

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS MULTIMODAIS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Luciana Carla da Silva Amaral¹

Cibele Beatriz da Silva Oliveira²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar sequências didáticas (SD) multimodais a partir do uso de gêneros textuais/digitais no ensino de língua portuguesa que possuam uma linguagem inclusiva, com metodologias que sejam voltadas para as necessidades reais e específicas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) da segunda série do Ensino Fundamental. Nesse sentido, ressaltamos que as propostas de SD são baseadas nos princípios da inclusão escolar, da acessibilidade pedagógica e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita por meio de atividades significativas, estruturadas, visuais e sensoriais com a inclusão e desenvolvimento integral dos estudantes com TEA, de modo que o autismo abrange aspectos pessoais, familiares, sociais, profissionais e educacionais. A metodologia adotada considera o ritmo, os interesses e as necessidades específicas dos alunos, favorecendo o processo de alfabetização e letramento em um ambiente seguro, acolhedor e estimulante.

Palavras-chave: Inclusão; Língua Portuguesa; Sequências Didáticas; Transtorno do Espectro Autista.

¹ Mestra em Ensino pela UERN. Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (EAD) pelo IFPB. Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo IFRN. Graduada em Letras Português e suas Respectivas Literaturas pela UERN.

² Servidora lotada no Departamento/Setor Coordenadoria de Assuntos Estudantis, do Campus Caraúbas, da IES Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Mestre em Ensino pela UERN. Licenciada em Ciências Biológicas pela UFRN. Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Maurício de Nassau – PE.

MULTIMODAL DIDACTIC SEQUENCES: A PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING PROPOSAL FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

ABSTRACT

The objective of this work is to present multimodal didactic sequences (DS) based on the use of textual/digital genres in the teaching of Portuguese language, employing inclusive language and methodologies aimed at the real and specific needs of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the second year of Elementary School. In this regard, it is emphasized that the proposed DS are grounded in the principles of school inclusion, pedagogical accessibility, and the National Common Curricular Base (BNCC), seeking to promote the development of oral and written language through meaningful, structured, visual, and sensory activities, ensuring the inclusion and holistic development of students with ASD, considering that autism encompasses personal, family, social, professional, and educational aspects. The adopted methodology takes into account the students' pace, interests, and specific needs, fostering the literacy process in a safe, welcoming, and stimulating environment.

Key words: Autism Spectrum Disorder; Inclusion; Portuguese Language; Didactic Sequences.

1. INTRODUÇÃO

É de conhecimento geral que muitos avanços na política de inclusão escolar visando uma escola inclusiva para que alunos com necessidades especiais tenham acesso à educação de qualidade vêm ocorrendo. Todavia, ainda são muitos os desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa para desenvolver práticas pedagógicas eficazes que atendam às necessidades específicas de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) e que contribuam para o processo de aprendizagem significativa. Diante disso, vale salientar que umas das prerrogativas do contexto atual para uma escola inclusiva é desenvolver práticas pedagógicas que sejam mais inclusivas e que garantam ganhos reais de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento, isso inclui o ensino de língua portuguesa, especialmente no que se refere à leitura, interpretação e produção textual, garantindo a participação plena dos estudantes autistas no processo de aprendizagem.

Além disso, vale salientar que no contexto atual se torna cada vez mais crucial a importância e necessidade da formação contínua para preparar os professores para um ensino de qualidade e que inclua todos os estudantes no processo de aprendizagem, já que outrora práticas pedagógicas não inclusivas acabavam excluindo os estudantes com necessidades especiais do processo de aprendizagem. Outro ponto que vale destaque é a necessidade de que as escolas disponham de materiais didáticos adaptados que ajudem no desenvolvimento linguístico desses alunos. Ademais, salientamos que no contexto escolar, quando há pouca utilização de recursos visuais, tecnológicos e sensoriais, aliados à linguagem predominantemente abstrata do conteúdo escolar nas aulas de língua portuguesa, tem-se como consequência no processo de ensino e aprendizagem a limitação do engajamento, da compreensão e da aprendizagem dos estudantes autistas. Tendo em vista essa inquietação e dificuldade no contexto escolar, o trabalho visa compreender e propor práticas pedagógicas significativas baseadas em sequências didáticas que favoreçam o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade, por meio da elaboração e aplicação de uma sequência didática multimodal que contribuam para a inserção e aprendizagem de estudantes com TEA.

Vale ressaltar que as práticas pedagógicas tradicionais, cujo centro é especificamente a oralidade e a linguagem escrita, já não condizem com a realidade de letramentos, habilidades e competências que se esperam ser alcançados na atualidade, e quando nos referimos aos estudantes que tem transtorno do espectro autista essas estratégias tendem a não colaborar com uma aprendizagem de qualidade.

Outrossim, enfatizamos que o crescimento da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas comuns exige das instituições de ensino e da sociedade que haja uma reorganização das práticas pedagógicas, bem como o reconhecimento das diferenças no modo de aprender, comunicar e interagir desses estudantes que contribuam para que haja uma aprendizagem eficaz. No tocante a disciplina de Língua Portuguesa, vale ressaltar que muitos professores enfrentam dificuldades em planejar aulas que contemplem os aspectos visuais, sensoriais e comunicativos próprios do funcionamento cognitivo de pessoas com TEA. Tendo em vista essa discussão, este artigo discute a importância de sequências didáticas multimodais que combinem diferentes formas de linguagem como imagem, som, vídeo e gestos como estratégia para desenvolver habilidades de leitura, interpretação e escrita, respeitando os estilos de aprendizagem dos alunos com autismo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Educação Inclusiva

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) definiu como obrigação do Estado oferecer a educação básica de maneira gratuita (BRASIL, 1996). Nesse contexto, passou-se a enfatizar a necessidade de uma proposta inclusiva, assegurando que todos os alunos tenham acesso ao processo de ensino-aprendizagem, sem distinção de suas particularidades ou limitações em todos os níveis de ensino.

Além disso, destacamos que a ideia de uma escola verdadeiramente inclusiva ainda não estava claramente definida entre muitos educadores, porque tal proposta implicava em mudanças profundas na forma de ensinar, exigindo medidas imediatas como adaptações metodológicas mais eficientes e inclusivas, assim como um maior investimento na formação docente, para que os professores estivessem preparados a enfrentar diferentes situações e necessidades presentes no ambiente escolar, estando capacitados para adaptar atividades e criar propostas de ensino que garantissem o acesso à educação de qualidade e inclusiva a todos os estudantes sem excluir nenhum deles do processo de aprendizagem (MANTOAN, 2003).

Tendo em vista essa discussão, ressaltamos que a inclusão não pode ser reduzida ao simples ato de garantir a presença física de crianças e jovens na escola. Desse modo, a escola inclusiva é aquela que pressupõe a busca por práticas pedagógicas inovadoras e eficientes, que favoreçam a participação efetiva dos alunos e contribuam para seu desenvolvimento social, a inclusão dos sujeitos de forma ativa e participativa em sociedade (MITTLER, 2003). Assim, uma educação de qualidade somente se concretiza quando a escola se compromete a criar condições que possibilitem a aprendizagem de todos, respeitando as singularidades de cada estudante.

Ademais, enfatizamos que transformar o processo de ensino e aprendizagem em uma prática inclusiva implica reconhecer a diversidade como princípio fundamental da educação contemporânea. Nesse sentido, pontuamos que a verdadeira função da escola contemporânea é atuar como espaço de desenvolvimento humano, favorecendo a aprendizagem significativa e a construção de valores que possibilitem a formação de cidadãos críticos e participativos, de modo que uma educação de qualidade só se concretiza quando é capaz de integrar dimensões cognitivas, afetivas e sociais, promovendo o crescimento integral dos estudantes. Portanto, a

inclusão não é apenas uma diretriz legal ou pedagógica, mas um compromisso ético que garante a cada criança o direito de se tornar sujeito pleno em sociedade (MITTLER, 2003).

Com relação à trajetória da educação especial no Brasil, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacamos que a Constituição Federal de 1988 foi o primeiro documento legal a assegurar, no artigo 208, a oferta do AEE às pessoas com deficiência e que esta fosse realizada preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Além disso, vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) dentre suas contribuições a educação especial, reafirmou o direito do atendimento educacional especializado a todos que possuem alguma deficiência, pontuando que o ensino deve ser adaptado às necessidades dos estudantes com deficiência para garantir que haja acesso de qualidade a educação, garantindo uma aprendizagem significativa a todos os estudantes.

Outrossim, destacamos que a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também significou um grande avanço referente a garantia de direitos e inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional, posto que consolidou o compromisso de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, incluindo os autistas, no ensino comum. Além disso, vale destacar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) que contribuiu para fortalecer ainda mais esse direito, determinando que a educação inclusiva é um dever do Estado e um direito inalienável do cidadão.

Ainda sobre a inclusão escolar, de acordo com Mantoan (2003) salientamos que a inclusão escolar não deve ser vista apenas como uma política compensatória, mas como um processo ético e social que redefine o papel da escola, da gestão e dos educadores. Desse modo, segundo a autora a inclusão deve ser compreendida como um processo que requer a transformação das práticas pedagógicas e da própria concepção de ensino, de modo que a escola se torne um espaço voltado a todos. Nessa mesma perspectiva, pontuamos que Sassaki (2006) afirma que incluir um estudante com deficiência não é apenas inseri-lo no ambiente escolar, desse modo, a inclusão acontece quando são oferecidas condições reais para que os estudantes adquiram conhecimentos e tenham plena participação em sociedade.

Outrossim, pontuamos que a importância da educação especial na garantia da inclusão de crianças autistas também está diretamente relacionada à formação docente, nesse sentido, enfatizamos que para que a inclusão se efetive no contexto educacional garantindo que os estudantes tenham um pleno desenvolvimento e alcance das aprendizagens, é necessário que

os professores compreendam as especificidades do TEA e desenvolvam estratégias pedagógicas adaptadas, como por exemplo o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas, atividades sensoriais e comunicação alternativa (SCHMIDT, 2017).

Além disso, no tocante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) entre suas contribuições a educação especial, ressalta a necessidade de uma educação voltada à equidade e à valorização da diversidade. Nesse sentido, pontuamos que a BNCC reconhece que todos os estudantes devem ter acesso aos mesmos direitos de aprendizagem, sendo dever da escola adaptar o currículo e os métodos de ensino para atender às singularidades dos estudantes com deficiência. Essas adaptações para a garantia de uma escola inclusiva são fundamentais para assegurar que crianças autistas possam se desenvolver cognitivamente e socialmente no mesmo espaço que seus colegas.

2.2 Transtorno do Espectro Autista

Tendo em vista a relevância de se discutir sobre educação especial, sobre a garantia de direitos educacionais a todos os estudantes para que tenham acesso a uma educação de qualidade e que os insira de forma ativa e participativa em sociedade, vale destacar que ao longo das últimas décadas a educação especial no Brasil e no mundo passou por transformações significativas que corroboraram para que atualmente no contexto educacional haja práticas de ensino mais inclusivas. Nesse sentido, salientamos que outrora a educação especial era caracterizada como uma prática excludente e segregadora, isto é, voltada à institucionalização de pessoas com deficiência, no entanto com os avanços alcançados até a atualidade, pode ser definida como uma política pública comprometida com a inclusão e o reconhecimento das diferenças (FACION; MATTOS, 2009; MINETTO, 2010).

Ainda sobre a educação especial, vale destacar que a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares representa um dos maiores avanços sociais e pedagógicos contemporâneos, que exigem do Estado, das instituições e dos profissionais da educação a efetivação de direitos e práticas pedagógicas inclusivas, para que os estudantes não sejam apenas frequentadores da escola regular, mas sim incluídos no processo de aprendizagem alcançando as habilidades e competências necessárias a sua formação (CUNHA, 2014).

O autismo foi descrito inicialmente por Leo Kanner (1943) (apud. ROSEN ET AL., 2021), que o identificou como um conjunto de características relacionadas à dificuldade de interação social e à repetição de comportamentos. Outros autores como Hans Asperger (1944)

(apud. ROSEN ET AL., 2021) destacaram que crianças autistas tem perfis com habilidades cognitivas preservadas, mas dificuldades significativas na comunicação social. No entanto, durante boa parte do século XX, o autismo foi interpretado sob uma ótica médica e patologizante, que reforçava a segregação e o isolamento desses sujeitos (ROSEN ET AL., 2021).

Tendo em vista a discussão o TEA, salientamos que, na contemporaneidade, é compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Nesse sentido, destacamos que a concepção atual sobre autismo reflete uma compreensão ampliada e multifatorial, reconhecendo-o como um espectro, isto é, um conjunto de manifestações com graus variados de comprometimento e formas diversas de expressão (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022).

Além disso, vale pontuar que de acordo com a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2022), o TEA engloba um grupo de condições caracterizadas por desafios na socialização, comunicação e comportamento, podendo estar presentes desde a primeira infância e persistirem ao longo da vida. Tendo em vista essa discussão sobre o TEA, destacamos que a classificação atual (CID-11) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) substituíram antigas subdivisões, como a Síndrome de Asperger, pelo termo unificado “Transtorno do Espectro Autista”, refletindo um avanço no entendimento científico sobre a continuidade e a diversidade das manifestações clínicas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2025).

Autores como Lord *et al.* (2020) destacam que o autismo não possui uma causa única, sendo resultado de múltiplos fatores genéticos, neurológicos e ambientais que interagem de forma complexa e que essa heterogeneidade seria a explicação porque duas pessoas diagnosticadas com o mesmo transtorno podem apresentar perfis cognitivos, linguísticos e comportamentais completamente diferentes. Assim, o enfoque atual das pesquisas desloca-se da busca por uma etiologia única para a valorização das trajetórias individuais e dos diferentes modos de funcionamento neurológico.

Além disso, vale destacar que tem crescido ao longo do tempo o movimento da neurodiversidade que, dentre suas contribuições, propõe enxergar o autismo não como um déficit a ser corrigido, mas como uma variação natural do funcionamento humano. Nesse sentido, conforme Araújo *et al.* (2023) salientam que quando o autismo é compreendido sob a ótica da neurodiversidade implica diretamente repensar práticas sociais e educacionais,

favorecendo a aceitação, a inclusão e o respeito às singularidades. Outrossim, o papel da escola, nesse contexto, é essencial pois é responsável pela promoção de ambientes acessíveis, que considerem as particularidades sensoriais, comunicativas e afetivas de cada estudante (VIANA, 2020).

Dessa forma, o conceito contemporâneo de autismo ultrapassa a definição biomédica, abarcando dimensões éticas, sociais e educacionais. Com base em evidências científicas e em movimentos sociais de pessoas autistas, reconhece-se a importância de uma abordagem inclusiva e humanizada, pautada no respeito às diferenças e na garantia do direito à aprendizagem e à participação social plena (LORD et al., 2020; ARAÚJO et al., 2023).

2.2 Gêneros Textuais e Multimodalidade

Para o trabalho com a língua materna, tomamos por base as contribuições da Linguística Textual – LT, que toma o texto, o uso dos gêneros textuais como centro do ensino, para desenvolver a competência comunicativa dos alunos da educação infantil, contribuindo para o alcance das competências e habilidades relacionadas a leitura e escrita. O ensino deve ter como pauta o desenvolvimento destes sujeitos para uma aprendizagem significativa, das interações da língua, buscando incluir todos os estudantes no processo de aprendizagem (MARCUSCHI, 2008).

Além disso, de acordo com Marcuschi (2008), os gêneros textuais fazem parte de práticas sociais cotidianas, servindo como instrumentos de interação entre as pessoas, nesse sentido, eles não apenas estruturam a linguagem, mas também possibilitam a construção de sentidos, revelando a dinamicidade da comunicação humana. Diante disso, ressaltamos que compreender os gêneros discursivos na escola significa ir além da análise da estrutura formal dos textos, trata-se de perceber sua função social, suas condições de produção e circulação, bem como a forma como contribuem para a participação ativa dos sujeitos na vida em sociedade. Portanto, o uso dos gêneros proporciona um diálogo com os contextos que estão inseridos, de forma que se tornem cidadãos críticos e ativos, valendo-se da leitura e escrita para fortalecer a sua identidade e garantir os seus espaços na sociedade (KOCH, 2006).

Com relação à multimodalidade, destacamos que os textos multimodais são compostos por diversas linguagens, como, por exemplo a linguagem verbal, imagética, tamanhos das fontes que são utilizadas, entre outros. Nesse sentido, a multimodalidade permeia todos os níveis de ensino, já que todas as vezes que tomamos o texto como objeto de ensino e aprendizagem, estamos tendo acesso as semioses. Além disso, vale destacar que todos os

textos, incluindo aqueles que são usados frequentemente em nosso cotidiano são construídos, compõem-se a partir da articulação de múltiplas linguagens, não sendo constituídos unicamente pela linguagem verbal escrita. Nesse sentido, outros elementos como imagens, cores, formas, texturas, sons e animações compõem um conjunto de recursos semióticos que utilizamos constantemente na construção dos nossos textos, discursos. Assim, os elementos da multimodalidade dispostos no texto são capazes de ampliar os sentidos e significados textuais, bem como a compreensão do leitor (RIBEIRO, 2016).

Além do mais, ressaltamos que a multimodalidade está presente até mesmo em textos aparentemente simples, como por exemplo uma página em preto e branco com uma única fonte, que podemos constatar as múltiplas linguagens ao considerarmos aspectos como o tipo e o tamanho da letra, o espaçamento, o alinhamento, os negritos, itálicos e margens, entre outros, os quais influenciam diretamente a interpretação do texto. Ademais, vale salientar que todo texto é, em essência, multimodal, uma vez que a linguagem nunca se realiza isoladamente, mas sempre acompanhada de outros modos de significação (KRESS; VAN LEEUWEN, 1998).

Ainda nessa discussão, salientamos que na contemporaneidade tem aumentado sobremaneira o acesso da sociedade a recursos digitais, fator esse que amplia não apenas o consumo, mas também a produção de conteúdo que utiliza múltiplos modos semióticos, dessa forma textos com múltiplas linguagens se torna algo mais frequente nas situações comunicativas. Diante disso, destacamos que o contexto sociocomunicativo atual exige cada vez mais que a educação, que o ensino da língua materna, vá além da linguagem verbal, incorporando diferentes formas de representação. Além disso, segundo Jenkins (2009), Hobbs (2010) e Coiro (2011) destacamos a necessidade de preparar os alunos para atuar criticamente nos ambientes digitais, desenvolvendo competências de leitura e produção multimodal, prática necessária desde as séries iniciais. Outrossim, salientamos que no contexto brasileiro, estudos de Rojo (2009, 2012) e Ribeiro (2010, 2016) reforçam a importância dos multiletramentos, que envolvem a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens presentes nos textos contemporâneos.

Ademais, com relação ao ensino de língua portuguesa na perspectiva da multimodalidade, vale destacar a sua importância no ensino de leitura e escrita nas séries iniciais, posto que as crianças já têm contato com textos multimodais, isso acontece quando acessam jogos, vídeos, animações e plataformas digitais, o que torna essencial o desenvolvimento do letramento digital. Conforme Marsh (2019), esse letramento consiste em práticas sociais que envolvem ler, escrever e construir significados utilizando tecnologias

diversas. práticas de produção textual que combinam escrita, imagem, design e outros recursos, evidenciando a integração entre o digital e o não digital nos processos de criação.

3. METODOLOGIA

Optamos por uma pesquisa que adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e propositiva, fundamentada em referenciais teóricos que tratam do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho visa compreender e propor práticas pedagógicas significativas que favoreçam o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade, por meio da elaboração e aplicação de uma sequência didática multimodal que contribuam para a inserção e aprendizagem de estudantes com TEA.

Com relação a natureza da pesquisa, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que possibilita ao pesquisador uma visão crítica e sistematizada sobre determinado tema, reunindo fundamentos teóricos sólidos para subsidiar a reflexão e a prática docente.

Além disso, destacamos que a pesquisa também assume um caráter qualitativo, pois conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994), preocupa-se com a interpretação dos processos, valorizando a subjetividade e a singularidade dos sujeitos envolvidos. Outrossim, a pesquisa apresenta natureza propositiva, uma vez que ultrapassa a dimensão teórica ao propor uma sequência didática aplicada ao ensino de Língua Portuguesa para estudantes da segunda série do ensino fundamental, numa perspectiva inclusiva. Tal caráter reforça o compromisso com a transformação da prática pedagógica, ao integrar teoria e ação educativa em um mesmo movimento reflexivo, criador e que inclua estudantes com TEA no processo de aprendizagem.

A partir das reflexões teóricas embasadas pela pesquisa bibliográfica, elaborou-se uma proposta de sequência didática multimodal destinada à 2ª série do Ensino Fundamental com práticas pedagógicas inclusivas para garantir que estudantes com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade, alcançando ganhos reais de aprendizagem no ensino de língua portuguesa. As propostas apresentadas foram construídas considerando-se:

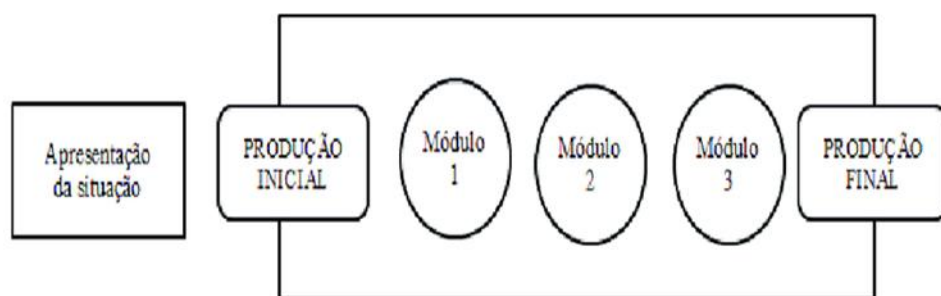
- O trabalho com gêneros textuais e digitais sobre a perspectiva da multimodalidade;
- Os princípios da educação inclusiva, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e com a Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

- As necessidades educacionais específicas de alunos com TEA, priorizando estratégias de mediação visual, rotina estruturada, comunicação clara e uso de recursos tecnológicos acessíveis.
- A estruturação para um ambiente escolar que favorece a previsibilidade, a compreensão de regras e o engajamento social de estudantes com autismo, aspectos que podem ser potencializados pela integração de elementos multimodais e interativos nas aulas (BOSA; CALLIAS, 2018).
- A promoção do desenvolvimento linguístico, cognitivo e socioemocional dos aprendizes.
- A mediação docente para a garantia da participação ativa dos alunos, conforme destacam Vygotsky (1998) Freire (1996) e Libâneo (2013).

A construção das SD foi realizada considerando-se a sua divisão, no momento da aplicação, em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos de aprofundamento acerca do gênero escolhido, e a produção final. Vamos descrever resumidamente cada etapa conforme teoria dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

FIGURA 01 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Sequência de base de Dolz, Noverraz; Schneuwly e Dolz (2004, p. 83)

As sequências produzidas e a sua proposição de aplicação são descritas no capítulo seguinte.

4. PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Nesta seção, iremos apresentar algumas sugestões de sequências didáticas para serem aplicadas nas aulas de língua portuguesa na segunda série do Ensino Fundamental para desenvolver as habilidades e competências dos alunos com TEA relacionadas à leitura e à escrita, visando um ensino de língua materna que seja inclusivo e emancipador, desenvolvendo as potencialidades de todos os estudantes.

As sequências foram produzidas de acordo com a metodologia anteriormente exposta e propõe-se que a sua aplicação seja conforme as etapas estabelecidas por Dolz, Noverraz; Schneuwly e Dolz (2004, p. 83).

A fase inicial, como o nome sugere é a apresentação da situação, isto é, nessa etapa o docente apresenta a temática aos estudantes, explicando sobre o projeto a ser desenvolvido, apresentando problemática e objetivos. Nesse momento, o docente apresenta o gênero que vai ser estudado, como será a construção da produção textual e quem são os participantes.

O segundo momento é a produção inicial, que visa construir um diagnóstico dos estudantes, observando quais são as principais dificuldades encontradas por eles na produção. Os módulos seguintes contribuem para sanar ou tentar reduzir as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, por meio de uma discussão mais sistematizada dos conteúdos, com mediações mais pontuais do professor, permitindo assim uma maior troca de conhecimentos entre professor e aluno, fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as atividades e exercícios propostos nessa fase buscam contribuir para superação dos desafios da etapa anterior.

A última fase é composta pela produção final desenvolvida pelo estudante, nessa etapa, espera-se que o aluno apresente um melhor desempenho na sua escrita, dialogando e ativando os possíveis conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores de discussão e de construção do conhecimento. Essa etapa também permite que o docente faça avaliações sobre a sua intervenção realizada e sobre as estratégias que utilizou, de forma a analisar se contribuíram para avanços na escrita dos sujeitos.

Destacamos que as atividades propostas seguem rotina visual previsível, usam modelagem e repetição, recursos visuais e auditivos, reforço positivo imediato e fragmentação de tarefas. A integração de leitura e escrita acontece de forma progressiva: primeiro por meio de leitura modelada e mediada, depois com escrita guiada, e finalmente com produção autônoma supervisionada.

SEQUÊNCIA 1 — Bilhete Carinhoso para um Colega

Gênero: Bilhete

Habilidade principal: Escrever pequenos textos com função comunicativa.

Apresentação do Gênero: No primeiro momento o professor pode pedir para a turma fazer uma roda, colocando as cadeiras em formato de círculo. Posteriormente, o docente explica que o processo comunicativo ocorre de diversas formas e, para cada situação comunicativa, o locutor/emissor opta por um formato de texto para transmitir uma mensagem ao receptor. É importante que essa discussão seja conduzida de forma clara e coesa, usando exemplos práticos sobre os conceitos de emissor e receptor.

No segundo momento, o professor deve apresentar o gênero bilhete, explicando seu conceito, formato, quais suas principais características e os espaços pelos quais os bilhetes circulam, podendo impressos, escritos à mão ou em formato digital. O docente pode questionar aos estudantes se já conhecem esse gênero, se já escreveram, leram ou enviaram bilhetes para algumas pessoas e qual o entendimento deles sobre o uso deste gênero no dia a dia. Neste momento, com essas atitudes, o professor objetiva despertar nos estudantes o conhecimento sobre a função comunicativa do bilhete.

O terceiro momento será a leitura coletiva de bilhetes simples e afetivos. O professor pode trazer bilhetes que encontrou na internet ou pode também escrever bilhetes para cada um de seus alunos. Estes bilhetes (textos multimodais) podem ser impressos em papéis coloridos, com imagens, desenhos e ilustrações, assim como o professor deve apresentar bilhetes em formato de vídeo, com sons, entre outros. Deve ser realizada a identificação das partes que compõem o gênero bilhete, tais como a saudação, mensagem, despedida e assinatura. O docente deve mostrar bilhetes impressos e digitais com emojis. Neste momento, pode ser realizada uma discussão, mostrando que a multimodalidade nos permite comunicar, expressar nossas emoções mensagens de diversas formas, seja pela linguagem verbal ou através da linguagem não verbal, devendo-se também ressaltar a função dos emojis para expressar o que sentimos e pensamos, de modo a reforçar a entonação do texto escrito. Pode-se levar emojis impressos, compartilhar com os estudantes e pedir para que cada um explique o que eles representam: quando alguém utiliza determinado emoji, qual a situação comunicativa? Em que contexto? Qual a intencionalidade?

O quarto momento será a continuidade das atividades de Leitura, diante disso haverá

a leitura de bilhetes com perguntas de interpretação, Nesse momento, o professor entrega um bilhete a cada participante. Após a leitura, cada estudante deve responder aos seguintes questionamentos: para quem é o bilhete? O que a pessoa quis comunicar? Como sabemos que ela está feliz ou triste? Após a socialização das respostas dos alunos com a mediação do professor seguimos para a próxima etapa.

O quinto momento será a realização da atividade de escrita. O docente deve solicitar aos estudantes que escrevam bilhetes com frases simples, direcionados a algum colega da turma, para o professor, alguém da escola, amigos, familiares ou outra pessoa conforme a intenção e escolha do estudante. O professor pode apresentar um exemplo de bilhete utilizando projetor de imagem, bilhete que seja um texto multimodal, usando imagens, emojis, com frases como “Oi, [nome]! Você é meu amigo porquê...” “Gosto de brincar com você.” O estudante deve ilustrar o bilhete com desenhos ou emojis de sua preferência dialogando com a mensagem que querem enviar ao seu destinatário.

Abaixo, estão listadas algumas sugestões de adaptações para que a atividade seja inclusiva e proporcione uma aprendizagem efetiva para os estudantes com TEA:

- Oferecer modelos prontos com espaços para completar;
- Usar cartões com palavras e imagens para escolha;
- Permitir ditado ao professor ou gravação por voz;

Recursos necessários ao desenvolvimento da sequência: Cartões visuais, emojis, papel colorido, tablets (opcional), lousa, projetor de imagens, internet, bilhetes de exemplo.

Avaliação: Recomenda-se o formato contínuo, considerando a participação na leitura e produção do bilhete e a clareza da mensagem, mesmo que produzida com apoio.

SEQUÊNCIA 2 - Comentando Postagens

Gênero: Comentário Digital

Habilidade principal: Produzir textos opinativos curtos com respeito.

Duração total: 6 encontros de 30–40 minutos (adaptável).

No primeiro momento, será feita a sondagem e discussão sobre o gênero Comentário Digital com os estudantes da segunda série do ensino fundamental, buscando colher informações referentes ao gênero e produzir novos conhecimentos. Nesse momento, objetiva-se que os estudantes, bem como os alunos com TEA, se familiarizem com o gênero, que consigam identificar opinião e justificativa. É importante que seja discutido o conceito de opinião e justificativa para que os alunos aprendam a identificar a diferença entre esses dois elementos, conseguindo compreender e interpretar em situações cotidianas representadas nos gêneros textuais e digitais. Deste modo, o primeiro momento busca ativar os conhecimentos prévios. Além disso, como sugestão inicial, o docente pode desenvolver uma conversa oral sobre como os estudantes dizem a um amigo que gostaram ou não de um desenho. Nesse momento, o professor pode compartilhar com os estudantes diversos cartões com “gostei”, “não gostei”, “porque” e emojis. O professor deve mediar a discussão, mostrando alguns exemplos de comentários que circulam nas redes sociais lendo-os em voz alta para que os alunos mostrem os cartões correspondentes aos seus posicionamentos ‘gostei’, ‘não gostei’, cartões com emojis diversos, entre outros.

No segundo momento, o professor compartilha com os estudantes exemplos de comentários digitais curtos fictícios e pede para que cada aluno leia destacando a opinião e a justificativa do emissor. Pode-se nesse momento destacar que as opiniões das pessoas, discutindo que, na maior parte das vezes, elas são influenciadas por diversos fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, etc, levando os alunos à percepção de que nossos comentários não são imparciais..

Como atividade prática, sugerimos que após a leitura compartilhada, os comentários sejam expostos na lousa e que os estudantes possam colar cartões “opinião” e “motivo” nos comentários impressos. O aluno deve destacar a opinião e o motivo de cada comentário digital. Além do mais, é interessante que haja uma revisão oral e registro coletivo no quadro. Outra proposta de atividade é a escrita guiada simples: completar frases-modelo (por exemplo: “Eu gostei de ____ porquê ____.”). Outrossim, para fechamento desse momento, o

docente deve solicitar que seja feito um registro de uma palavra aprendida por cada um dos participantes.

O terceiro encontro objetivará desenvolver habilidades e competências que corroborem para que os estudantes consigam identificar a linguagem respeitosa e inadequada nos textos. O principal objetivo a ser alcançado é que os mesmos tenham condições de ler e classificar comentários quanto ao respeito. Inicialmente, deve ser feita a acolhida dos estudantes, o docente deve relembrar regra visual “Falar com respeito”. É importante que nesse momento seja feita uma roda de diálogo para que os estudantes fiquem a vontade para contar experiências nas quais fizeram uso de falas, comentários de forma respeitosa, assim como discursos que não podem ser considerados respeitosos. Posteriormente a esse momento, será realizada a leitura em sala de aula de exemplos de comentários positivos e negativos que circulam em diversos gêneros digitais, como por exemplo o Instagram, X, ou outras redes sociais. Como sugestão, pode ser compartilhado cartões ou plaquinhas com os nomes “Educado” e “Não Educado” para que os estudantes possam fazer oralmente a distinção entre os comentários lidos. Essa classificação também pode ser escrita marcando “Educado” ou “Não educado” em fichas multimodais, com imagens e texto verbal, para posterior socialização das respostas com os demais colegas.

A próxima etapa será a reescrita adaptada. Nesta fase, os estudantes devem transformar comentários inadequados em adequados. Desse modo, os comentários que foram classificados como inadequados devem ser reescritos pelos estudantes modificando-os para que sejam respeitosos e educados. É interessante frisar que pode se discordar ou criticar algo sendo respeitoso, usando as palavras certas para cada ocasião ou contexto comunicativo. Para fechamento desse momento, formam-se grupos para que cada um elabore uma frase-resumo sobre respeito. É interessante que seja utilizado imagens, desenhos, cores e não apenas a linguagem verbal para construção do texto.

No quarto encontro, a proposta de atividade será sobre o uso responsável do celular. Neste momento, o objetivo será ler e escrever regras simples sobre o uso de celulares para que os estudantes possam utilizar essa ferramenta de forma consciente e responsável. O docente pode propor uma discussão sobre benefícios e malefícios das tecnologias, já que assim como apresentam vantagens, quando utilizada de forma errada traz prejuízos para a aprendizagem e desenvolvimento pleno dos estudantes afetando aspectos não apenas cognitivos, mas também emocionais e sociais.

Para acolhida, o docente deve divulgar um pictograma colorido (celular + crianças

usando de forma positiva). Para se tornar uma atividade mais interativa e inclusiva, o professor pode fazer uso de explicações que partam de frases curtas e simples que tenham relação com o contexto em que os estudantes estão inseridos: por exemplo “Hoje vamos aprender a usar o celular de um jeito bom. Ele pode ajudar, mas precisamos ter regras.” Para o aluno com TEA o docente pode oferecer o pictograma impresso para que consiga acompanhar visualmente e assim alcance melhores resultados de aprendizagem.

Após a discussão inicial com os estudantes, será realizada a leitura e discussão guiada: será compartilhada com os discentes uma lista de comportamentos possíveis. Para essa atividade, podem-se usar cartões ilustrados (ex.: criança prestando atenção na aula sem celular / criança mexendo no celular enquanto o professor fala). Os cartões também podem evidenciar o uso do celular em outras situações corriqueiras, tais como uma criança (sob supervisão da mãe) conversando com o avô que mora distante, os pais juntamente com as crianças registrando um passeio com fotos e filmagens, entre outras. Também pode trazer exemplos que mostrem os riscos, tais como uma criança conversando (sem nenhuma supervisão dos pais) com pessoas estranhas nas redes sociais. Todas as situações podem ser ilustradas, utilizando imagens, cores e palavras para melhor facilitar o aprendizado dos estudantes, principalmente para o estudante com espectro autista. Outras estratégias que contribuem para a inclusão da criança autista no processo de aprendizagem é o docente fazer a leitura em voz clara e pausada, dando exemplos concretos. Além disso, destacamos que para o aluno com TEA o docente pode pedir para que ele aponte no cartão qual comportamento considera positivo ou negativo, mesmo que não fale em voz alta.

Com relação à próxima etapa, a proposta é a realização de uma produção coletiva escrita: elaborar e registrar 4 regras simples. Dessa forma, os estudantes devem escrever as regras de uso do celular de forma curta e visual, tais como:

1. Guardar o celular na aula.
2. Respeitar o colega.
3. Não escrever coisas ruins.
4. Pedir ajuda se tiver dúvida.

Para a atividade ficar mais inclusiva respeitando as necessidades educacionais dos estudantes com TEA, o docente deve permitir que ele escolha uma figura/pictograma para representar cada regra (ex.: celular guardado- caixinha fechada). Estratégias como essa favorecem a compreensão visual e a participação, proporcionando ganhos reais de aprendizagem.

No quinto encontro será a produção da atividade prática supervisionada. Neste momento será realizada a leitura de comentários reais simulados no celular. Como proposta para desenvolver a atividade de forma satisfatória e inclusiva no contexto de sala de aula, os estudantes devem criar cartões com “comentários bons” (um emoji feliz, frase gentil) e “comentários ruins” (emoji triste, frase agressiva). O docente pode imprimir vários emojis que representam felicidade e outros que representam sensações de desaprovação ou tristeza. O docente pode deixar os emojis em lugar de fácil visualização e acesso para que as crianças possam utilizar. Assim, os estudantes vão associando os emojis os respectivos textos que foram criados pelos colegas. Para ficar mais interativa, a atividade pode ser desenvolvida em grupos, e cada grupo atribui emojis aos comentários dos outros grupos (Grupo A atribui emoji a frase do grupo B e assim sucessivamente). O docente também pode participar lendo as mensagens em voz alta e perguntar: “Esse comentário é bom ou ruim?” Para o aluno com TEA, o mesmo pode levantar o cartão do emoji feliz ou triste como resposta, sem precisar falar, garantindo a sua participação e colaborando para a sua aprendizagem.

Para fechamento da atividade no sexto encontro, o docente propõe uma socialização de todas as produções textuais (comentários) com a realização de uma colagem das regras de uso do celular no mural, bem como dos comentários produzidos. Nesse momento, todos os discentes colam juntos as suas produções no mural. Para o aluno com TEA, ele também pode ajudar colando os pictogramas correspondentes às regras. Assim, ele participa ativamente da construção visual. Ademais, destacamos que o mural final terá texto + imagens, favorecendo a leitura e a memorização de todos. Ao final dessas etapas, espera-se que os estudantes tenham consolidado as habilidades de leitura e escrita no gênero.

Algumas estratégias para alunos com TEA que podem ser utilizadas ao longo das etapas pelos docentes para que os estudantes alcancem as habilidades e competências necessárias e tenham direito ao exercício da plena cidadania:

- Rotina visual e previsível.
- Pré-ensino de vocabulário com apoio visual.
- Modelagem explícita com exemplos concretos.
- Divisão de tarefas em pequenas etapas.
- Opções de expressão oral, escrita e pictográfica.
- Uso de reforço positivo imediato.
- Pausas curtas entre atividades.
- Espaço sensorialmente adequado.

É de fundamental relevância destacar que o ensino de língua portuguesa através do uso de Gêneros Textuais e Digitais no contexto de sala de aula deve ser utilizado em todos os níveis de ensino, portanto seu uso se faz imprescindível também na Fase Inicial do Ensino Fundamental, corroborando, quando aliado a boas práticas pedagógicas, para uma educação inclusiva e emancipadora (MARCUSCHI, 2008). Além disso, podemos pontuar que no Ensino Fundamental nível I o trabalho com os gêneros textuais e digitais no ensino de língua portuguesa desempenha um papel central no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, com ganhos reais de aprendizagem, assim como corrobora para uma formação cidadã crítica e participativa (CAVALCANTE *ET AL*, 2022).

Ademais, salientamos que os gêneros textuais fazem parte de nossas práticas sociais, das nossas atividades cotidianas, desse modo, compreender a língua a partir de textos que dialogam com o contexto em que os estudantes estão inseridos torna a aprendizagem mais significativa, isso também é extremamente relevante quando nos referimos a aprendizagem de estudantes com TEA. Portanto, conhecer a língua materna, buscando desenvolver as habilidades de leitura e escrita mediante o uso dos gêneros textuais em sala de aula é uma prática pedagógica alinhada ao ensino contextualizado, posto que os gêneros textuais circulam socialmente em diversos contextos (escola, família, comunidade, mídia), e aproximam o conteúdo escolar do cotidiano dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa e funcional. Outrossim, consideramos que o docente ao escolher gêneros textuais multimodais que dialogam com a realidade dos estudantes com TEA está proporcionado, oferecem aos estudantes, aliadas as metodologias ativas, oportunidades reais de compreender e produzir textos com finalidades diversas tais como informar, narrar, argumentar, instruir, emocionar, de desenvolver a leitura e escrita. Já na fase inicial do Ensino Fundamental utilizar uma variedade de textos contribui para ampliar o repertório linguístico e discursivo das crianças desde os primeiros anos escolares, estimulando o pensamento reflexivo e a capacidade de interagir socialmente por meio da linguagem (ANTUNES, 2003).

Ressaltamos que a multimodalidade no contexto da educação inclusiva é especialmente potente, já que ao ensinar a leitura e escrita através de diferentes linguagens e formatos favorece a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem que possibilite ganhos reais de aprendizagem e inclusão destes estudantes, alcançando habilidades e competências que subsidiarão suas práticas sociais e sua participação ativa em sociedade. Outrossim, o ensino de língua materna mediante gêneros textuais/digitais multimodais, seja utilizando textos

impressos, vídeos, imagens, áudios e recursos digitais, proporciona que o docente consiga acolher múltiplas formas de expressão e compreensão, respeitando os diferentes modos de aprender dos estudantes com TEA (MANTOAN, 2003; CAVALCANTE *ET AL*, 2022).

Ainda referente ao ensino a partir dos gêneros textuais, outros pontos a serem elencados referente as suas contribuições para inclusão de alunos com TEA no contexto de sala de aula e principalmente na aprendizagem, respeitando as especificidades e necessidades especificadas dos estudantes, torna-se um instrumento relevante por contribuir para a organização, a previsibilidade e a estruturação do conteúdo, aspectos fundamentais para o acolhimento de alunos com TEA. Nesse sentido, enfatizamos que a repetição quando utilizada com sentido, com objetivo de aprendizagem, associada a contextualização dos conteúdos, permitem que os estudantes autistas se sintam seguros e engajados nas atividades, colaborando para sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. Em suma, destacamos que a utilização intencional dos gêneros textuais multimodais no ensino de língua portuguesa promove uma educação emancipadora, ao incentivar o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento e na interação com o mundo ao seu redor. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica que não apenas alfabetiza, contribuindo para a leitura e escrita, mas também inclui, empodera e humaniza o processo educativo (ANTUNES, 2003; FREIRE, 1996; MARCUSCHI, 2008).

Nas propostas aqui construídas, apresentamos alguns exemplos de gêneros, mas pontuamos que os docentes podem explorar outros gêneros textuais conforme os objetivos de aprendizagem propostos pelos professores, bem como as especificidades de cada estudante, de cada sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando a importância das práticas multimodais e inclusivas no processo de aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao longo da pesquisa, evidenciou-se que o uso de múltiplas linguagens visual, gestual, sonora e digital constitui um recurso pedagógico potente para favorecer a comunicação, a compreensão e o engajamento desses estudantes.

A análise bibliográfica demonstrou que a multimodalidade amplia as possibilidades de expressão e construção de sentido, permitindo que o aluno participe ativamente das situações de aprendizagem. Associada a metodologias mediadas pela afetividade e pela interação,

conforme defendem Vygotsky (1998) e Wallon (2007), essa abordagem contribui para o desenvolvimento integral e para o fortalecimento da autonomia intelectual e emocional.

As Sequências Didáticas Multimodais propostas neste trabalho visam integrar leitura, escrita e oralidade de forma dinâmica e significativa, respeitando as diferenças individuais e promovendo o direito à aprendizagem de todos. Essa proposta reforça a necessidade de repensar o papel do professor como mediador, criador e adaptador de estratégias que acolham as singularidades cognitivas e comunicativas dos alunos com TEA.

Conclui-se que a implementação de práticas multimodais inclusivas não apenas favorece a aprendizagem da língua, mas também transforma o ambiente escolar em um espaço mais acessível, sensível e participativo. Recomenda-se que futuras pesquisas explorem a aplicação dessas sequências em contextos reais, a fim de avaliar sua eficácia e potencial de ampliação no campo da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR)**. 5. ed. rev. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2022.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

ARAÚJO, A. G. R. et al. **Autismo, neurodiversidade e estigma: reflexões sobre inclusão e diferença**. Psicologia: Ensino & Formação, v. 14, n. 1, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/S5FdcTLWS9bPdJwPXcdmnHz/>. Acesso em: 27 out. 2025.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BOSA, Cleonice Alves; CALLIAS, Maria N. N. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 31, n. 2, p. 1-10, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

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

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

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.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Linguística Textual: conceitos e aplicações.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2022

COIRO, Julie. Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of Online Reading Comprehension, *Theory Into Practice*, v.50, n.2, p. 107- 115, abr. 2011.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FACION, José Raimundo (org.); MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães (et al.). **Inclusão Escolar e Suas Implicações.** 2. Ed. rev. ampl. Curitiba: Ibpx, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

HOBBS, Renee. **Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom.** Thousand Oaks, CA: Corwin/ Sage, 2010.

JENKINS, Henry. **Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century.** The MIT Press, MA, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design.** 2. ed. London: Routledge, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013

LORD, C. et al. Autism spectrum disorder. *The Lancet*, v. 392, n. 10146, p. 508–520, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30078460/>. Acesso em: 27 out. 2025.

MARCUSCHI, L. A. (2008). **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p. ISBN 978-85-88456-74-7

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

MARSH, Jackie. **Researching the digital literacy and multimodal practices of young children: a European agenda for change**. In: Erstad, O., Rosie Flewitt, R., Kümmerling-Meibauer, B., and Pereira, I. S.P. (Ed.). *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*. London: Routledge, 2019, P. 19 -30. <https://doi.org/10.4324/9780203730638>

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim *et. all*. **Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais**. / Maria de Fátima Joaquim Minetto *et. all* – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11)**. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: 17 nov. 2025.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues, MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSEN, N. E. et al. **The diagnosis of autism: From Kanner to DSM-5 and beyond**. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. v. 51, p. 4253–4270, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHMIDT, Carla Regina. **Educação inclusiva e autismo: práticas pedagógicas e desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Penso, 2017.

VIANA, A. C. V. **Autismo: uma revisão integrativa**. *Saúde Dinâmica*, v. 2, n. 1, p. 30–45, 2020. Disponível em: <https://revista.faculdaadedinamica.com.br/index.php/sausedinamica/article/download/40/165/842>. Acesso em: 27 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Autism spectrum disorders — fact sheet. 2022.

Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.

Acesso em: 27 out. 2025