

A presente proposta foi reorganizada com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ampliando os meios de representação, engajamento e expressão da aprendizagem. Foram incorporados recursos visuais permanentes, associação por cores, modelagem, demonstrações práticas, diferentes formas de resposta e atividades de interação oral. Além disso, a inserção de exemplos relacionados à Copa do Mundo e ao futebol buscou aproximar o conteúdo da realidade da turma e utilizar temas de interesse identificados durante o levantamento realizado sobre o estudante com TEA. Dessa forma, o planejamento procura atender a uma maior diversidade de estudantes desde sua elaboração, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores e favorecendo uma participação mais efetiva de todos os alunos.