Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

doi.org/10.51891/rease.v12i11.33342

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

THE CHALLENGES OF INCLUDING STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

LOS DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA

Paula Furtado Gonçalves[1]
Adriane Vasconcelos Firmino[2]
Eva Maria Pelaes da Silva[3]
Marta dos Santos Monteiro[4]
Denise Costa Barbosa[5]

RESUMO: Apesar do amplo arcabouço legal que assegura o direito à educação inclusiva no Brasil, sua efetivação no cotidiano escolar ainda enfrenta entraves significativos, sobretudo no que se refere às condições reais de trabalho docente. Este estudo teve como objetivo analisar os desafios enfrentados por uma professora de Língua Portuguesa no processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental II, em uma escola pública de zona rural do Município de Ferreira Gomes/AP (AMAPÁ), considerando suas práticas pedagógicas e as condições reais de trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, na qual os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e observação direta registrada em diário de bordo, e analisados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin. Os resultados revelaram desafios de natureza pedagógico-didática, comunicacional e formativa, além de evidenciarem que as estratégias de adaptação utilizadas pela docente, embora alinhadas à literatura especializada, ocorrem de forma artesanal e dependente de esforço individual, sem apoio institucional sistemático. Conclui-se que há um distanciamento significativo entre o arcabouço legal que assegura a inclusão de alunos com TEA e as condições reais vivenciadas pela professora, reforçando a necessidade de políticas públicas mais efetivas de suporte à escola pública. Por se tratar de um trabalho de caso único, os resultados não podem ser generalizados, recomendando-se pesquisas futuras com maior número de participantes.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Transtorno do Espectro Autista. Ensino de Língua Portuguesa.

[1] Especialista em Docência no Ensino Superior e em Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Graduanda em Letras – Português. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).
[2] Graduanda em Letras – Português. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).
[3] Graduanda em Letras – Língua Portuguesa. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).
[4] Graduanda em Letras – Português. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).
[5] Mestra em Educação. Orientadora. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

ABSTRACT: Despite the broad legal framework that ensures the right to inclusive education in Brazil, its implementation in everyday school life still faces significant obstacles, particularly regarding the actual conditions of teaching work. This study aimed to analyze the challenges faced by a Portuguese Language teacher in the process of including a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Elementary School (final years), at a rural public school in the Municipality of Ferreira Gomes (AP), considering her pedagogical practices and the actual conditions of teaching work. This is a qualitative case study, whose data were collected through a semi-structured interview and direct observation recorded in a logbook, and analyzed based on Bardin's content analysis. The results revealed challenges of a pedagogical-didactic, communicational, and formative nature, and showed that the adaptation strategies used by the teacher, although aligned with specialized literature, occur in an artisanal manner and depend on individual effort, without systematic institutional support. It is concluded that there is a significant gap between the legal framework that ensures the inclusion of students with ASD and the actual conditions experienced by the teacher, reinforcing the need for more effective public policies to support public schools. As this is a single case study, the results cannot be generalized, and further research with a larger number of participants is recommended.

Keywords: School inclusion. Autism Spectrum Disorder. Portuguese Language Teaching.

RESUMEN: A pesar del amplio marco legal que asegura el derecho a la educación inclusiva en Brasil, su efectivización en el cotidiano escolar aún enfrenta obstáculos significativos, sobre todo en lo que se refiere a las condiciones reales de trabajo docente. Este estudio tuvo como objetivo analizar los desafíos enfrentados por una profesora de Lengua Portuguesa en el proceso de inclusión de un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Enseñanza Fundamental II, en una escuela pública de zona rural del Municipio de Ferreira Gomes (AP), considerando sus prácticas pedagógicas y las condiciones reales de trabajo docente. Se trata de una investigación cualitativa, del tipo estudio de caso, cuyos datos fueron recolectados mediante entrevista semiestructurada y observación directa registrada en un diario de a bordo, y analizados a la luz del análisis de contenido propuesto por Bardin. Los resultados revelaron desafíos de naturaleza pedagógico-didáctica, comunicacional y formativa, además de evidenciar que las estrategias de adaptación utilizadas por la docente, aunque alineadas con la literatura especializada, ocurren de forma artesanal y dependiente del esfuerzo individual, sin apoyo institucional sistemático. Se concluye que existe un distanciamiento significativo entre el marco legal que asegura la inclusión de alumnos con TEA y las condiciones reales vividas por la profesora, reforzando la necesidad de políticas públicas más efectivas de apoyo a la escuela pública. Por tratarse de un estudio de caso único, los resultados no pueden generalizarse, recomendándose investigaciones futuras con mayor número de participantes.

Palabras clave: Inclusión escolar. Trastorno del Espectro Autista. Enseñanza de Lengua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva se consolidou como princípio estruturante das políticas educacionais brasileiras, fundamentada na perspectiva dos direitos humanos e na garantia de que todos os estudantes compartilhem os mesmos espaços educativos, com condições efetivas de aprendizagem. No Brasil, esse entendimento é formalizado por documentos normativos que

atribuem ao sistema educacional a responsabilidade de reorganizar práticas pedagógicas, currículos e serviços de apoio para atender à diversidade presente nas escolas (BRASIL, 2008).

Mesmo após quase duas décadas da formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, estudos contemporâneos ainda apontam gargalos entre o discurso institucional da inclusão e sua materialização no cotidiano escolar, com a permanência de modelos pouco flexíveis diante da diversidade cognitiva e comunicacional dos alunos (ROSA; BORGES, 2024). Nesse cenário, a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem ganhado centralidade, tanto pelo aumento de matrículas na escola regular quanto pela heterogeneidade que caracteriza esse grupo, o que desafia práticas pedagógicas padronizadas (RODRIGUES; SALES, 2024).

A inclusão de estudantes com TEA na educação básica é respaldada por importantes dispositivos legais. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos (art. 205) e prevê o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, art. 208, III). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trata a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (art. 58) (BRASIL, 1996).

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e assegura o acesso à educação e ao atendimento adequado. Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça a garantia de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, promovendo condições de igualdade, acessibilidade e participação. Esses direitos também são divulgados em materiais de orientação destinados a famílias e profissionais, como a cartilha da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2025), que constitui fonte informativa complementar, e não fonte normativa.

No âmbito do estado do Amapá, a Resolução nº 048/2025-CP/CEE-AP estabelece as normas para a oferta da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino. O documento prevê a adoção de estratégias educacionais inclusivas, medidas individualizadas, adaptações razoáveis e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da disponibilização de profissionais de apoio escolar nas condições estabelecidas pela própria norma (AMAPÁ, 2025).

No âmbito nacional, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA. A política prevê a garantia de condições de acesso, participação, permanência e aprendizagem, com oferta de recursos e serviços de apoio educacional. Posteriormente, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, alterou dispositivos da norma original, atualizando aspectos de sua implementação (BRASIL, 2025a, 2025b).

Nesse processo, o professor regente é frequentemente convocado a lidar com desafios que extrapolam sua formação inicial, sobretudo diante da ausência de formação continuada específica e de apoio pedagógico sistemático (PONTES; XAVIER, 2025). No ensino de Língua Portuguesa, esses desafios ganham maior visibilidade, uma vez que a linguagem constitui elemento central das interações sociais e do acesso ao currículo, e alunos com TEA podem apresentar modos singulares de apropriação da linguagem escrita e oral, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas (SILVA; SÁ; CASTRO, 2024; GONÇALVES; GOMES, 2018).

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados por uma professora de Língua Portuguesa de uma rede pública de ensino no Município de Ferreira Gomes/AP (AMAPÁ), no processo de inclusão de um aluno com TEA no Ensino Fundamental II, considerando suas práticas pedagógicas e as condições reais de trabalho docente. Especificamente, buscou-se identificar as principais dificuldades enfrentadas pela professora no ensino de Língua Portuguesa ao aluno com TEA; compreender como ela organiza suas práticas pedagógicas diante das demandas da inclusão; e refletir sobre a relação entre as diretrizes das políticas de educação inclusiva e as condições reais de trabalho docente no contexto investigado.

Para alcançar tais objetivos, o artigo organiza-se em seções que apresentam os procedimentos metodológicos, os resultados da investigação, a discussão dos achados à luz da literatura e da legislação e, por fim, as considerações finais.

2 MÉTODOS

A presente pesquisa adotou a abordagem qualitativa, por buscar compreender os desafios enfrentados por uma professora de uma escola pública estadual localizada no município de Ferreira Gomes/AP, situada em contexto rural, no processo de inclusão de um aluno com

Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Língua Portuguesa, considerando suas experiências, percepções e práticas pedagógicas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos participantes, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos às situações vivenciadas em seus contextos naturais. Nessa mesma direção, Minayo (2014) afirma que a abordagem qualitativa trabalha com o universo dos significados, crenças, valores, atitudes e relações humanas, aspectos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis numéricas.

Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se como descritivo-exploratória. Segundo Gil (2019), as pesquisas exploratórias têm como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e possibilitando a formulação de hipóteses, enquanto as pesquisas descritivas buscam descrever as características de determinada população ou fenômeno e estabelecer relações entre variáveis. No presente estudo, essa dupla articulação justifica-se pelo caráter descritivo, que decorre do propósito de caracterizar, a partir do relato e da observação de campo, os desafios, as práticas pedagógicas e as condições de trabalho de uma professora de Língua Portuguesa diante da inclusão de um aluno com TEA; e pelo caráter exploratório, decorrente de o fenômeno ser investigado em um contexto específico, uma escola rural do Município de Ferreira Gomes/AP, local pouco explorado na literatura, tornando o problema mais explícito e indicando caminhos para investigações futuras com mais participantes.

O delineamento adotado foi o estudo de caso. De acordo com Yin (2015), o estudo de caso constitui uma estratégia metodológica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno estudado e o contexto em que ocorre não são claramente definidos. Para o autor, essa modalidade de pesquisa permite uma compreensão detalhada de situações complexas, contribuindo para a produção de conhecimento sobre contextos específicos.

André (2013) complementa que o estudo de caso possibilita uma análise aprofundada de uma unidade singular, permitindo compreender significados, relações e processos que dificilmente seriam captados por abordagens mais amplas. Nessa perspectiva, optou-se pelo estudo de caso em razão da necessidade de analisar detalhadamente as experiências de uma professora que atua diretamente com um aluno diagnosticado com TEA.

A delimitação da pesquisa a uma única participante decorreu da dificuldade de acesso a outras docentes que atendessem aos critérios estabelecidos para o estudo durante o período de

coleta de dados. Embora essa condição não permita generalizações estatísticas, Yin (2015) enfatiza que o objetivo do estudo de caso não é generalizar os resultados para determinada população, mas produzir uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado, contribuindo para a ampliação do conhecimento teórico e para a compreensão de situações semelhantes em outros contextos educacionais.

Como instrumento de produção de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, composta por cinco perguntas abertas, realizada com uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II que atua em uma turma com estudante diagnosticado com TEA. Segundo Marconi e Lakatos (2017), a entrevista consiste em um encontro entre duas pessoas com a finalidade de obter informações relevantes para a pesquisa. Na modalidade semiestruturada, o pesquisador dispõe de um roteiro previamente elaborado, mas possui flexibilidade para explorar aspectos que emergem durante a interação. Gil (2019) ressalta que a entrevista semiestruturada favorece maior profundidade na obtenção das informações, pois permite que o entrevistado expresse livremente suas opiniões, experiências e percepções.

Complementarmente à entrevista, utilizou-se a observação direta em campo, registrada manualmente por meio de um diário de bordo. As visitas à unidade escolar ocorreram nos dias 8 e 9 de setembro de 2026, abrangendo os turnos da manhã e da tarde e contemplando momentos anteriores, simultâneos e posteriores à realização da entrevista. As observações concentraram-se na infraestrutura física da escola, incluindo as salas de aula, a ventilação, a iluminação, as condições acústicas do entorno rural e a disponibilidade de internet e energia elétrica; na organização da Sala de Recursos Multifuncionais destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE); na dinâmica de deslocamento e socialização do estudante no ambiente escolar; na existência ou ausência de profissional de apoio em sala de aula; e na postura e na segurança demonstradas pela docente durante a entrevista.

Os registros descritivos e reflexivos realizados no diário de bordo foram incorporados ao corpus da pesquisa e submetidos às mesmas etapas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), contribuindo para a caracterização do contexto escolar e para a triangulação com as falas da participante.

Os dados produzidos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, permitindo

inferências sobre os conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases cronológicas fundamentais. A primeira corresponde à pré-análise, caracterizada pela organização do material, escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos, bem como pela realização da chamada leitura flutuante. Nessa etapa, a autora destaca que o pesquisador estabelece um primeiro contato com o corpus, buscando familiarizar-se com os dados e identificar elementos relevantes para a investigação. Nesta pesquisa, foram organizados o conteúdo da entrevista e os registros do diário de bordo, considerados conjuntamente como fontes de produção dos dados.

A segunda fase consiste na exploração do material, considerada por Bardin (2016) como a etapa mais longa e operacional do processo analítico, na qual ocorre a codificação dos dados, a definição das unidades de registro e a construção das categorias temáticas. Conforme a autora, codificar significa transformar os dados brutos em unidades significativas, organizadas de maneira sistemática para possibilitar a interpretação posterior. Nesta pesquisa, a codificação considerou tanto as falas da participante quanto os registros da observação, permitindo a identificação das categorias temáticas relacionadas aos desafios pedagógico-didáticos, comunicacionais e formativos, construídas a partir das recorrências observadas no material analisado.

A terceira fase corresponde ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação. Para Bardin (2016), é nesse momento que os dados deixam de ser apenas descrições e passam a produzir significados analíticos, permitindo ao pesquisador realizar inferências e estabelecer relações entre os resultados obtidos e o referencial teórico adotado. Nessa etapa, as informações provenientes da entrevista e da observação foram comparadas e articuladas, buscando identificar convergências e complementaridades entre o relato da participante e os aspectos observados no contexto escolar. Assim, as categorias identificadas foram interpretadas à luz da literatura especializada sobre educação inclusiva, ensino de Língua Portuguesa e Transtorno do Espectro Autista, possibilitando a discussão dos resultados apresentados nesta pesquisa.

A análise conjunta da entrevista e dos registros de observação permitiu ampliar a compreensão do fenômeno investigado, uma vez que os relatos da participante foram relacionados às condições concretas da escola e às situações observadas durante as visitas de

campo. Dessa forma, a análise não se limitou ao conteúdo verbal da entrevista, incorporando também os registros descritivos e reflexivos produzidos no diário de bordo.

A pesquisa observou os princípios éticos que orientam as investigações envolvendo seres humanos. Para a realização das visitas e da coleta de dados, foi obtida autorização da direção da unidade escolar. A participação da docente ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com garantia de anonimato, confidencialidade das informações e direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízo à participante.

Foram observadas as determinações da Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012b) e da Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016), esta última voltada especificamente às pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, bem como as disposições da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (BRASIL, 2018) e da Lei nº 14.874/2024 (BRASIL, 2024), que dispõe sobre a pesquisa com seres humanos.

Para reduzir os riscos de identificação, não foram divulgados dados pessoais capazes de individualizar a docente, o estudante ou a instituição pesquisada. A participante foi identificada exclusivamente pelo código alfanumérico P1, e o estudante foi referido apenas como "o aluno". O acesso às informações produzidas na entrevista e nos registros do diário de bordo foi restrito às pesquisadoras, e os dados foram utilizados exclusivamente para os fins acadêmicos previstos no estudo, preservando-se o sigilo durante as etapas de análise e apresentação dos resultados.

3 RESULTADOS

Nesta seção, apresentam-se os resultados produzidos a partir da entrevista semiestruturada realizada com a participante P1 e da observação direta registrada em diário de bordo. O material foi submetido à Análise de Conteúdo de Bardin (2016), permitindo a organização dos achados em três categorias temáticas: desafios pedagógico-didáticos, desafios comunicacionais e desafios formativos. Inicialmente, o Quadro 1 sintetiza as unidades de registro identificadas; em seguida, os resultados são apresentados de forma articulada às falas da participante e aos registros realizados no campo.

Para resguardar o anonimato pactuado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a participante foi identificada pelo código P1, e o estudante com TEA mencionado no relato foi referido apenas como "o aluno".

Quadro 1 – Categorização temática dos dados, conforme Bardin (2016)

Unidades de Registro	Categoria temática
Dificuldade de atender, em uma mesma sala, a diferentes necessidades de aprendizagem; rejeição, pelo aluno, dos métodos apresentados; organização das estratégias por meio de imagens, textos curtos e mapas mentais	Desafios pedagógico-didáticos
Aluno não verbal; ocorrência de crises durante o momento da aula	Desafios comunicacionais
Formação inicial que não prepara para o TEA; busca individual por cursos; dependência das formações continuadas das instituições escolares; necessidade de formação continuada, materiais adequados e professor auxiliar	Desafios formativos

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

3.1 Caracterização do contexto escolar

A instituição investigada é uma escola estadual situada no Distrito do Paredão, zona rural do Município de Ferreira Gomes/AP. A localização no campo confere ao ambiente externo condições naturalmente mais silenciosas, com menor poluição sonora, o que favorece a regulação sensorial do aluno com TEA, em contrapartida, a distância da sede municipal impõe dificuldades logísticas de acesso a terapias externas complementares, como fonoaudiologia e psicologia.

Em termos de infraestrutura, observou-se que a escola conta com Sala de Recursos Multifuncionais, onde é realizado o AEE, além de ambientes internos organizados, arejados e com iluminação adequada, condições que contribuem para prevenir sobrecargas sensoriais. O acesso à internet e à eletricidade na comunidade é estável, embora sujeito a interrupções ocasionais. O deslocamento do aluno até a escola é feito por transporte escolar rural, sem que se tenha observado, segundo relato da professora, desgaste físico ou interferência em sua rotina decorrente do trajeto.

Com base no relato da docente, constatou-se que a escola não dispõe de professor auxiliar ou estagiário em sala de aula, contando a professora apenas com o apoio do profissional do AEE no planejamento das aulas, apoio que, segundo a professora, se soma à sua própria iniciativa de adaptar os conteúdos conforme as necessidades do aluno. Quanto à socialização, a professora relatou que o aluno mantém comportamento reservado, mas conversa com os colegas. A família foi descrita pela professora como presente, participativa e preocupada com o desenvolvimento do aluno.

Durante a condução da entrevista, notou-se na postura da P1 uma expressão de preocupação genuína, associada a uma atitude flexível e humilde diante das dificuldades relatadas. A professora não hesitou ao responder a nenhuma das perguntas, demonstrando

segurança prática e propriedade sobre seu relato, o que se relaciona ao fato de possuir formação complementar em Educação Especial. Quanto à percepção sobre a responsabilidade pela inclusão, a professora não a atribuiu exclusivamente a si mesma, afirmando compreendê-la como resultado do envolvimento conjunto da escola, da própria docente e da família.

3.2 Concepção de inclusão

Ao ser questionada sobre como compreende a inclusão de alunos com TEA na escola regular, P1 a definiu como "um direito que deve garantir não apenas o acesso à escola, mas a participação integral" (P1, 2026), em um ambiente acolhedor, com aprendizado adequado e respeito.

3.3 Desafios pedagógico-didáticos

No que se refere aos desafios pedagógico-didáticos, P1 relatou que o principal obstáculo é "atender às diferentes necessidades de aprendizagem em uma só sala" (P1, 2026), situação a que se soma a rejeição, por parte do aluno, dos métodos apresentados para o aprendizado. Para lidar com essa dificuldade, informou que organiza suas estratégias conforme o desenvolvimento do aluno, utilizando imagens, textos curtos e mapas mentais, de maneira clara e objetiva (P1, 2026). Nas anotações de campo, registrou-se que a professora trabalha os mesmos conteúdos com toda a turma, explica-os de forma sucinta, retoma as dúvidas individualmente com o aluno com TEA e adapta atividades e provas ao nível de aprendizagem dele.

3.4 Desafios comunicacionais

Quanto aos desafios comunicacionais, P1 apontou, entre as situações difíceis, aquelas em que "esse aluno é não verbal" e aquelas em que "acontece *[sic]* as crises no momento de aula" (P1, 2026). Nas anotações de campo, consta que o aluno, descrito como reservado, conversa com os colegas e que a escola não conta com professor auxiliar ou estagiário em sala, sendo o apoio à professora restrito ao profissional do AEE no planejamento das aulas.

3.5 Desafios formativos

No tocante aos desafios formativos, P1 avaliou sua trajetória de formação e as oportunidades de capacitação disponíveis nos seguintes termos:

A formação inicial de letras oferece conhecimentos gerais de educação, não preparando para atender os alunos com TEA, mas busco fazer cursos para atendê-los, contudo percebo que os professores dos anos finais ficam à mercê das formações continuadas oferecidas pelas instituições escolares (P1, 2026).

Nas anotações de campo, registrou-se que a docente possui formação complementar em Educação Especial. Sobre os apoios necessários à inclusão, indicou "formação continuada, materiais adequados, professor auxiliar quando necessário" (P1, 2026).

4 DISCUSSÃO

Os resultados evidenciaram três núcleos principais de desafios enfrentados pela participante: os de natureza pedagógico-didática, comunicacional e formativa. A partir dessas categorias, procedeu-se à análise dos dados em diálogo com a legislação e com a literatura especializada.

4.1 Concepção de inclusão

A concepção de inclusão manifestada por P1, centrada na participação integral e não apenas no acesso à escola, aproxima-se da perspectiva de Mantoan (2003), para quem a inclusão não se resume ao acesso físico, mas implica assegurar condições reais de aprendizagem e participação de todos os estudantes. Carvalho (2000) reforça esse entendimento ao tratar a inclusão como eliminação contínua das barreiras que limitam a aprendizagem e a participação. A fala da docente revela, assim, uma compreensão alinhada aos pressupostos da educação inclusiva.

4.2 Desafios pedagógico-didáticos

Ao analisar os resultados obtidos na categoria de desafios pedagógico-didáticos, observa-se que a dificuldade de atender, em uma única sala, a diferentes necessidades de aprendizagem, conforme relata P1, aproxima-se das discussões de Rodrigues e Sales (2024) e de Silva, Sá e Castro (2024). Os dados evidenciam que a heterogeneidade do TEA desafia práticas pedagógicas padronizadas e exige estratégias diferenciadas. A rejeição dos métodos apresentados, por sua vez, mostra os limites de uma única forma de representar o conteúdo.

O uso de imagens, textos curtos e mapas mentais, somado à adaptação de atividades e provas registrada em campo, dialoga com Rodrigues (2006), para quem a diferenciação

pedagógica é elemento fundamental da educação inclusiva, e com Mantoan (2003), que defende a superação de práticas homogeneizadoras. Entretanto, ao relatar a rejeição dos métodos, P1 evidencia os limites de uma adaptação construída de forma individual e baseada em sua experiência profissional.

No âmbito legal, a Lei Brasileira de Inclusão determina a oferta de adaptações razoáveis e de recursos de acessibilidade capazes de promover a aprendizagem (BRASIL, 2015). Essa diretriz é reforçada pelos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 (BRASIL, 2025a, 2025b). Embora relacionados, o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) desempenham funções distintas: o PEI organiza o planejamento pedagógico e as estratégias de ensino na classe comum, enquanto o PAEE orienta o atendimento complementar ou suplementar realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE). No caso investigado, porém, não foram identificadas menções à elaboração formal desses instrumentos, e as adaptações pedagógicas dependem principalmente da iniciativa de P1.

No Distrito do Paredão, essa lacuna ganha maior peso por se tratar de uma escola rural, distante da sede municipal e com acesso mais difícil a serviços externos complementares. Um documento norteador compartilhado poderia organizar objetivos, estratégias e responsabilidades, reduzindo o caráter solitário e artesanal do trabalho docente. A situação aproxima-se de Rosa e Borges (2024), que apontam a tendência de a inclusão ser sustentada pelo esforço pessoal do professor.

4.3 Desafios comunicacionais

Ao analisar a categoria de desafios comunicacionais, observa-se que as situações de aluno não verbal e de crise relatadas por P1 aproximam-se de Silva, Sá e Castro (2024) e de Gonçalves e Gomes (2018), ao evidenciar a necessidade de estratégias diferenciadas diante dos modos singulares de comunicação e de apropriação da linguagem de estudantes com TEA. Os achados corroboram também Lima *et al.* (2024), que identificam alterações nos aspectos pragmáticos da linguagem desses estudantes, com reflexos na interpretação de contextos e na interação.

Trata-se de desafios de natureza distinta dos pedagógico-didáticos, que em geral demandam apoio especializado. A ausência de professor auxiliar em sala, registrada em campo, faz com que a gestão das crises recaia sobre a professora da classe comum, o que confirma Rosa e Borges (2024), segundo os quais a inclusão transfere ao professor responsabilidades que

deveriam ser compartilhadas. Conforme Carvalho (2000), a construção de sistemas inclusivos exige eliminar barreiras pedagógicas, comunicacionais e institucionais, e a falta de apoio direto em sala pode ser compreendida como uma delas.

Do ponto de vista legal, a Lei nº 12.764/2012 prevê o direito da pessoa com TEA a acompanhante especializado em classe comum, nos casos de comprovada necessidade (BRASIL, 2012a). A cartilha da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2025) é utilizada como material complementar de orientação para famílias e profissionais, não substituindo a legislação que fundamenta esse direito. No âmbito estadual, a Resolução nº 048/2025-CP/CEE-AP prevê profissionais de apoio escolar nas condições que estabelece (AMAPÁ, 2025). A ausência de profissional auxiliar relatada em campo evidencia um possível distanciamento entre as disposições normativas e o apoio disponível na escola investigada. Rodrigues (2006) lembra que a inclusão exige reorganizar os recursos humanos da escola, o que torna a estrutura de apoio incompleta um agravante das dificuldades de aluno e professora.

4.4 Desafios formativos

Ao analisar a categoria de desafios formativos, observa-se que o relato de P1, de que a formação inicial em Letras oferece conhecimentos gerais sem preparar para o atendimento de alunos com TEA, confirma as análises de Pontes e Xavier (2025) sobre as fragilidades da formação inicial. Da mesma forma, Rodrigues e Sales (2024) destacam que a insuficiência de programas sistemáticos de formação continuada contribui para a insegurança e para as dificuldades na implementação de práticas inclusivas.

A expressão usada pela professora, de que os docentes dos anos finais ficam “à mercê” das formações oferecidas pelas instituições, revela um isolamento formativo: a qualificação depende de oportunidades que o professor não controla. Rodrigues (2006) considera a formação um dos pilares da escola inclusiva, e Mantoan (2003) ressalta que mudanças legais e administrativas, por si sós, não transformam as práticas pedagógicas sem investimento contínuo na formação.

Embora tenha relatado essa dependência, P1 buscou formação complementar em Educação Especial por iniciativa própria, o que ajuda a compreender a segurança observada ao longo da entrevista. Contudo, como observa Freitas (2025), a responsabilidade pela qualificação

não pode recair exclusivamente sobre o docente, sob pena de transformar a inclusão em obrigação individual, e não em política pública estruturada.

Por fim, as demandas indicadas por P1, formação continuada, materiais adequados e professor auxiliar, já estão previstas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015). A LDB prevê ainda, em seu art. 59, recursos educativos específicos e professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 12.686/2025 inclui, entre seus objetivos, promover a formação continuada dos profissionais da educação e prevê a distribuição de materiais didáticos em formatos acessíveis (BRASIL, 2025a). A permanência dessas necessidades demonstra que a existência da lei não assegura sua concretização, como alertam Pontes e Xavier (2025).

O depoimento da participante revela que a inclusão do estudante com TEA ocorre em um contexto marcado pelo compromisso individual da professora, mas também por limitações institucionais que afetam o planejamento pedagógico, o suporte comunicacional e a formação profissional, evidenciando o distanciamento entre as garantias legais e a realidade vivenciada na escola investigada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os desafios enfrentados por uma professora de Língua Portuguesa de uma escola regular no município de Ferreira Gomes/AP, de zona rural, no processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental II, considerando suas práticas pedagógicas e as condições reais de trabalho docente. Os resultados obtidos permitem afirmar que esse objetivo foi alcançado: a análise do relato da P1 revelou desafios de naturezas distintas (pedagógico-didáticos, comunicacionais e formativos), além de evidenciar que suas práticas de adaptação, embora alinhadas às recomendações da literatura especializada, ocorrem de forma artesanal e dependente do esforço pessoal, e não como resultado de um processo institucionalizado de planejamento pedagógico.

O estudo confirmou, a partir de um caso concreto, que há distanciamento significativo entre o arcabouço legal que assegura a inclusão de alunos com TEA (com garantias relacionadas ao planejamento individualizado, à formação de profissionais e ao Atendimento Educacional Especializado) e as condições reais vivenciadas por P1. A docente recorre à formação continuada por iniciativa própria e organiza estratégias de adaptação sem apoio institucional sistemático no

contexto rural. No Distrito do Paredão, interior do Amapá, a distância da sede municipal e as limitações da rede de suporte ampliam o peso atribuído à iniciativa individual da professora e tornam ainda mais necessária uma organização institucional capaz de sustentar a inclusão de forma contínua.

Como limitação, destaca-se o fato de a pesquisa constituir um estudo de caso único, condição decorrente da dificuldade de acesso a outras professoras que atendessem aos critérios estabelecidos para a investigação durante o período de coleta de dados. A experiência relatada pela P1 representa uma realidade situada, válida em sua profundidade qualitativa, mas que não substitui pesquisas com maior número de participantes e contextos escolares diversos.

Nesse sentido, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o número de sujeitos investigados, incluindo professores de diferentes escolas e redes de ensino, de modo a possibilitar comparações entre experiências e o mapeamento mais amplo dos desafios enfrentados na área. Recomenda-se, ainda, que estudos posteriores analisem, sob a perspectiva da gestão escolar, os motivos pelos quais o suporte institucional previsto em lei não tem se efetivado no cotidiano das escolas, de modo a subsidiar políticas públicas mais consistentes de apoio à inclusão de alunos com TEA no ensino de Língua Portuguesa.

Assim, conclui-se que os desafios da inclusão de estudantes com TEA no ensino de Língua Portuguesa não decorrem apenas das características do transtorno, mas sobretudo das limitações estruturais, formativas e institucionais que dificultam a efetivação dos princípios da educação inclusiva. No contexto rural investigado, essas limitações são potencializadas pela distância geográfica e pela insuficiência de suporte sistemático, reforçando a necessidade de políticas públicas e mecanismos institucionais, a exemplo da consolidação do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) (BRASIL, 2025a, 2025b), capazes de transformar as garantias legais em condições concretas de ensino, aprendizagem e participação.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 048/2025-CP/CEE-AP, de 29 de abril de 2025**. Fixa as normas para a oferta da modalidade de Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino do Amapá e revoga a Resolução nº 48/2012-CEE/AP. **Diário Oficial do Estado do Amapá**, Macapá, 29 abr. 2025.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012a. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2012b. Seção 1, p. 59.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Seção 1, p. 59.

BRASIL. **Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024**. Dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 maio 2024. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2025a. Seção 1.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2025b. Seção 1.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FREITAS, Marcos Cezar de. O público-alvo da educação especial confrontado pela economia do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e0326, 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, Mariana Aguiar Correia Lima; GOMES, Antônio Carlos. **Autismo, linguagem e inclusão**: caminhos para mediação nas aulas de Língua Portuguesa. Vitória: PPGEH, 2018.

LIMA, Leilane Júlia Chaves de et al. Funcionalidade da linguagem no transtorno do espectro do autismo: uma revisão de escopo. **Revista Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica**, Campinas, v. 26, n. 2, e6423, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PONTES, Wilmaly Lima; XAVIER, Michelly Justiniano. **O processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos autistas**: desafios da prática docente. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Defensoria Pública do Estado. **Direitos da criança e do adolescente com Transtorno do Espectro Autista**. 2. ed. atual. e ampl. Porto Alegre: DPE/RS, 2025.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Sandra Regina de Morais Cunha; SALES, Luis Carlos. Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da educação especial em classes comuns. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 30, e0097, 2024.

ROSA, Sanny Silva da; BORGES, Juliana de Moura. "Um estranho no ninho": tensões e contradições da educação inclusiva confrontadas pela presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em salas de aula comuns. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0072, 2024.

SILVA, Jaqueline Dias da; SÁ, Estêvam Farias; CASTRO, Fernanda Grazielle Aparecida Soares de. Abril Azul: tema Transtorno do Espectro Autista (TEA) em aulas de Língua Portuguesa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 10., 2024, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2024. p. 152-171.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.