

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
CAMPUS DE SINOP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA -  
PROFEI**

**JESIEL CARDOSO REIS**

**O ENSINO DAS FIGURAS DE LINGUAGEM A ESTUDANTES COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO MÉDIO**

**SINOP-MT**

**2024**

**JESIEL CARDOSO REIS**

**O ENSINO DAS FIGURAS DE LINGUAGEM A ESTUDANTES COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Orientadora:** Dra. Luciene Neves.

**SINOP-MT  
2024**

Reis, Jesiel Cardoso.

O ENSINO DAS FIGURAS DE LINGUAGEM A ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO MÉDIO / Jesiel Cardoso Reis. - Sinop-MT, 2024.

129f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação Inclusiva/SNP-PROFEI - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Sinop.

Orientador: Luciene Neves.

1. Figuras de Linguagem. 2. TEA. 3. Ensino Médio. I. Neves, Luciene. II. Título.

UNEMAT / MT

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**JESIEL CARDOSO REIS**

**O ENSINO DAS FIGURAS DE LINGUAGEM A ESTUDANTES COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO MÉDIO**

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, da Universidade do Estado de Mato Grosso, pela seguinte banca examinadora:**

**Membros da Banca:**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciene Neves Santos (UNEMAT - Orientadora/Presidente)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Chiara Maria Seidel Luciano Dias (PROFEI UNEMAT - Titular Interna)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Estela Inês Leite Tosta (SEDUC - MT, Rondonópolis - Titular Externa)

Sinop, 23 de setembro de 2024

## **DEDICATÓRIA**

À minha querida mãe, Bonifácia Cardoso Neta.

Toda a minha jornada de esforço, motivação e perseverança foi inspirada por você. Seu amor incondicional, apoio constante e exemplos de força e determinação foram os pilares que me sustentaram em cada passo deste caminho. Esta dissertação é dedicada a você, como um pequeno reconhecimento de tudo o que você fez por mim.

Dedico.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus por me dar saúde, força e perseverança para alcançar mais esta etapa da minha vida.

À minha mãe, por seu amor incondicional, apoio e por sempre acreditar em mim, mesmo nos momentos mais desafiadores. Sua dedicação e paciência foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente.

Ao meu pai, por seus sábios conselhos e encorajamento constante. Sua orientação e exemplo de vida me inspiraram a nunca desistir dos meus sonhos.

Aos meus irmãos, pela cumplicidade, apoio e compreensão ao longo desta jornada. Cada um de vocês, à sua maneira, contribuiu para que eu mantivesse o foco e a determinação necessários para concluir esta dissertação.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, pela amizade, apoio e troca de conhecimentos. A convivência e as discussões acadêmicas foram enriquecedoras e fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço especialmente aos que estiveram ao meu lado nos momentos mais desafiadores, oferecendo sempre uma palavra de incentivo.

Agradeço à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Doutora Luciene Neves, pela orientação, paciência e dedicação ao longo deste processo. Seu conhecimento, experiência e conselhos foram imprescindíveis para a realização deste trabalho. Agradeço pela confiança depositada em mim e por todas as oportunidades de aprendizado proporcionadas.

Agradeço também à CAPES e à UNEMAT por proporcionar o ambiente e as oportunidades de pesquisa.

Por fim, agradeço as componentes da banca, Dra. Chiara Maria Seidel Luciano Dias e Dra. Estela Inês Leite Tosta, que muito contribuíram com sugestões para a escrita final dessa dissertação.

A todos, meu sincero e profundo agradecimento.

**“Ao vencedor as batatas!”** Machado de Assis em seu romance *Quincas Borba*, publicado em 1891.

## RESUMO

REIS, Jesiel Cardoso. **O ensino das figuras de linguagem a estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino Médio.** 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós- Graduação em Educação Inclusiva. Sinop-MT, 2024.

Essa dissertação teve como principal objetivo desenvolver um produto educacional direcionado para o ensino de figuras de linguagem, para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do ensino médio. Para isso, foi realizada uma coleta de dados por meio da pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Logo, literaturas sobre a temática foram analisadas, fichadas e resumidas; já a pesquisa de campo se deu por meio de seleção de quatro estudantes com TEA, suporte nível 1, e um estudante com suporte nível 2, todos do Ensino Médio – devidamente matriculados na Sala de Recursos de uma escola do município de Rondonópolis-MT, em que foram submetidos a duas atividades diagnóstica com 10 questões cada uma, sendo a primeira sem os recursos de figuras explicativas e a segunda contendo figuras que auxiliaram os estudantes a entenderem melhor o sentido figurado das questões. A pesquisa teve prévia autorização do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Mato Grosso, bem como dos pais e/ou responsáveis dos estudantes por meio do Termo de Consentimento. Com os levantamentos dos resultados do diagnóstico, e após realizadas as análises foi feita uma cartilha, com as figuras de linguagem mais comuns. Esse estudo parte de um trabalho colaborativo direto com a professora da Sala de Recursos e Multimídia (SRM) e visa auxiliar professores que atuam na educação básica no atendimento a esse público que cada vez mais serão incluídos na sala de aula comum, corroborando no alcance dessas habilidades, proporcionando melhor lidar com a vida fora da escola. Os principais resultados demonstraram que com o uso de recursos bem direcionados para o ensino/aprendizagem de estudantes com TEA é possível obter melhores resultados, colaborando, assim, para o desenvolvimento das habilidades deste público-alvo.

**Palavras-chave:** Figuras de Linguagem; TEA; Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

REIS, Jesiel Cardoso. **Teaching Figures of Speech to Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in High School**. 127 p. Dissertation (Master's) – Universidade Estadual de Mato Grosso. Postgraduate Program in Inclusive Education. Sinop-MT, 2024.

This dissertation's main objective was to develop an educational product aimed at teaching figures of speech for high school students with autism spectrum disorder (ASD). For this, data collection was carried out through bibliographical research and field research. Therefore, literature on the subject was analyzed, recorded and summarized; The field research took place through the selection of four students with ASD, level 1 support, and one student with level 2 support, all from high school – duly enrolled in the Resource Room of a school in the city of Rondonópolis-MT, in which they were subjected to two diagnostic activities with 10 questions each, the first without the resources of explanatory figures and the second containing figures that helped students to better understand the figurative meaning of the questions. The research had prior authorization from the Ethics Committee of the State University of Mato Grosso, as well as from the parents and/or guardians of the students through the Consent Form. With the survey of the diagnostic results, and after carrying out the analyses, a booklet was created, with the most common figures of speech. This study is part of direct collaborative work with the teacher from the Resource and Multimedia Room (SRM) and aims to help teachers who work in basic education in serving this public who will increasingly be included in the common classroom, corroborating the reach of these skills, enabling better coping with life outside of school. The main results demonstrated that with the use of well-directed resources for the teaching/learning of students with ASD it is possible to obtain better results, thus contributing to the development of the skills of this target audience.

**Keywords:** Figures of Speech; ASD; High school.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Objetivo geral .....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>14</b>
<b>2. UM POUCO SOBRE HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL..</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Educação Especial e legislação no Brasil e em Mato Grosso .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Legislação acerca das pessoas com transtorno do espectro autista .....</b>	<b>20</b>
<b>3. ALGUNS ASPECTOS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....</b>	<b>23</b>
<b>3.1 Dados históricos do TEA.....</b>	<b>26</b>
<b>3.2 Etiologia do TEA.....</b>	<b>30</b>
<b>3.3 Características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) .....</b>	<b>33</b>
3.3.1 Interação social e o déficit na comunicação verbal e não-verbal .....	33
3.3.2 Comportamentos repetitivos e interesses restritos.....	34
<b>4 FIGURAS DE LINGUAGEM .....</b>	<b>37</b>
<b>4.1 Figuras de linguagem: breve definição .....</b>	<b>37</b>
4.1.1. Eufemismo .....	37
4.1.2 Onomatopeia.....	38
4.1.3 Hipérbole.....	38
4.1.4 Metáfora .....	39
<b>4.2 Desafios do uso das figuras de linguagem para estudantes com TEA.....</b>	<b>40</b>
4.2.1 A exploração de figuras de linguagem não literais .....	41
4.2.2 O uso de metáforas: facilitando a compreensão de conceitos abstratos por estudantes com TEA .....	42
<b>4.3 A utilização da hipérbole para enfatizar a importância de determinadas situações ou conceitos para estudantes com TEA.....</b>	<b>42</b>
<b>4.4 Onomatopeias e palavras sonoras: a estimulação, percepção sensorial e conexão com o ambiente.....</b>	<b>44</b>
<b>4.5 Eufemismo como ferramenta útil na comunicação com o estudante com TEA .....</b>	<b>45</b>
<b>4.6 Exploração de figuras de linguagem visuais, como a metáfora visual e a sinestesia visual, para auxiliar na compreensão de conceitos abstratos em estudantes com TEA.....</b>	<b>46</b>

4.7	Uso de figuras de linguagem para estimular a criatividade e a expressão artística em estudantes com TEA .....	47
5.	O ENSINO COLABORATIVO E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	49
5.1	A importância do ensino colaborativo para a inclusão do estudante com TEA .....	50
5.2	Estágios do ensino colaborativo .....	52
5.2.1	Estágio inicial .....	53
5.2.2	Estágio de comprometimento.....	55
5.2.3	Estágio colaborativo .....	56
6.	METODOLOGIA .....	58
6.1	Participantes.....	59
6.2	Instrumentos.....	61
6.3	Produto Educacional.....	61
7.	ANÁLISE DOS DADOS .....	62
7.1	Acertos e desacertos .....	63
7.2	Resultados por figura de linguagem .....	65
7.3	Análise geral dos resultados.....	70
8.	PRODUTO EDUCACIONAL .....	72
9.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	105
10.	REFERÊNCIAS.....	107
	ANEXO I - PROTOCOLO DE ATIVIDADE DIAGNÓSTICA INICIAL.....	114
	ANEXO II - PROTOCOLO DE ATIVIDADE FINAL.....	119

## 1. INTRODUÇÃO

Observando historicamente nosso contexto de organização social, podemos notar que nem sempre foi fácil incluir as pessoas com deficiência nos espaços sociais, principalmente nos ambientes educacionais de maneira a terem seus direitos constitucionais reconhecidos na prática. A luta pela inclusão de pessoas com deficiência nesses espaços teve avanços significativos a partir da segunda metade do século XX. Foi nesse período que surgiram movimentos e organizações em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, lutando por sua inclusão e igualdade de oportunidades. No início causou muita polêmica, pois assim como tivemos segmentos da sociedade a favor, também tivemos segmentos da sociedade que eram contra, por entenderem que a inclusão, principalmente na escola, poderia prejudicar o desenvolvimento das crianças tidas como “normais”.

A pressão internacional por inclusão de pessoas com deficiência no Brasil vem ocorrendo há décadas, principalmente a partir da década de 1980, quando a questão dos direitos das pessoas com deficiência começou a ganhar mais visibilidade globalmente. No entanto, no Brasil, somente a partir de 1990 a Educação Inclusiva, como política educacional de Estado, teve seu processo de expansão e a inclusão tomou proporções bem maiores, deixando de ser somente um sonho de poucos, para se tornar uma realidade para muitos.

Esse marco no contexto educacional brasileiro foi capaz de amparar legalmente as pessoas com deficiência que estavam fora da escola, bem como aquelas que já estavam matriculadas, mas que não recebiam nenhum suporte para o seu desenvolvimento. Hoje, em pleno século XXI, é obrigação das escolas públicas e privadas incluir o estudante com deficiência em uma sala de aula comum; é dever das empresas reservarem vagas às pessoas com deficiência para o mercado de trabalho, sem restrições, é direito da pessoa com deficiência participar de concurso público, bem como ter acesso aos diversos níveis educacionais.

Também cabe salientar que só a partir de 2008, em tese, foram cessadas as matrículas de estudantes com deficiência em escolas ou classes especiais de forma substitutiva à escola comum através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo Ministério da Educação. Este documento, então, mudou o conceito de educação especial, na qual a

responsabilidade básica passou a ser de apoiar e receber o estudante no contraturno, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em caráter complementar e suplementar em relação à participação na sala de aula comum.

Nota-se, atualmente, que muitas escolas já ofertam essas salas em muitos municípios de forma a atender esse alunado que vem sendo cada vez mais inserido nas classes comuns. Muitos pais já corroboram e confiam nesse processo e podem acompanhar o desenvolvimento de seus filhos. É o caso de uma escola localizada no município de Rondonópolis, Mato Grosso, que oferece esse espaço de atendimento onde, pela primeira vez, tive contato com esse apoio, o que me fez encantar por essa área.

Observa-se, entretanto que ainda há certa resistência tanto de profissionais do quadro docente dessa escola quanto de pais, no tocante a reconhecer que os estudantes necessitam de um olhar e tratamento especial de maneira que alcancem O Desenvolvimento E Habilidades De Cada Etapa Do Ensino, Assim Como Os Demais discentes sem deficiência.

Pensar em Educação Inclusiva significa imaginar uma escola onde seja possível o acesso e continuidade de todos os estudantes, onde os procedimentos para seleção e discriminação sejam alterados por métodos de identificação e retirada de barreiras que impedem a aprendizagem (Pletsch e Fontes, 2006; Glat e Blanco, 2007).

Em relação aos pais, temos alguns que não reconhecem a deficiência ou transtorno que o seu filho apresenta, deixam de realizar exames, consultas e evitam falar sobre o assunto. Já sobre os docentes e demais profissionais tem-se carência de formações e recursos para lidarem com este público que compõe o quadro das turmas. Logo, a escola necessita formar seus docentes e demais profissionais que compõem o quadro de gestão, assim como reavaliar formas de interação entre todos os segmentos e no que interferem, podendo resultar em mudanças na estrutura, recursos didáticos, avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP), metodologias, abordagens e estratégias de ensino. São desafios gigantescos, principalmente por se tratar de uma escola que tem a missão de formar cidadãos protagonistas, que socializem, interajam e aprendam.

Desde 2021 houve alteração na política educacional do governo estadual em relação aos acompanhantes dos estudantes com algum transtorno ou deficiência dentro das salas de aula. Tais profissionais passaram a ser apenas cuidadores e não

mais podem auxiliar os docentes quanto à sua prática em sala. Logo, perdeu-se um grande apoio aos professores e agora, estes tentam se reinventar para conduzir suas aulas.

O presente trabalho se justifica pela conjuntura na qual há inserção desses estudantes em sala de aula comum, a fim de levantar reflexões e discussões de forma a provocar alterações positivas na prática educativa dos docentes, que agora tem a missão maior de levar conhecimento de forma inovadora, a partir de novas metodologias e produção de material, uma vez que a metodologia tradicional não atende a esses estudantes que, cada vez mais, adentram as salas de aula.

Desta maneira o presente estudo busca responder a seguinte questão: Como podemos aprimorar o ensino das figuras de linguagem a estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino médio, potencializando a capacidade de análise e interpretação desses estudantes?

Assim, a linha de pesquisa escolhida foi sobre processos formativos que abrange um amplo espectro de estudos relacionados ao desenvolvimento, aprendizagem e formação em diferentes contextos educacionais e profissionais, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação. Desta forma, temos a seguir, os objetivos propostos nessa dissertação de mestrado.

### **1.1 Objetivo geral**

Desenvolver um produto educacional inovador focado no ensino de figuras de linguagem, voltado especificamente para estudantes do ensino médio com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visando promover uma aprendizagem inclusiva, acessível e personalizada, que respeite as necessidades e características individuais desses alunos.

### **1.2 Objetivos específicos**

Identificar as principais características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas possíveis implicações no processo de ensino e aprendizagem das figuras de linguagem;

Analisar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TEA no processo de compreensão e uso das figuras de linguagem, considerando suas particularidades cognitivas, comunicativas e sensoriais;

Avaliar a eficácia das estratégias propostas por meio da observação direta em sala de aula e da coleta de dados sobre o desempenho e a aprendizagem dos estudantes com TEA no uso das figuras de linguagem;

Propor estratégias e recursos pedagógicos que possam ser utilizados pelos professores para adaptar o ensino das figuras de linguagem às necessidades específicas dos estudantes com TEA.

## **2. UM POUCO SOBRE HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Ao longo da história, temos visto avanços significativos na legislação que protege e promove os direitos das pessoas com deficiência, garantindo que recebam a educação adequada e os recursos necessários para seu pleno desenvolvimento. Neste contexto, é fundamental compreender a importância da educação especial e suas bases legais para garantir uma sociedade mais inclusiva e justa para todos.

### **2.1 Educação Especial e legislação no Brasil e em Mato Grosso**

A história da Educação Especial no Brasil é marcada por uma trajetória de lutas, avanços e desafios na busca pela garantia dos direitos e pela inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional. Ao longo do tempo diversos marcos legais foram estabelecidos, refletindo as transformações sociais, políticas e culturais vivenciadas pelo país.

Foi somente no século XX que surgiram os primeiros movimentos de valorização e inclusão dessas pessoas na sociedade e no sistema educacional. No contexto histórico brasileiro, a Educação Especial teve seus primórdios vinculados à assistência e à caridade, sendo voltada, inicialmente, para a educação de pessoas com deficiência mental em instituições segregadas.

Um marco importante nesse processo foi a criação, em 1854, do Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, que se tornou a primeira escola especializada para pessoas com deficiência visual no Brasil. Posteriormente, outras instituições semelhantes foram criadas para atender diferentes tipos de deficiência, consolidando uma abordagem segregacionista da Educação Especial.

No entanto, foi a partir da década de 1960 que surgiram os primeiros movimentos de contestação desse modelo segregador, com a reivindicação por uma educação mais inclusiva e voltada para a diversidade humana. Nesse período, diversos educadores e pesquisadores brasileiros passaram a questionar as práticas segregacionistas e a defender a necessidade de uma escola que acolhesse a todos, independentemente de suas diferenças.

Um marco importante nesse processo foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 208, o direito à educação como

fundamental e prevê a oferta de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede comum de ensino. Como destacado por Azevedo (2015), essa legislação "constitui um avanço significativo na garantia da igualdade de direitos e oportunidades para todos os cidadãos brasileiros, incluindo aqueles com deficiência".

Outro marco importante foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que reconheceu a Educação Especial como modalidade de ensino destinada a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A LDB estabeleceu o direito ao atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização oferecida na rede comum de ensino, conforme ressalta Ferreira (2019): "A LDB consolidou o princípio da inclusão escolar ao determinar que a Educação Especial deve ser ofertada preferencialmente em escolas comuns, garantindo a convivência e interação entre todos os alunos".

Na legislação da Educação Especial, no Brasil, houve um avanço significativo, a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificada pelo Brasil em 2008. Esse tratado internacional reforça os princípios de igualdade, não discriminação e inclusão social, orientando a formulação de políticas públicas e ações afirmativas em favor das pessoas com deficiência, inclusive na área educacional. De acordo com Silva (2018), essa convenção "contribuiu para ampliar o debate e fortalecer as políticas públicas voltadas para a Educação Especial, estimulando a adoção de medidas efetivas para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência na escola".

No âmbito federal, o Decreto nº 7.611/2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite, estabeleceu metas e estratégias para promover a inclusão social e a acessibilidade das pessoas com deficiência em diversos setores, incluindo a educação. Esse decreto reforçou a importância da oferta do atendimento educacional especializado, da formação de professores para a educação inclusiva e do acesso aos recursos de tecnologia assistiva nas escolas, como destaca Oliveira (2020).

A legislação da Educação Especial representa um marco fundamental na busca pela garantia dos direitos e pela promoção da inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional. Ao longo das últimas décadas, diversas leis, decretos e políticas foram implementados com o objetivo de assegurar o acesso, a

permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou emocionais.

Vale ressaltar que além das normativas federais, cada estado brasileiro possui suas próprias legislações e políticas específicas para a Educação Especial, buscando adaptar as diretrizes nacionais à realidade local e garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nas escolas. Essa descentralização permite uma maior flexibilidade na implementação das políticas educacionais e uma maior adequação às necessidades e demandas de cada comunidade escolar.

No estado de Mato Grosso a Lei Estadual nº 7.592/2002 estabelece diretrizes para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência em Mato Grosso, incluindo a garantia de acessibilidade, educação inclusiva, inserção no mercado de trabalho e acesso aos serviços de saúde. Além disso, Mato Grosso também conta com o Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CEDPD), que tem o papel de formular e fiscalizar políticas públicas voltadas para a inclusão e promoção dos direitos das pessoas com deficiência no estado.

Apesar dos avanços legislativos e das políticas implementadas, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todas as pessoas com deficiência no Brasil. A efetiva implementação das leis e políticas existentes, a formação continuada de professores, a adequação das estruturas físicas das escolas e o combate ao preconceito e à discriminação são alguns dos desafios que requerem o engajamento de toda a sociedade.

Em conclusão, a legislação da Educação Especial representa um importante avanço na garantia dos direitos e na promoção da inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional. No entanto, sua efetivação requer o compromisso contínuo dos governantes, educadores, familiares e sociedade em geral, visando construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todos.

### 2.1.1 Desafios e Conceitos da Inclusão Escolar

A inclusão é uma ação mundial de enfrentamento das pessoas com deficiências e de seus entes no anseio de terem direitos e espaço na sociedade, conforme Suzano (2013). Na educação formal, tem-se procurado construir um espaço de forma que a inclusão social ocorra, dado que ao longo de anos a inserção de

estudantes com deficiência nas unidades escolares é tema de debate e implementação de políticas. Muitos professores pressupõem que o melhor para os estudantes com deficiência é mantê-los em classes especiais, de forma que sejam mais bem atendidos, uma vez que essas respectivas turmas contêm número menor de estudantes por lei. Sabe-se que toda deficiência humana exige estratégias e recursos específicos, diversificados para que os auxiliem na aprendizagem.

A inclusão sempre foi um assunto muito discutido no meio acadêmico, é um grande desafio e, além disso, o próprio termo já traz de maneira implícita a ideia de exclusão, pois o conceito de incluir só é possível quando se há alguém excluído. Há várias vertentes, teses e muitos destes autores dedicaram toda uma vida a buscar compreender o universo das pessoas com deficiência e a melhor maneira de incluí-las em todos os segmentos da sociedade.

O arquétipo da inclusão já vem, ao longo dos anos, lutando pela não exclusão escolar e indicando ações que garantam o acesso e permanência do estudante com deficiência na educação comum. Logo, cabe-se realçar que a Educação Inclusiva não se traduz apenas em matricular o estudante que tem deficiência numa classe habitual como um lugar de convivência em prol da socialização. Vai muito mais além! A inclusão escolar só alcança o ideal caso se proporcione ou fomente o ingresso e permanência do estudante na escola, de acordo com Glat, Plentsch e Fontes (2007).

Diante disso, propomos apresentar algumas observações por dois grandes percursos a respeito da inclusão escolar. De forma bastante expressiva Glat e Blanco (2007) considera que

educação especial tradicionalmente se configura como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de Pessoas com deficiência, distúrbios graves, de aprendizagem e/ou de comportamento, altas habilidades ou superdotação. Foi caracterizando-se como serviços especializados por grupos técnicos, recursos e metodologias específicas para cada uma dessas áreas.

Em uma de suas contribuições Rodrigues (2006, p. 12) nos esclarece que:

A rápida difusão que os programas de educação inclusiva tiveram no mundo mostra que os governos nacionais consideram que a educação inclusiva é a primeira e talvez decisiva intervenção preventiva da exclusão social; proporcionar a todas as crianças uma experiência educativa de qualidade, não segregada e respeitadora das deficiências individuais por muito aparente que sejam, parece ser um meio seguro para a formação de valores que possam ser preventivos de situações mais tardias de ostracismos e conflitos.

Segundo por esse entendimento, destacamos que a educação é vista como o pilar de suporte da sociedade, tendo como princípio o desejo e a certeza de que somente por meio da educação poderemos de fato construir uma sociedade para todos.

É muito importante que todos nós possamos compreender que incluir não é uma obrigação, mas sim um direito de todos, por isso Glat (2007) considera que a política de educação Inclusiva diz respeito a responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças, jovens e adultos no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores, experiências, materializadas no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem. A inclusão precisa ser esclarecida em todos os recantos desse país. Rodrigues (2006, p. 22) deixa claro que:

A educação inclusiva não é uma cosmética da educação tradicional nem uma simples estratégia de melhoria da escola: constituem a promoção da formulação da educação em novas bases que rejeitem a exclusão e promovam uma educação diversa e de qualidade para todos os alunos. Quando aqui se refere a inclusão, literalmente nos referimos a todos, sem nenhuma discriminação de pessoas.

Dessa maneira Glat (2007) tem como ponto focal no processo de inclusão que:

A educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimento de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem.

É preciso de fato, remover todas as barreiras para que possamos ter na prática a tão sonhada inclusão de direito, pois na teoria, somos de fato uma sociedade incluyente. Segundo esses teóricos, quebrar paradigmas é preciso para a construção de um universo capaz de absorver e conviver com todas as diferenças, respeitando-se mutuamente.

## **2.2 Legislação acerca das pessoas com transtorno do espectro autista**

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida

como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é uma legislação ampla que abrange todas as pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA. Ela garante direitos como acessibilidade, educação inclusiva, saúde, trabalho, assistência social e acesso à justiça. A legislação atual relacionada ao TEA na educação no Brasil é a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta lei garante o acesso à educação inclusiva e de qualidade para pessoas com TEA, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando-lhe todos os direitos previstos na legislação para pessoas com deficiência.

Fica instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com transtorno do espectro autista, visando à sua inclusão social e cidadania plena e efetiva" (Lei nº 12.764, 2012, Art. 1º).

Além disso, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), também aborda a questão da inclusão de pessoas com TEA na educação, garantindo seus direitos e ações para promover a inclusão escolar.

É importante ressaltar que as diretrizes e políticas relacionadas à educação de pessoas com TEA podem variar de acordo com cada estado e município, sendo fundamental consultar a legislação específica de cada localidade para obter informações detalhadas sobre o tema.

No estado de Mato Grosso, temos, por exemplo, a Lei nº 11.689, de 2022 que institui a Política Estadual de Educação Especial, equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. No município de Rondonópolis/MT a Lei nº 13.087 de 2023 traz em seu primeiro artigo a seguinte redação:

Fica instituída a Diretriz Municipal da Educação Especial voltada a pessoa com transtorno do Espectro do autismo, sendo-lhe assegurada um sistema educacional inclusivo, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A legislação em torno do TEA proporciona uma estrutura robusta para a

garantia e proteção dos direitos das pessoas com autismo. No entanto, a efetiva implementação dessas leis é fundamental para assegurar que os indivíduos com TEA possam viver com dignidade, inclusão, igualdade e é carente de gestores que assegurem e que se empenham na sua implementação nos espaços escolares. Isso requer a colaboração entre governo, sociedade civil, profissionais de saúde, educadores e famílias.

O acompanhamento e o monitoramento contínuos das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva são essenciais para garantir que os direitos estabelecidos na lei sejam realmente cumpridos. A colaboração contínua entre todos os setores da sociedade é essencial para superar os desafios e promover uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

### 3. ALGUNS ASPECTOS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Este capítulo tem como objetivo descrever as características das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), fundamentando-se em literatura científica atual e ilustrando, por meio de casos clínicos, a variabilidade e a complexidade que caracterizam o espectro. O TEA abrange uma ampla gama de manifestações, que variam em intensidade e forma, o que torna sua compreensão desafiadora. Essa complexidade tem impulsionado um grande volume de estudos científicos, com muitos deles focados na investigação das causas do transtorno, incluindo fatores genéticos, ambientais e neurobiológicos. Essas pesquisas são essenciais para o desenvolvimento de estratégias de intervenção e suporte mais eficazes, que considerem as particularidades de cada indivíduo no espectro.

Algumas pesquisas, como o Projeto Genoma do TEA, enfatizam as questões genéticas, atribuindo maior importância a elas quando se considera sua etiologia do que a importância dada aos fatores ambientais. Mas muitos pesquisadores têm também afirmado que não é possível pensar a etiologia do TEA sem levar em conta um amplo espectro de fatores, tais como os biopsicossociais (GRINKER, 2010).

Há aproximadamente quarenta anos, o transtorno do espectro autista ainda era visto como uma condição rara, com pouquíssimas pesquisas, com cuidados basicamente inexpressivos na rede pública (RUTTER, 2006).

Vitor Lotter realizou, em 1966, o primeiro estudo epidemiológico sobre o autismo na Inglaterra que revelou uma prevalência de 4,5 crianças autistas para cada dez mil. Outras pesquisas realizadas entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1970, na Europa, indicaram estimativas de uma pessoa com autismo para cada 2.500 (Center for Disease Control and Prevention, 2014).

Desde então, a prevalência global de autismo aumentou, aproximadamente, trinta vezes. [...] Existem algumas projeções que demonstram que até 2050 haverá um aumento de 42,7% em menores de cinco anos com TEA nos Estados Unidos, o que significa 76.000 crianças (Almeida; Neves, 2020, p. 2-3)

Comumente, pode-se dizer que a ligação de aspectos como: crescente prevalência, falta de marcadores biológicos evidentes e os custos aplicados na sua assistência têm colaborado para uma expansão nas investigações, especialmente no que tange a etiologia, comorbidades, diagnóstico e auxílio especializado (Grinker,

2010).

A heterogeneidade de ações e reações e o progresso presentes em alguns subtipos de TEA são compreendidos como resultado de um "desarranjo de sistemas", sendo considerado que esse "desarranjo" se origina da interação de fatores epigenéticos e fatores ecossistêmicos, os quais exerceriam uma função importante na sua expressão fenotípica (Maia, et al., 2018).

No que se refere a esse aspecto, é relevante enfatizar que a variabilidade no Transtorno do Espectro Autista (TEA) é perceptível já no processo de diagnóstico. Os déficits comportamentais são classificados em três domínios principais: comportamentos restritos e repetitivos, dificuldades de sociabilização e desafios na linguagem. Esses domínios se manifestam de maneiras diversas entre os indivíduos, tanto em relação à quantidade de características afetadas quanto ao grau de severidade. Estudos recentes demonstram que muitas pessoas com TEA apresentam também outras alterações no desenvolvimento e no comportamento, resultando em um quadro de comorbidades que frequentemente se sobrepõem ao transtorno principal (Mesquita; Pegoraro, 2013).

A necessidade de suporte para pessoas com Autismo pode ser categorizada em três níveis, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). O Grau de Suporte Nível 1 (Suporte Leve) refere-se a pessoas que necessitam de assistência mínima para atividades cotidianas. Embora possam enfrentar dificuldades de interação social, comunicação e tenham comportamentos repetitivos, conseguem lidar com essas questões com pouca ajuda. O Grau de Suporte Nível 2 (Suporte Moderado) descreve aqueles que precisam de suporte significativo em várias áreas, como comunicação e sociabilidade, além de precisarem de auxílio em situações novas ou complexas. Finalmente, o Grau de Suporte Nível 3 (Suporte Intenso) abrange pessoas que necessitam de suporte contínuo e individualizado em praticamente todos os aspectos da vida, apresentando dificuldades acentuadas na comunicação e interação social, além de comportamentos repetitivos, requerendo acompanhamento especializado integral (Laurent, 2014).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é marcado por vários comprometimentos como: danos na interação social, dificuldades severas de comunicação verbal e não-verbal e inexistência de atividades imaginativas, ações ou comportamentos repetitivos e estereotipados (Wing; Gould, 1979).

Para Silva (2011), o TEA pode ser diagnosticado, através da constatação de

algumas características. No entanto, cada pessoa com TEA pode expor seus comportamentos de diferentes maneiras, bem como os sintomas podem variar de leve a grave. Além disso, observa-se que muitas pessoas com TEA apresentam dificuldades para compreender metáforas e frases de duplos sentidos, evitam contato visual, demonstram inquietação e estresse na mudança de rotinas, têm dificuldades em interpretar expressões faciais e verbais, além de apresentar ecolalia que é a repetição de frases e palavras. Realizam movimentos motores repetitivos, como se balançar, pular, movimentar os dedos e mãos, bater palmas, entre outros. No entanto, facialmente, os sujeitos com TEA não são facilmente diagnosticáveis.

Pessoas com TEA apresentam essas características muito cedo, geralmente antes mesmo dos três anos de idade (Maia, et al., 2018). Segundo Klin (2006, p. 54) “existe um marcado e permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses”.

O aumento de pessoas colocadas dentro dessa categoria é de grande relevância, a exemplo, temos a França que, no ano de 2012, depois que o TEA foi legalizado como deficiência, tal categoria chegou a ser considerada como “grande causa nacional”. (Mesquita; Pegoraro, 2013; Laurent, 2014, p. 30).

Outro fator observado ao longo dos anos de estudos é o aumento de idade dos genitores que tem sido estudado como potencial fator de risco. No entanto, os resultados são considerados inconsistentes, mesmo tendo sido realizados em vários países como Estados Unidos, Canadá, França, Reino Unido, Dinamarca, Israel, Austrália, entre outros, pois a maioria dos estudos sugerem que esse fator não está claro (Maia, et al., 2018).

O TEA se expressa heterogeneamente dentre sua população, variando desde pessoas sujeitas a déficits cognitivos profundos até pessoas que conseguem viver de maneira independente. Não obstante são encontrados fortes indícios da relação proporcional entre a incidência do transtorno e o fator genético subjacente a este. Não existe um marcador biológico que determine o diagnóstico dispensando a observação clínica que, aliás, é o meio pelo qual se estabelece o diagnóstico. (Mesquita; Pegoraro, 2013).

As informações acerca do diagnóstico e sua abrangência, são decisivas para a elaboração de políticas públicas adequadas à população alvo. Todavia, esse tipo de estudo é escasso na produção literária brasileira. Não obstante a incidência é

frequentemente citada como 2-5 casos em 10.000 pessoas, com predominância do sexo masculino. A heterogeneidade expressiva do quadro comporta extremos que formam uma condição de continuum: de maneira geral existem pessoas com TEA que não apresentam associação à deficiência mental, aproximadamente 25-30%; em outros há essa associação, cerca de 60-70%, sendo que metade destes exprimem-na variando-se o grau de moderado a profundo e a outra metade somente se enquadra na expressão leve da condição associada. Além do déficit intelectual, as convulsões estão relacionadas a quase 30% das pessoas com TEA. (Klin, 2006).

As manifestações do espectro autista se originam através de uma tríade marcante em Pessoas com a síndrome, que acometem os três mais importantes elos de comunicação com o mundo à sua volta e interferem de maneira direta na imaginação, linguagem e interesses, pois a pessoa com TEA se mostra, tendencialmente, mas com exceções, restrita e distante do mundo externo. (Lampreia, 2007).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental que se caracteriza por uma ampla gama de desafios na comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos.

### **3.1 Dados históricos do TEA**

Em grande parte dos levantamentos bibliográficos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), destaca-se o nome de Leo Kanner (1894-1981), que é amplamente reconhecido como o precursor na definição do autismo. Kanner foi o primeiro a descrever o transtorno em termos clínicos em 1943, quando publicou seu estudo sobre 11 crianças que apresentavam características específicas de isolamento social, dificuldade de comunicação e interesses restritos, estabelecendo as bases para o entendimento moderno do TEA (Kanner, 1943).

No entanto, é igualmente importante mencionar o trabalho do psiquiatra suíço Eugen Bleuler, que já em 1908 utilizou o termo "autismo" para descrever uma característica de retraimento extremo e desconexão da realidade em pacientes diagnosticados com esquizofrenia. Bleuler, em seus estudos sobre esquizofrenia, notou que alguns jovens pacientes apresentavam um comportamento que ele definiu como "autístico", caracterizado por uma fuga intensa da realidade e um isolamento interior profundo. À época, esses pacientes eram classificados como esquizofrênicos,

mas Bleuler foi pioneiro ao reconhecer que havia algo distintivo em suas manifestações, separando-os de outros diagnósticos de esquizofrenia (Bleuler, 1911). Ele inicialmente conceituou o autismo como uma forma de "demência precoce", um termo então usado para descrever a esquizofrenia. Apesar dessa concepção inicial, sua observação sobre o isolamento e a introspecção diferenciada em alguns de seus pacientes lançou as bases para o entendimento posterior do autismo como um transtorno distinto, embora à época ele ainda o considerasse um subtipo de doença mental mais ampla (Cunha, 2011).

Esses estudos históricos foram fundamentais para a evolução do conceito de TEA, que passou a ser compreendido não como uma forma de demência ou esquizofrenia, mas como um transtorno neurodesenvolvimental com características próprias e um espectro de manifestações.

As doenças reconhecidas na época como demências caracterizavam-se, principalmente, pela perda da capacidade em realizar julgamentos e escolhas e perda da lucidez. Entretanto, essas características só eram manifestadas em pessoas bem mais velhas, o que se diferenciava do quadro de pacientes de Bleuler. Assim, sem uma definição decisiva que abrangesse essas novas características, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), durante algumas décadas do século passado, ainda era entendido como se fosse um tipo diferente de esquizofrenia que se apresentava, principalmente, em pessoas jovens. (Silva, 2011).

Como mencionado anteriormente, embora Bleuler tenha sido o primeiro a utilizar o termo "autismo", o estudioso principal, ao qual se tem conhecimento, foi Leo Kanner que, em 1943, quando atendia como psiquiatra, começou a perceber características parecidas entre onze de seus pacientes infantis, características essas que os diferenciava das outras crianças, principalmente, no quesito ao qual se refere às interações sociais (Cavaco, 2009). Dentre esses pacientes de Kanner, três eram meninas e oito meninos; todos apresentavam graves comprometimentos em relação à interação social, mas todos eles se comportavam de maneiras muito diferentes. Nesse período, Kanner conseguiu identificar alguns sintomas nas crianças com TEA, os quais descreveu da seguinte maneira: "vive isolada, falta de linguagem (mutismo), obsessão a certos ruídos e alguns objetos, estereotípias e ecolalia". Através desses estudos foi possível distinguir uma síndrome em sua publicação, a qual deu origem à nomeação, definindo-a como "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo". (Kanner, 1943).

Kanner desenvolveu uma visão bem diferente dos demais profissionais, pois também havia herdado traços autistas de seu pai e avô. Assim, conseguiu observar que aquelas características significavam muito mais do que um conjunto de sintomas, mas tratava-se de aspectos que formavam, de forma coerente, algo até então desconhecido, um transtorno recém-descoberto que começou a ser descrito por Bleuler, mas que, no entanto, necessitava de estudos aprofundados que fossem capazes de desvelar outras características. (Grinker, 2010).

Todos os pacientes estudados por Kanner demonstravam a mesma “incapacidade de relacionar-se”; além de respostas diferentes das apresentadas por outros pacientes em relação ao ambiente, como: movimentos estereotipados repetitivos dos corpos, além de uma forte resistência a mudanças de rotina. (Silva, 2011).

Ainda foi verificado que “todas as crianças bloqueavam ou ignoravam qualquer coisa que o retirasse de sua solidão, e quando cada casal lembrava a infância do filho, reconhecia aquele isolamento como ausências súbitas”. (Grinker, 2010, p.59). Entende-se que os estudos de Kanner foram essenciais para a descoberta do TEA como um novo transtorno, sendo que sua definição básica sobre ele ainda permanece válida. Contudo, apesar de suas descobertas, ainda havia muitos questionamentos que permeavam as discussões sobre o TEA, sendo que a principal dúvida girava em torno de sua origem, pois não sabendo a causa, dificilmente seria possível saber se havia prevenção, bem como encontrar formas eficientes de intervenção no auxílio da pessoa com TEA. (Grinker, 2010).

Hans Asperger, em 1944, através das observações realizadas na Clínica Pediátrica Universitária de Viena, publicou que crianças com TEA foram identificadas, desde cedo, ou mais precisamente, desde o nascimento, com algumas características como: “dificuldades de comunicação e interação, isolamento, padrão restrito e repetitivo de interesses que não são tão graves a ponto de interferir significativamente no desenvolvimento cognitivo ou na linguagem”. (Albuquerque, 2011, p. 33).

Em 1975, o TEA foi avaliado como uma Psicose pela nona edição da *Classificação Internacional de Doenças* (CID-9). Já no *Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais* (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM I), em sua primeira edição em 1952, e na segunda, em 1968 (DSM II), o TEA foi apontado mais especificamente como uma Esquizofrenia do Tipo Infantil. (SILVA, 2011).

Hoje, no entanto, há certa homogeneização, tanto em referência à definição de TEA, como a quais critérios são relevantes para o diagnóstico. Com o progresso dos conceitos, em 2013 foi lançado o DSM – V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição), que propõe uma única nomenclatura: Transtorno do Espectro Autista (TEA) para todos os casos, utilizando três níveis de Suporte, subdivididos no tocante à Comunicação Social e em Comportamentos Restritos e Repetitivos para classificar a gravidade dos sintomas.

Já o termo "espectro" reflete a compreensão de que o TEA varia amplamente em termos de gravidade e apresentação dos sintomas. Algumas pessoas podem ter habilidades intelectuais e de comunicação bem desenvolvidas, enquanto outras podem ter déficits significativos. Assim, o TEA foi classificado nos campos do desenvolvimento como: “habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação e presença de comportamentos e interesses restritos”. (Kubaski, 2014, p. 15).

Além disso, o TEA também inclui o que anteriormente eram diagnósticos separados, como TEA clássico, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação (PDD-NOS). Ao unificar esses diagnósticos sob o termo "espectro", os profissionais de saúde reconhecem que essas condições compartilham características comuns, mas variam em intensidade e apresentação.

Mesmo diante dessas considerações sobre o TEA, pais e psicoterapeutas de várias linhas, bem como educadores e médicos entendem que crianças que apresentam TEA são inteligentes e capazes, em sua maioria, de ir para a escola. Inclusive, pais de crianças com esses transtornos vêm reivindicando, cada vez mais, a educação formal e comum para suas crianças. (Almeida; Kupfer, 2011).

Ocorre que nem sempre as opiniões estiveram nesse patamar, pois houve, em 2007, uma polêmica ocorrida na França, envolvendo Bathélémy, autor do artigo intitulado “*Livre Noir de la Psicanalyse*” (2005), e tratava de pais de pessoas com TEA e idealizadores do ABA (*Applied Behavior Analysis*), eles acreditavam que seus filhos seriam mais bem atendidos se fossem submetidos a uma educação que visasse o adestramento e aquisição de habilidades para que pudessem viver em sociedade. Bathélémy (2005), inclusive, coloca em seu artigo que seria possível educar, habilitando o funcionamento do sistema nervoso central “fazendo regredir as bizarrices de seu comportamento” (Almeida; Kupfer, 2011, p. 264).

### 3.2 Etiologia do TEA

Em relação à etiologia do TEA, é necessário frisar que durante muitos anos chegou-se a especular que um dos fatores que causavam o transtorno seria o comportamento dos pais, principalmente da mãe, chegando a chamar as mães de crianças com TEA de “mães-geladeira”. Sabe-se que sempre existiram modelos

Watson (1914) defendia em seus estudos que o fato de muitas mães serem superprotetoras acabava prejudicando a formação e o caráter de seus filhos. Assim, seus conselhos eram para que estas deixassem de ser afetivas demais e que o tratamento, desde a infância, deveria ser semelhante com o dispensado a jovens adultos. Assim, deveriam evitar afagos e beijos excessivos, evitando “estragá-los”, segundo seus entendimentos. O que aconteceu foi que muitos pais acabaram por seguir os ensinamentos de Watson e muitas mães passaram a negligenciar o cuidado dos filhos, sendo que muitas até deixavam de amamentá-los muito cedo, temendo prejudicar a formação do caráter deles. (Grinker, 2010).

Ainda, conforme os estudos de Almeida e Kupfer (2011), para promover a saúde mental, segundo os médicos higienistas, era preciso intervir no poder de família em relação à educação dos filhos, pois as doenças mentais, para eles, eram consequências da educação mal direcionada; sendo assim, muitas vezes, a família era considerada nefasta para as mentes das crianças, sendo, nesses casos, necessário o afastamento dos jovens do seu convívio familiar e mandá-los para colégios internos, em que a Psicologia higienista defendia uma educação denominada de educação asséptica, na qual o principal alvo defendido era o controle da sexualidade, vista, segundo esses estudiosos, como o principal motivo para o surgimento de doenças mentais, caso não fossem devidamente controladas.

No entanto, ao final dos anos 1950, ocorreram mudanças neste cenário e os especialistas passaram a defender e a aconselhar os pais a serem mais carinhosos com seus filhos, reprovando as ideias de que o tratamento frio era o ideal e afirmando que durante a primeira infância o cuidado era fundamental para que a criança crescesse saudável, sendo que isso influenciaria todo o resto de suas vidas. Nesse contexto, começaram a surgir os primeiros casos de crianças com TEA e foi por causa desse cenário que a responsabilidade pelo surgimento do transtorno, até então desconhecido, foi direcionado à família, principalmente, às mães. (Albuquerque, 2011).

Ainda, na década de 1950, no pensamento psicanalítico imperava a ideia de

que o TEA era um distúrbio emocional, que tinha início em idade precoce, sendo causado pelo estilo de relação, algo que acabava sendo assemelhado ao que era defendida por Watson, em outra vertente teórica. Assim, acreditava-se que não havia nenhum comprometimento do TEA em crianças recém-nascidas e que esse comportamento era adquirido, surgindo como uma forma de defesa natural que a criança desenvolvia dentro de um contexto familiar ou materno, o qual lhe era hostil e indiferente (Grinker, 2010).

Dessa forma, o tratamento indicado consistia na terapia psicanalítica, o que frequentemente implicava na retirada da criança do meio familiar que lhe causava a patologia. Atualmente, para a psicanálise, essa teoria está ultrapassada e sabe-se que não existe nenhuma relação entre o desenvolvimento do TEA e as “mães geladeiras”. Diversos estudos atribuem o surgimento do TEA a causas genéticas entre outras várias questões. (Aguiar; Coelho, 2015). Gilberg (1990), *apud* Assumpção Junior (2005, p. 16), afirma que o TEA “é uma disfunção orgânica e não é um problema dos pais”. Castanedo (2007), citando uma diretriz do Ministério da Saúde, de 2013, aponta que o TEA é uma síndrome infantil comportamental em que fatores genéticos e neurobiológicos podem estar associados.

No entanto, apesar de muitos equívocos cometidos no passado, pode-se afirmar que pesquisadores psicanalistas, que se interessaram pelo TEA, trabalharam com o objetivo de promover melhorias no tratamento terapêutico, tentando descobrir os mecanismos psicológicos que atuam no surgimento da síndrome. Assim, contribuíram grandemente na elucidação do espectro. Ainda, atualmente, existem dificuldades na precisão do diagnóstico, pois as pessoas com TEA geralmente não apresentam comportamentos iguais, podendo se afirmar que um caso de TEA não é idêntico ao outro e isso também ocorre com as causas. Dificilmente encontram-se semelhanças nos tipos de gestações ou nas alterações do desenvolvimento que se apresentem iguais nos diferentes casos de TEA. (Cunha, 2011).

É essencial destacar o caráter biopsicossocial<sup>1</sup> envolvido nos casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), que reflete a complexidade das características presentes nesses indivíduos. O fator biológico é amplamente documentado,

---

<sup>1</sup> O modelo biopsicossocial considera que a saúde e o bem-estar de um indivíduo são determinados pela interação dinâmica entre fatores biológicos (genética, neuroquímica), psicológicos (emoções, comportamento) e sociais (ambiente, cultura). No contexto do TEA, esse modelo reconhece que os sintomas e comportamentos podem ser influenciados tanto por predisposições genéticas quanto por experiências psicológicas e sociais ao longo da vida (Engel, 1977).

especialmente em estudos recentes que indicam um aumento significativo da probabilidade de concepção de um segundo filho com TEA, caso o primogênito já apresente comportamentos característicos do transtorno (Ozonoff et al., 2011). Esses dados reforçam a importância dos fatores genéticos e neurobiológicos no desenvolvimento do TEA. No entanto, é igualmente necessário atentar para os aspectos psicológicos e sociais, uma vez que esses podem agravar o quadro clínico. Em especial, intervenções ineficazes ou inadequadas podem prejudicar o desenvolvimento socioemocional, agravando os sintomas e dificultando o processo de inclusão social e escolar (Sawaia, 2006).

Hoje se tem clareza da complexidade que existe na questão da etiologia do TEA. Por isso, somando os efeitos epigenéticos às descobertas sobre a neuroplasticidade, hoje em dia resulta insensato dissociar os processos psíquicos constituintes dos processos neuro-maturativos e genético- ambientais. De tal modo, fica desqualificada qualquer pretensão de prevalência causal uniforme e monodeterminada, e passa a ocupar o primeiro plano a hipótese de uma complexidade etiológica sob a forma de uma sobredeterminação (Jerusalinsky, 2015, p. 28).

Essa clareza da complexidade etiológica do TEA ajuda a combater mitos em torno da questão e a encontrar maneiras mais adequadas para intervenções em benefício da pessoa com TEA e até para a orientação à família e instituições educacionais.

No campo psicanalítico, tem-se que as causas ainda são desconhecidas, refletindo em múltiplos debates sobre o assunto. Contudo, o que interessa para tal campo clínico é entender cada caso, respeitando as particularidades de cada pessoa.

Laurent (2014, p.18) menciona que:

[...] vários níveis de causalidade foram especificados. Contudo, trata-se de fato de uma batalha para definir e acolher a perturbação da relação com o Outro que se impõe no TEA, diferente em cada sujeito, embora presente homologias de estrutura.

Para essa complexidade de causalidade, é necessário que se tenha uma pluralidade de abordagens, visando o caminho próprio para cada sujeito com TEA. Sendo a psicanálise um campo clínico que busca se aproximar e entender o sujeito, a ideia defendida por Eric Laurent (2014), acerca da batalha de interpretações do TEA, parte do respeito à diversidade.

### 3.3 Características do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

#### 3.3.1 Interação social e o déficit na comunicação verbal e não-verbal

As pessoas com TEA podem apresentar restrições quanto à interação no que tange à reciprocidade social. Tal fato é consequência do processo de desenvolvimento da linguagem na comunicação, em que surgem inadequações na forma de organização do discurso, incapacidade funcionais em lidar com as diversas variações de interesse do interlocutor e alterações de prosódia (Perissinoto, 2003).

Pessoas com TEA frequentemente apresentam atrasos na fala ou, em casos mais severos, podem ser não-verbais. Mesmo aqueles que desenvolvem habilidades verbais podem apresentar dificuldades na manutenção de uma conversa, compreensão de metáforas e uso apropriado da linguagem corporal e do contato visual (APA, 2013). As Pessoas com Transtorno do Espectro Autista frequentemente demonstram dificuldades significativas na comunicação social, incluindo a compreensão e o uso da linguagem verbal e não-verbal (American Psychiatric Association, 2013).<sup>2</sup>

A interação social é outro aspecto limitante. Crianças com TEA podem não demonstrar interesse em interações sociais, evitando o contato visual e não respondendo a sorrisos ou outras tentativas de interação social, por uma série de razões, que podem variar de acordo com as características individuais de cada criança. Alguns dos motivos que podem contribuir para essa falta de interesse em interações sociais são: dificuldades na comunicação verbal e não verbal que pode dificultar a interação social e a expressão de emoções e sentimentos; dificuldades na compreensão de emoções e intenções que pode tornar as interações sociais confusas e desafiadoras; sensibilidade sensorial, já que algumas crianças com TEA podem ser sensíveis a estímulos sensoriais, como barulhos, luzes e toques, o que pode tornar as interações sociais aversivas ou desconfortáveis (Jerusalinsky, 2015).

Nos ambientes que requer interação social, como no espaço escolar, os estudantes com TEA podem apresentar desafios na compreensão e uso da linguagem

---

<sup>2</sup> A American Psychiatric Association (APA) é uma organização profissional dos Estados Unidos dedicada à pesquisa, educação e tratamento de transtornos mentais. Em 2013, a APA lançou a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), uma referência mundial no diagnóstico de condições psiquiátricas.

como já foi abordado, incluindo o que é chamado de "linguagem literal". A linguagem literal refere-se à interpretação exata e restrita das palavras, sem a compreensão de nuances, sarcasmo, metáforas ou figuras de linguagem. Pessoas com TEA tendem a ter dificuldades na compreensão da comunicação não literal e podem levar as palavras "ao pé da letra".

Segundo Happé (2006), Pessoas com TEA tendem a ter dificuldades em reconhecer expressões faciais e tom de voz, o que contribui para sua interpretação literal da linguagem. Além disso, a rigidez cognitiva e a dificuldade em generalizar conceitos também podem influenciar a compreensão da linguagem não literal.

Essa dificuldade pode impactar a interação social, a comunicação verbal e não verbal, bem como a compreensão de leituras e instruções. Quando algo é dito de forma figurada ou não literal, como "estou morrendo de fome" para expressar que a pessoa está com muita fome, uma pessoa com TEA pode levar essa declaração literalmente e se preocupar com a segurança da pessoa.

Um dos principais marcadores dos TEA é a linguagem. Entre os vários aspectos a ela relacionados, citam-se a compreensão de metáforas. Tem sido amplamente aceito na literatura que a dificuldade das crianças com TEA nessa área as tornaria incapazes tanto para produzir quanto para compreender essa forma de linguagem figurada (Leon et al., 2008).

Logo, a compreensão da relação entre a linguagem literal e o TEA é fundamental para desenvolver intervenções eficazes que atendam às necessidades de comunicação e interação social de pessoas com TEA. As figuras de linguagem, recursos que tornam mais expressivos os discursos na comunicação, que se subdividem em figuras de som, palavras, sintaxe e pensamento, gera, segundo consta na literatura, dificuldade dos Pessoas com TEA tanto de compreender como produzir essa forma de linguagem.

### 3.3.2 Comportamentos repetitivos e interesses restritos

Uma das características centrais do Transtorno do Espectro Autista (TEA) são os comportamentos repetitivos e os interesses restritos. Essas manifestações são variadas e podem impactar significativamente a vida diária dos Pessoas com TEA.

Existem os movimentos motores repetitivos, ou estereotípias, que são comportamentos comuns em pessoas com TEA. Estes podem incluir balançar o

corpo, bater as mãos, girar objetos, entre outros. Esses comportamentos muitas vezes servem como uma forma de autorregulação ou uma resposta a estímulos sensoriais (Baron-Cohen, 2000).

Os comportamentos repetitivos e os interesses restritos são manifestações comuns no TEA, frequentemente servindo como mecanismos de coping (esforços cognitivos e comportamentais) para lidar com estímulos sensoriais intensos" (Baron-Cohen, 2000, p. 173).

Temos a ecolalia, ou repetição de palavras e frases ouvidas, que é outra forma de comportamento repetitivo. Pode ser imediata (repetição imediata do que acabou de ser ouvido) ou retardada (repetição após um intervalo de tempo) e pode servir a diversas funções comunicativas e regulatórias.

Além disso, há também as pessoas com o TEA que frequentemente desenvolvem rotinas rígidas e rituais, insistindo em seguir certos procedimentos de forma idêntica todos os dias. Mudanças nessas rotinas podem causar grande angústia e ansiedade em si e nas pessoas que estão próximas, uma vez que nem todos têm conhecimento acerca destas características.

Por outro lado, a pessoa com TEA apresenta interesse restrito, o qual se configura como mais uma característica distintiva do TEA, o que pode parecer incomum para observadores externos. Eles frequentemente demonstram interesses intensos e restritos em tópicos específicos. Esses gostos podem ser inusitados tanto em intensidade quanto em foco, e podem envolver detalhes minuciosos sobre assuntos como horários de trens, tipos de animais, sistemas numéricos, quebra-cabeças, dentre outros. Outro aspecto dos interesses restritos pode ser o acúmulo e a organização de objetos de maneira específica. Crianças e adultos com TEA podem colecionar itens incomuns e organizá-los de maneiras particulares, o que pode proporcionar-lhes grande satisfação e sensação de controle.

Esses comportamentos repetitivos e interesses restritos frequentemente servem como mecanismos de autorregulação para pessoas com TEA. Eles podem ajudar a gerenciar a ansiedade, a lidar com a sobrecarga sensorial ou a proporcionar uma sensação de controle sobre o ambiente. Logo, eles funcionam como um ponto de fuga. Diferenças no processamento sensorial podem contribuir para a manifestação desses comportamentos. Hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos pode levar a respostas comportamentais atípicas, como a busca por sensações específicas ou a evitação de estímulos desconfortáveis, o que podem ser

amenizadas com terapias comportamentais.

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição complexa e heterogênea. As características descritas neste capítulo destacam a necessidade de uma abordagem individualizada para o diagnóstico e intervenção, considerando a ampla variação nas manifestações do TEA. A compreensão detalhada dessas características é crucial para promover a inclusão e o suporte adequado para Pessoas com TEA.

## 4 FIGURAS DE LINGUAGEM

### 4.1 Figuras de linguagem: breve definição

As figuras de linguagem são recursos utilizados para tornar a linguagem mais expressiva, criativa e persuasiva. Consistem em utilizar palavras de forma não literal, desviando do seu sentido usual, com o objetivo de criar efeitos de sentido, enfatizar ideias, transmitir emoções e tornar o discurso mais rico e interessante. (Farrel, 2009). Existem diversos tipos de figuras de linguagem, como eufemismo. A seguir, exploraremos detalhadamente as figuras de linguagem que serão analisadas ao longo desta dissertação.

#### 4.1.1. Eufemismo

Eufemismo é uma figura de linguagem que consiste em utilizar uma expressão mais suave, atenuada ou decorosa para substituir uma palavra ou expressão considerada rude, grosseira, tabu, desagradável ou que possa causar constrangimento (Almeda e Albuquerque, 2017). A Figura 1 expressa um exemplo de eufemismo.

**Figura 1:** Figura de linguagem: eufemismo



Fonte: Cabral (2013)

Para Bernardino (2015) o eufemismo é utilizado para suavizar o impacto de

determinadas palavras ou situações, tornando a comunicação mais polida, respeitosa ou menos chocante. Por exemplo, em vez de dizer que uma pessoa morreu, podemos, ao invés disso, utilizar o eufemismo, como frases como: ele nos deixou ou ele partiu.

#### 4.1.2 Onomatopeia

Já onomatopeia é uma figura de linguagem que consiste na representação de sons por meio de palavras ou expressões que imitam ou reproduzem o som real emitido por um objeto, animal, fenômeno natural, entre outros (Almeda e Albuquerque, 2017). A Figura 2 representa um exemplo de onomatopeia.

**Figura 2:** Figura de linguagem: onomatopeia



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

**Fonte:** Portal do professor (2011)

Como pode ser visto as palavras onomatopaicas são utilizadas para tornar a linguagem mais expressiva, vívida e sensorial, aproximando o leitor ou ouvinte da experiência sonora descrita. Exemplos de onomatopeias incluem "tic-tac" (som de um relógio), "miau" (som de um gato), "splash" (som de algo caindo na água), entre outros (Almeida Filho, 2011).

#### 4.1.3 Hipérbole

Hipérbole é uma figura de linguagem que consiste na utilização de exageros ou ampliações de uma ideia, situação ou característica, a fim de enfatizar algo de forma exagerada, aumentando ou diminuindo a intensidade de algo para enfatizar uma determinada mensagem. (Lodi; Lacerda, 2009). A Figura 3 representa um exemplo de hipérbole.

**Figura 3:** Figura de linguagem: hipérbole

**Fonte:** Ruas (2008)

A hipérbole é comumente utilizada na literatura, na poesia e na linguagem do dia a dia para enfatizar uma ideia, tornar a comunicação mais expressiva ou criar um efeito cômico. Por exemplo, "Estou morrendo de fome" (para expressar uma grande fome) ou "Ela é mais lenta que uma tartaruga" (para enfatizar a lentidão de alguém) ou, como no exemplo da tirinha acima, "...está morrendo de inveja" (para enfatizar uma ideia exagerada), embora, no caso, utilizada de forma irônica. (Farrel, 2009).

#### 4.1.4 Metáfora

Metáfora é uma figura de linguagem que consiste na atribuição de um significado diferente do literal a uma palavra ou expressão, estabelecendo uma relação de semelhança ou analogia entre o termo real e o termo figurado. A Figura 4 representa um exemplo de metáfora.

**Figura 4:** Figura de linguagem: metáfora

**Fonte:** Toda matéria (2011)

A metáfora é utilizada para enriquecer o significado de uma mensagem, tornando a comunicação mais poética, expressiva e criativa. Por exemplo, quando se

diz "o mundo é um palco", está-se estabelecendo uma metáfora, comparando o mundo a um palco e sugerindo que a vida é como uma peça teatral, cheia de personagens e acontecimentos. (Adachi et al., 2004). No exemplo acima, o personagem está comparando o seu amor com uma caravana de rosas.

## **4.2 Desafios do uso das figuras de linguagem para estudantes com TEA**

Quando analisadas no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), as figuras de linguagem podem representar desafios significativos para indivíduos com esse transtorno. Neste contexto, é importante refletir sobre como as figuras de linguagem podem ser compreendidas por pessoas com TEA e como a comunicação pode ser adaptada para promover uma interação mais eficaz. (Praça, 2011).

Como mencionado anteriormente, o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta o desenvolvimento da sociocomunicação e da interação social. Uma das dificuldades mais comuns enfrentadas por pessoas com autismo é a interpretação de elementos linguísticos abstratos, como as figuras de linguagem. Isso decorre, em parte, de dificuldades na imaginação simbólica, frequentemente observadas em pessoas com TEA, o que pode impedir a interpretação correta de expressões faciais e figuras de linguagem, como frases irônicas, hipérboles, metáforas e eufemismos, que são frequentemente compreendidas de maneira literal. Por exemplo, a expressão "estou no paraíso" pode ser interpretada de forma literal, gerando confusão na comunicação (Marinho; Merkle, 2009).

Além disso, algumas pessoas com TEA podem demonstrar uma maior rigidez cognitiva em relação ao uso de figuras de linguagem, interpretando-as de maneira literal ou inadequada, o que pode causar desconforto e dificultar a interação social. Para promover uma comunicação eficaz com pessoas com TEA é importante adaptar a linguagem, evitando o uso excessivo de figuras de linguagem e priorizando uma linguagem mais clara e direta. Por exemplo, em vez de utilizar metáforas, é recomendado utilizar uma linguagem mais objetiva e explicativa. Dessa forma, é possível promover uma comunicação mais inclusiva e empática com pessoas autistas (Cunha, 2011).

#### 4.2.1 A exploração de figuras de linguagem não literais

Como explica Almeida e Albuquerque (2017) estudantes com TEA muitas vezes têm dificuldades na interpretação de linguagem não literal, o que inclui metáforas, expressões idiomáticas e figuras de linguagem. A capacidade de compreender o sentido figurado de uma metáfora, que requer a habilidade de perceber a relação simbólica entre elementos distintos, pode ser limitada para algumas pessoas com TEA.

Assim, a exploração de figuras de linguagem não literais pode ser uma estratégia eficaz para ampliar a compreensão e a expressão de sentimentos e sensações em pessoas com TEA, uma vez que essas figuras de linguagem ajudam a tornar conceitos abstratos mais concretos e tangíveis. (Vasques; Baptista, 2009).

Algumas maneiras pelas quais as figuras de linguagem não literais podem ser utilizadas para auxiliar estudantes com TEA na compreensão e expressão de sentimentos e sensações são por meio do uso de metáforas visuais, como comparar sentimentos a cores ou formas, pode ajudar as pessoas com TEA a visualizar e compreender melhor suas emoções. Por exemplo, associar a tristeza à cor cinza ou a alegria a um arco-íris pode facilitar a expressão e identificação de sentimentos (Praça, 2011).

Explorar metáforas sensoriais, como associar sentimentos a sensações físicas, pode ajudá-los a identificar e expressar suas emoções de forma mais concreta. Por exemplo, descrever a ansiedade como um nó na barriga ou a felicidade como borboletas no estômago. (Orrú, 2009).

O uso de figuras de linguagem não literais, como metonímia (substituição de uma palavra por outra relacionada) e sinestesia (associação de diferentes sentidos), também pode ampliar a compreensão e a expressão de sentimentos e sensações em estudantes com TEA. Por exemplo, associar a tristeza à chuva como uma metonímia ou descrever a felicidade como uma cor vibrante como uma sinestesia. (Orrú, 2009).

Ainda, a exploração de jogos de palavras e trocadilhos pode ser uma forma lúdica de trabalhar a expressão de sentimentos e sensações em estudantes com TEA. O uso de trocadilhos com palavras relacionadas às emoções pode estimular a criatividade e a expressividade. Ainda, pode-se criar narrativas e histórias visuais que explorem figuras de linguagem não literais pode ser uma forma envolvente de ajudar na compreensão e expressão sentimentos e sensações de maneira mais ampla e

significativa. (Praça, 2011).

#### 4.2.2 O uso de metáforas: facilitando a compreensão de conceitos abstratos por estudantes com TEA

O uso de metáforas pode ser uma estratégia eficaz para facilitar a compreensão de conceitos abstratos por estudantes com TEA, uma vez que as metáforas tornam os conceitos mais concretos e acessíveis. As metáforas podem ser usadas para simplificar conceitos complexos, tornando-os mais fáceis de entender para estudantes com TEA. Por exemplo, comparar o funcionamento do cérebro a uma central de comando pode ajudar a explicar o processamento de informações de forma mais concreta. (Orrú, 2009).

As metáforas visuais, como comparar emoções a cores ou formas, podem ser úteis para estudantes com TEA que são mais visuais. Isso ajuda a tornar conceitos abstratos, como sentimentos e emoções, mais tangíveis e compreensíveis. Usar analogias concretas e do cotidiano pode ajudar estudantes com TEA a conectar conceitos abstratos a experiências familiares. Por exemplo, comparar a compreensão de um conceito abstrato à montagem de um quebra-cabeça pode ajudar a pessoa com TEA a visualizar o processo de aprendizado. (Farrel, 2009).

O uso de exemplos práticos e situacionais pode ajudar a ilustrar conceitos abstratos de uma maneira mais tangível para estudantes com TEA por meio de metáforas, é possível relacionar os conceitos abstratos a situações do dia a dia, facilitando a compreensão. (Oliveira, 2020).

Além das palavras, o uso de suportes visuais, como imagens, desenhos ou objetos concretos, pode complementar as metáforas e reforçar a compreensão dos conceitos abstratos.

#### **4.3 A utilização da hipérbole para enfatizar a importância de determinadas situações ou conceitos para estudantes com TEA**

O uso de hipérbolos pode ser uma estratégia eficaz no ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois essas expressões exageradas têm o potencial de capturar a atenção e destacar a importância de conceitos ou situações de forma mais vívida e impactante. Para alunos com TEA, que muitas vezes

apresentam desafios na interpretação de linguagem figurada, as hipérboles, quando bem contextualizadas, podem auxiliar no desenvolvimento da compreensão de nuances comunicativas, promovendo maior engajamento e facilitando a assimilação de conteúdos mais complexos. Ao utilizar exageros intencionais, o educador pode enfatizar informações críticas de uma maneira que amplifique a percepção desses alunos.

Algumas formas de utilização de hipérboles são:

Destacar a relevância de uma ação ou comportamento: ao usar hipérboles para descrever a importância de uma determinada ação ou comportamento, como por exemplo "isso é mais importante do que tudo no mundo", é possível enfatizar a relevância daquela ação de uma maneira marcante e expressiva. (Lemos; Salomão; Agripino-Ramos, 2014).

Transmitir a intensidade de sentimentos: as hipérboles podem ser usadas para transmitir a intensidade de sentimentos, como amor, alegria, medo ou tristeza, de uma forma exagerada e dramática. Por exemplo, "meu coração vai explodir de alegria" pode ajudar a pessoa com TEA a compreender o quão feliz alguém está em determinada situação. (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013).

Reforçar a importância de conceitos abstratos: ao usar hipérboles para descrever a importância de conceitos abstratos, como amizade, respeito ou gentileza, é possível tornar esses conceitos mais concretos e significativos para estudantes com TEA, destacando a sua relevância de forma marcante. (Oliveira, 2020).

Estimular a atenção e o interesse: o uso de hipérboles pode despertar a atenção e o interesse dos estudantes com TEA, tornando a comunicação mais envolvente e cativante. Expressões exageradas e dramáticas podem capturar a atenção do estudante e tornar a mensagem mais memorável. (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013).

Promover a compreensão de situações complexas: Ao utilizar hipérboles para enfatizar a importância de situações complexas ou abstratas, é possível simplificar a compreensão dessas situações para os estudantes com TEA, tornando-as mais acessíveis e significativas. (Lemos; Salomão; Agripino-Ramos, 2014).

#### **4.4 Onomatopeias e palavras sonoras: a estimulação, percepção sensorial e conexão com o ambiente**

O uso de onomatopeias e palavras sonoras pode ser uma estratégia eficaz para estimular a percepção sensorial e a conexão com o ambiente em estudantes com TEA, uma vez que essas palavras podem despertar os sentidos e facilitar a compreensão e a expressão de experiências sensoriais. (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013).

As onomatopeias e palavras sonoras podem ser utilizadas para auxiliar estudantes com TEA na percepção sensorial e na conexão com o ambiente:

O uso de onomatopeias e palavras sonoras que representam sons do ambiente, como "tic-tac", "buuum" ou "splash", pode estimular a percepção auditiva e a conexão com os sons ao redor, ajudando as estudantes com TEA a perceber e identificar diferentes estímulos sensoriais. (Almeida Filho, 2011).

Palavras sonoras que descrevem sensações físicas, como "frio", "macio" ou "áspero", podem ajudar estudantes com TEA a identificar e expressar suas experiências sensoriais táteis, facilitando a comunicação sobre suas preferências e desconfortos em relação ao toque e texturas.

Onomatopeias que representam expressões emocionais, como "ufa", "ai" ou "rsrs", podem ser utilizadas para ajudar as estudantes com TEA a expressar suas emoções de forma mais clara e imediata, permitindo uma comunicação mais eficaz sobre seus sentimentos.

O uso de onomatopeias e palavras sonoras pode estimular a comunicação não verbal em estudantes com TEA, incentivando a expressão de emoções, sensações e experiências por meio de sons e vocalizações, mesmo que não sejam palavras convencionais.

A exploração de onomatopeias e palavras sonoras de forma lúdica e sensorial, por meio de jogos, brincadeiras e atividades sensoriais, pode estimular a conexão com o ambiente e promover a interação social e a expressão criativa em estudantes com TEA (Oliveira, 2020).

#### **4.5 Eufemismo como ferramenta útil na comunicação com o estudante com TEA**

No contexto do TEA, a comunicação é um elemento fundamental que requer sensibilidade e adaptação para garantir uma interação eficaz e respeitosa. A utilização de eufemismos pode ser uma ferramenta útil, desde que seja feita de forma cuidadosa e considerando as necessidades individuais de cada pessoa autista. (Lemos; Salomão; Agripino-Ramos, 2014).

Os eufemismos são formas de suavizar ou amenizar termos considerados diretos ou brutos, substituindo-os por expressões mais suaves ou polidas. Ao utilizar eufemismos é essencial adaptar a linguagem de acordo com as habilidades de comunicação e compreensão de cada Pessoa. É importante garantir que os eufemismos sejam claros e compreensíveis, evitando linguagem ambígua ou que possa causar confusão.

Além disso, é fundamental respeitar as preferências individuais de cada pessoa autista em relação à linguagem utilizada. Algumas pessoas com TEA podem se sentir mais confortáveis com eufemismos, enquanto outras podem preferir uma comunicação mais direta. É importante ouvir atentamente as necessidades e preferências de cada pessoa e adaptar a comunicação de acordo. (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013).

Promover a compreensão é outro aspecto importante ao discutir eufemismos no contexto do TEA. Se a pessoa autista tiver dificuldade em entender os eufemismos, é essencial oferecer suporte adicional, como explicar o significado das expressões de forma mais direta, usar exemplos concretos ou oferecer suportes visuais para facilitar a compreensão.

Em suma, ao comunicar com sensibilidade e usar eufemismos com estudantes com TEA é essencial adaptar a linguagem de acordo com as necessidades e preferências individuais de cada pessoa autista. Promover uma comunicação clara, respeitosa e inclusiva é fundamental para garantir uma interação positiva e eficaz. (Moro, 2011).

Se o estudante tiver dificuldade em entender eufemismos, é importante oferecer suporte adicional para promover a compreensão. Isso pode incluir explicar o significado dos eufemismos de forma mais direta, usar exemplos concretos ou oferecer suportes visuais para auxiliar na compreensão. (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013).

Ao trabalhar com eufemismos e TEA, é fundamental criar um ambiente inclusivo e respeitoso, onde a pessoa autista se sinta valorizada e compreendida. Isso inclui ouvir atentamente suas necessidades e preferências em relação à linguagem utilizada e adaptar a comunicação de acordo.

#### **4.6 Exploração de figuras de linguagem visuais para facilitar a compreensão de conceitos abstratos em estudantes com TEA.**

A utilização de figuras de linguagem visuais, como a metáfora visual e a sinestesia visual, pode ser uma estratégia eficaz para auxiliar na compreensão de conceitos abstratos em estudantes com TEA. Essas técnicas podem ajudar a tornar informações complexas mais concretas e tangíveis, facilitando a compreensão e a comunicação. (Moro, 2011).

A metáfora visual consiste em associar um conceito abstrato a uma imagem ou representação visual concreta. Por exemplo, ao explicar a ideia de "crescimento pessoal", pode-se usar a imagem de uma árvore que cresce e se desenvolve ao longo do tempo. Essa metáfora visual ajuda a tornar o conceito de crescimento pessoal mais acessível e compreensível para as pessoas com TEA, proporcionando uma referência visual concreta para a ideia abstrata. (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013).

Já a sinestesia visual envolve a associação de diferentes estímulos sensoriais, como cores, formas e texturas, para representar conceitos abstratos. Por exemplo, ao explicar a ideia de "felicidade", pode-se associar essa emoção a cores vibrantes, formas suaves e texturas agradáveis. Essa representação sinestésica visual pode ajudar o estudante com TEA a visualizar e compreender melhor o conceito abstrato de felicidade, tornando-o mais concreto e tangível (Moro, 2011).

Ao explorar figuras de linguagem visuais, é importante adaptar as estratégias de acordo com as preferências e necessidades individuais de cada estudante. Algumas pessoas podem se beneficiar mais de metáforas visuais, enquanto outras podem responder melhor à sinestesia visual. É fundamental observar e entender as reações e a linguagem corporal dos estudantes com TEA para determinar qual abordagem é mais eficaz para facilitar a compreensão de conceitos abstratos. (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013).

Além disso, é importante envolver o estudante no processo de criação e exploração de figuras de linguagem visuais, incentivando-o a expressar suas próprias

associações e interpretações. Isso pode ajudar a promover a criatividade, a autonomia e o engajamento do estudante com TEA no processo de aprendizagem. (Moro, 2011).

#### **4.7 Uso de figuras de linguagem para estimular a criatividade e a expressão artística em estudantes com TEA**

O uso de figuras de linguagem também pode ser uma abordagem eficiente para estimular a criatividade e a expressão artística em estudantes com TEA. As figuras de linguagem, como metáforas, comparações, hipérboles e personificações, podem ajudar o estudante com TEA a explorar e expressar suas emoções, pensamentos e experiências de uma maneira mais criativa e diversificada. Ao utilizar figuras de linguagem para estimular a criatividade e a expressão artística é importante adaptar as estratégias de acordo com as preferências e habilidades individuais de cada um. (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013).

Utilizar metáforas visuais, como associar cores, formas e texturas a emoções ou conceitos abstratos, pode ajudar o estudante a expressar suas emoções de forma mais visual e concreta. Por exemplo, associar a cor azul à tranquilidade ou a forma circular à harmonia (Balestro et al., 2012).

Fazer comparações entre objetos, situações ou emoções para estimular a criatividade e a expressão artística. Por exemplo, comparar a sensação de alegria a um raio de sol brilhante também pode ser uma boa estratégia (Azevedo, 2015).

Ainda, pode-se utilizar hipérboles e exageros para encorajar o estudante com TEA a explorar e expressar suas emoções de forma mais intensa e dramática. Por exemplo, descrever uma sensação de felicidade como "tão grande que enche o mundo inteiro" (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013).

O professor pode incentivar o estudante com TEA a atribuir características humanas a objetos inanimados ou animais para promover a expressão criativa. Por exemplo, descrever uma árvore como "amiga silenciosa que escuta os segredos do vento". (Balestro et al., 2012).

Ao utilizar figuras de linguagem para estimular a criatividade e a expressão artística em estudantes com TEA, é importante criar um ambiente acolhedor e encorajador, que promova a autonomia, a experimentação e a expressão individual do estudante. Permitir que o estudante explore diferentes formas de expressão artística, como desenho, pintura, música ou dança, pode ajudar a desenvolver suas

habilidades criativas e expressivas de maneira significativa e enriquecedora (Adachi et al. 2044).

Assim, pode-se entender que o uso de figuras de linguagem pode ser uma ferramenta valiosa para estimular a criatividade e a expressão artística em estudantes com TEA, promovendo uma comunicação mais rica, diversificada e expressiva. Essas técnicas podem ajudar o estudante com TEA a explorar e expressar suas emoções e experiências de uma maneira única e significativa, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional, cognitivo e artístico.

Estudar as figuras de linguagem não só aprimora a capacidade de comunicação e compreensão, mas também contribui para uma apreciação mais profunda da arte literária e da riqueza da língua. Essas habilidades são valiosas em diversas áreas da vida, desde a educação até a carreira profissional. Ao reconhecer e abordar as dificuldades específicas enfrentadas por essas pessoas na compreensão da linguagem não literal, é possível promover uma comunicação mais eficaz, melhorar a qualidade de vida e facilitar a inclusão social de pessoas com TEA.

## **5. O ENSINO COLABORATIVO E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

A implementação e garantia da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no espaço escolar têm se mostrado um desafio significativo para os professores do Ensino Médio. Essa complexidade é influenciada por diversos fatores, incluindo o envolvimento da família, a infraestrutura da escola, a gestão educacional, a formação continuada dos docentes voltada para esse público, e a disponibilidade de tempo e espaço para planejamento, além do apoio especializado.

Nesse contexto, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e as Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em conjunto com docentes especialistas em educação inclusiva, professores regentes e assistentes em sala de aula, desempenham um papel fundamental. Essas estruturas colaborativas são essenciais para que o trabalho de inclusão seja realizado de forma consistente e progressiva, promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e eficaz para todos os alunos.

As salas de recursos no Brasil foram criadas nos anos 80, embora tenha começado a ser pensada na década de 70, tendo como objetivo atender as pessoas com algum tipo de deficiência que estavam frequentando o ensino regular. Portanto, historicamente, a constituição da sala de recursos se deu no Brasil no ano de 1980, configurando-se em uma alternativa ao processo de segregação que as pessoas com deficiências enfrentavam no cotidiano. (Anjos, 2011, p. 2).

São trocas de experiências, ideias e criações voltadas para melhor atender os estudantes com deficiência ou transtornos propiciadas quando há parceria e diálogo entre os professores regentes junto à SRM da unidade escolar.

No ensino colaborativo, professores de educação comum e de educação especial precisam trabalhar em conjunto para planejar, ensinar e avaliar os estudantes. Este modelo de co-ensino ou ensino colaborativo permite a combinação de diferentes estratégias pedagógicas e a personalização do ensino para atender às diversas necessidades dos estudantes com TEA. Além disso, o envolvimento de outros profissionais, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos se faz necessário para fornecer um suporte abrangente, o que nos posiciona numa realidade muito distante e aquém da essencial.

## 5.1 A importância do ensino colaborativo para a inclusão do estudante com TEA

O ensino colaborativo é uma abordagem que envolve a colaboração entre professores, terapeutas, pais e outros profissionais para atender às necessidades educacionais de estudantes com TEA. Essa abordagem busca criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades individuais do estudante com TEA, promovendo a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas. (Bastos; Santos, 2016).

Nesse tipo de ensino é importante que os profissionais envolvidos trabalhem em conjunto para identificar as necessidades específicas do estudante e desenvolver estratégias e recursos adequados para apoiar seu aprendizado. Isso pode incluir a adaptação do currículo, o uso de tecnologias assistivas, a implementação de rotinas estruturadas e a promoção de habilidades de comunicação e interação social. (Capellini, 2004).

Além disso, a colaboração com os pais e o envolvimento da família no processo educacional são fundamentais para garantir o sucesso do estudante com TEA. Os pais podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades e interesses de seus filhos, além de apoiar as estratégias de ensino em casa. A inclusão escolar é um processo complexo que visa garantir a participação de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, no ambiente educacional corrente. Nesse contexto, o ensino colaborativo emerge como uma abordagem eficaz para promover a inclusão, oferecendo suporte adequado às necessidades educacionais de todos os estudantes. (Mendes et al., 2014).

Mendes (2014), em sua obra "Inclusão e Educação Especial: Práticas Pedagógicas e Desafios Cotidianos", destaca a importância da colaboração entre profissionais da educação no contexto da inclusão escolar. Segundo Mendes, o ensino colaborativo envolve a parceria entre professores especializados em educação especial e professores do ensino comum, trabalhando juntos para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência.

Vilaronga e Mendes (2014) por meio do estudo "Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores", ressaltam que o ensino colaborativo não se limita apenas à cooperação entre professores, mas também envolve a participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo

gestores, pais e estudantes. Essa abordagem colaborativa contribui para a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde cada um é valorizado e respeitado em sua individualidade.

Capellini e Zerbato (2022), em suas pesquisas sobre práticas inclusivas na educação, destaca que o ensino colaborativo vai além da adaptação curricular e do suporte individualizado, buscando promover uma cultura de inclusão que permeie todas as dimensões da vida escolar. As autoras argumentam que, ao trabalhar de forma colaborativa, os professores podem identificar e superar barreiras para a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento acadêmico e social de todos os estudantes.

O ensino colaborativo surge como uma poderosa ferramenta para apoiar a inclusão escolar, ao promover a cooperação entre profissionais da educação, a participação ativa da comunidade escolar e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Ao adotar essa abordagem colaborativa, as escolas podem criar ambientes de aprendizagem mais acessíveis, acolhedores e eficazes, onde todos os estudantes têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. (Bastos; Santos, 2016).

Essa ferramenta pode trazer uma série de benefícios para estudantes com TEA. Por meio da colaboração entre professores regentes e especializados, é possível oferecer apoio individualizado, adaptar o ambiente de aprendizagem e desenvolver estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas desses estudantes. Além disso, o ensino colaborativo promove a inclusão social, ao proporcionar oportunidades para a interação com os colegas e o desenvolvimento de habilidades sociais. (Mendes et al., 2014).

Oferece uma abordagem inclusiva e eficaz para atender às necessidades educacionais de estudantes com TEA. Ao promover a colaboração entre professores habituais e especializados, essa prática permite a adaptação do currículo, o apoio individualizado e a promoção da inclusão social. No entanto, é importante reconhecer e superar os desafios associados à implementação do ensino colaborativo para estudantes com TEA, buscando estratégias adaptadas e individualizadas (Mendes et al., 2014).

No contexto do TEA, o ensino colaborativo pode ser fundamental para garantir o sucesso educacional das pessoas com esse transtorno. Professores, profissionais de apoio, terapeutas e familiares podem trabalhar em conjunto para identificar as

necessidades específicas do estudante com TEA e desenvolver estratégias de ensino personalizadas que atendam a essas necessidades. (Capellini, 2004).

Além disso, a colaboração entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educacional pode contribuir para a implementação de práticas inclusivas e de apoio, como a adaptação do currículo, o uso de recursos e tecnologias assistivas, a comunicação alternativa e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. (Mendes et al., 2014).

Apesar dos benefícios, o ensino colaborativo também enfrenta desafios na implementação eficaz para estudantes com TEA. Dificuldades na comunicação, comportamentos desafiadores e necessidades de apoio intensivo podem requerer uma abordagem adaptada e individualizada. Estratégias como o uso de recursos visuais, a organização do ambiente de aprendizagem e o desenvolvimento de rotinas previsíveis podem ajudar a superar esses desafios e promover o sucesso acadêmico e social dos estudantes com TEA (Bastos; Santos, 2016).

É importante ressaltar que a implementação efetiva do ensino colaborativo requer um compromisso contínuo com a formação de professores, o apoio institucional e a promoção de uma cultura de inclusão. Somente através do trabalho conjunto e da colaboração ativa de todos os membros da comunidade escolar podemos garantir uma educação inclusiva e equitativa para todos.

## **5.2 Estágios do ensino colaborativo**

O ensino colaborativo para estudantes com TEA pode ser dividido em diferentes estágios, o estágio inicial, estágio de comprometimento e o estágio colaborativo que geralmente seguem um processo de planejamento, implementação e avaliação.

O estágio inicial do ensino colaborativo para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve a identificação das necessidades individuais dos estudantes, a criação de estratégias de apoio personalizadas e a implementação de práticas de ensino inclusivas.

Já no estágio de comprometimento os professores e profissionais de apoio devem estar totalmente engajados e dedicados a implementar práticas inclusivas e personalizadas para atender às necessidades dos estudantes com TEA.

Por fim, o estágio colaborativo envolve a colaboração efetiva entre professores,

profissionais de apoio, familiares e outros membros da equipe escolar. A comunicação aberta, a troca de ideias e a cooperação são fundamentais para garantir o progresso e o bem-estar dos estudantes com TEA no ambiente escolar. Vejamos nos tópicos a seguir.

### 5.2.1 Estágio inicial

O ensino colaborativo no estágio inicial é uma abordagem educacional que enfatiza a colaboração entre professores, terapeutas, pais e outros profissionais para apoiar o desenvolvimento e aprendizagem do estudante com TEA. Neste contexto, é importante criar um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades individuais do estudante, promovendo sua participação ativa e engajamento no processo educacional. (Santos et al., 2015).

A equipe multidisciplinar é composta por professores, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos e outros profissionais especializados em TEA. Essa equipe colaborativa pode compartilhar conhecimentos, experiências e estratégias para melhor atender às necessidades do estudante. (Souza; Mendes, 2017).

O plano educacional individualizado (PEI) deve levar em consideração as habilidades, interesses e desafios específicos do estudante. O PEI deve incluir metas e objetivos claros, adaptados às necessidades deste, e ser revisado regularmente para acompanhar seu progresso. (Oliveira; Prieto, 2020).

Primeiro é preciso identificação das necessidades do estudante: Os profissionais envolvidos colaboram para identificar as necessidades específicas do estudante com TEA, considerando suas habilidades, interesses, dificuldades e estilo de aprendizagem. (Oliveira; Prieto, 2020).

Deve ser realizada a elaboração de um plano de ensino individualizado com base na identificação das necessidades do estudante. Ao desenvolverem o plano de ensino individualizado, os profissionais devem incluir metas e objetivos específicos, estratégias de ensino adaptadas e recursos necessários para apoiar o aprendizado do estudante. (Souza; Mendes, 2017).

Também, na fase inicial deve-se promover uma comunicação aberta e eficaz entre todos os membros da equipe colaborativa, incluindo pais e cuidadores. Estabelecer canais de comunicação regulares para compartilhar informações, discutir estratégias e tomar decisões em conjunto. (Friend et al., 2010).

**Estágio inicial.** (...) os professores comunicam-se superficialmente, à medida que desenvolvem um senso de limites e tentam estabelecer uma relação de trabalho profissional. Mudar de uma relação social para uma relação profissional com um colega pode ser difícil para alguns pares de professores. Alguns professores generalistas podem experimentar sentimentos de intrusão e invasão. Professores especializados podem se sentir desconfortáveis, separados e excluídos. No estágio inicial, o processo entre os professores pode caminhar mais devagar, na medida em que eles trabalham para determinar as expectativas do papel de cada um. A comunicação pode ser educada, cautelosa e pouco frequente. A menos que haja um senso claro do processo de desenvolvimento e o objetivo da colaboração seja mútuo, os professores podem ficar “presos” nesse nível. Pode ser que grande parte da insatisfação observada na literatura (...) seja expressa por professores que continuam interagindo no nível inicial. (GATELY e GATELY JUNIOR, 2001, p.42)

É necessário criar um ambiente escolar adaptado e inclusivo, que leve em consideração as sensibilidades sensoriais do estudante, como reduzir estímulos visuais e auditivos excessivos, oferecer espaços tranquilos e acolhedores, e fornecer apoios visuais e materiais sensoriais. (Friend et al., 2010).

Ainda, é preciso fazer intervenções individualizadas e personalizadas, que atendam às necessidades específicas em áreas como comunicação, interação social, habilidades acadêmicas e autogerenciamento. Para isso, é possível usar abordagens baseadas em evidências, como Análise do Comportamento Aplicada (ABA)<sup>3</sup> e Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)<sup>4</sup>. (Oliveira; Prieto, 2020).

Em relação à inclusão social, incentiva-se a interação com seus colegas, o desenvolvimento de habilidades de comunicação e a participação em atividades educacionais e recreativas. Estimulando o respeito pela diversidade e a aceitação das diferenças entre os estudantes. (Souza; Mendes, 2017).

Em resumo, o ensino colaborativo no estágio inicial envolve a colaboração de uma equipe multidisciplinar para apoiar o desenvolvimento e aprendizagem do estudante com TEA. Ao implementar estratégias individualizadas, adaptadas e inclusivas, é possível criar um ambiente educacional acolhedor e estimulante, que

---

<sup>3</sup> ABA (em inglês, Applied Behavior Analysis) Análise do Comportamento Aplicada: Abordagem científica que utiliza princípios da aprendizagem comportamental para modificar comportamentos socialmente significativos. Rose, J. C., & Gil, M. P. (Orgs.), 2006.

<sup>4</sup> CAA (Comunicação Alternativa e Aumentativa): Conjunto de recursos, estratégias e técnicas que visa auxiliar e promover a comunicação de pessoas com dificuldades significativas de fala e escrita. Ferreira, C. B., & Capovilla, F. C. (Orgs.). 2003.

promova o sucesso e a inclusão no processo de aprendizagem.

### 5.2.2 Estágio de comprometimento

O estágio de comprometimento refere-se a um nível mais acentuado de dificuldades de comunicação, interação social e comportamento, que podem impactar significativamente a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. O ensino colaborativo neste estágio requer uma abordagem ainda mais individualizada e adaptada às necessidades específicas, com o objetivo de promover seu bem-estar e progresso educacional. (Friend et al., 2010).

**Estágio de comprometimento.** Os professores que têm relações de trabalho adequadas apresentam uma comunicação mais aberta e interativa. Um aumento na comunicação profissional é evidente. Embora os alunos se beneficiem desse aumento na comunicação, um senso de "dar e receber" e de compromisso permeia esse nível. O professor de educação especial pode estar desempenhando um papel mais ativo no ensino em sala de aula, mas, ao fazer isso, pode ter que "desistir" de algo em troca. Os compromissos nesta fase ajudam (...) a construir um nível de confiança necessário para que passem para uma parceria mais colaborativa. O "dar e receber" aberto e honesto é a essência do terceiro estágio. (Gately e Gately Junior, 2001, p.42)

Algumas estratégias para implementar um ensino colaborativo no estágio de comprometimento são:

Realizar uma avaliação abrangente das habilidades, interesses, desafios e necessidades do estudante com TEA, envolvendo uma equipe multidisciplinar de profissionais especializados. Esta avaliação ajudará a identificar as áreas de dificuldade e estabelecer metas educacionais individualizadas. (Souza; Mendes, 2017).

Oferecer intervenções especializadas e baseadas em evidências, como intervenções comportamentais, terapias sensoriais, terapias de fala e linguagem, e estratégias de comunicação alternativa e aumentativa (CAA). Essas intervenções devem ser adaptadas às necessidades específicas e visar a melhoria de habilidades e competências. (Oliveira; Prieto, 2020).

Envolver os pais e cuidadores no processo educacional é fundamental. Direcionar suporte, orientação e recursos para ajudá-los a compreender as necessidades de seus filhos e a colaborar com a escola e a equipe de profissionais

no desenvolvimento de estratégias eficazes. (Souza; Mendes, 2017).

Criar um ambiente educacional adaptado e inclusivo, que leve em consideração as necessidades sensoriais, emocionais e cognitivas do estudante. Oferecer apoios visuais, materiais sensoriais, espaços tranquilos e estratégias de regulação emocional para promover o bem-estar e a aprendizagem do estudante. (Santos et al., 2015).

Além do desenvolvimento acadêmico, é importante focar no desenvolvimento global, incluindo suas habilidades sociais, emocionais, motoras e de autogerenciamento. Promover oportunidades de aprendizagem significativas e funcionais que estimulem o crescimento e o progresso em todas as áreas de desenvolvimento. (Souza; Mendes, 2017).

### 5.2.3 Estágio colaborativo

Essa fase se refere a um estágio em que o estudante já demonstra progresso significativo em suas habilidades de comunicação, interação social e comportamento. Neste estágio, o ensino colaborativo visa fortalecer e expandir essas habilidades, promovendo o desenvolvimento contínuo e inclusão em ambientes educacionais e sociais. (Santos et al., 2015).

**Estágio colaborativo.** No nível colaborativo, os professores se comunicam e interagem abertamente. Comunicação, humor e um alto grau de conforto pontuam a aula (...). Este alto nível de conforto é experimentado por professores, estudantes e até visitantes. Os dois professores trabalham juntos e se complementam. Nesta fase, muitas vezes é difícil para quem está de fora discernir qual professor é o educador especial e qual é o professor generalista (Gately e Gately Junior, 2001, p.42).

Ainda assim é preciso seguir algumas estratégias para que essa implementação realmente ocorra, como pode ser observado:

Utilizar reforço positivo e estratégias de reforço de comportamentos desejados para incentivar e fortalecer as habilidades do estudante. Reconhecer e celebrar seus progressos e conquistas, reforçando comportamentos positivos e incentivando a autonomia e a autodeterminação. (Souza; Mendes, 2017).

Promover o trabalho em equipe e a colaboração entre professores, terapeutas, pais e outros profissionais envolvidos no atendimento do estudante. Estabelecer metas educacionais claras e adaptadas às necessidades específicas, e trabalhar em conjunto para desenvolver estratégias eficazes e personalizadas. (Santos et al.,

2015).

Incentivar a inclusão social e acadêmica do estudante, sua participação em atividades educacionais, recreativas e sociais com seus colegas. criando oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais, colaborativas e de comunicação, que promovam a interação positiva e a formação de amizade. (Souza; Mendes, 2017).

Incentivá-lo a desenvolver habilidades de autodeterminação e autogestão, capacitando-o a tomar decisões, resolver problemas e se autogerenciar de forma independente. Para isso deve-se enfatizar o desenvolvimento de habilidades funcionais e práticas que sejam relevantes para a vida cotidiana do estudante, desenvolvendo habilidades de autocuidado, comunicação eficaz, resolução de problemas e interação social, que possam ser aplicadas em diferentes contextos e situações. (Santos et al., 2015).

Ao longo do processo de ensino colaborativo, é importante monitorar o progresso do estudante e fazer ajustes no plano de ensino conforme necessário. Isso pode envolver a revisão de metas, a adaptação de estratégias de ensino e a introdução de novos recursos ou intervenções. (Souza; Mendes, 2017).

Após a implementação do plano de ensino, é essencial avaliar os resultados e o impacto do ensino colaborativo no desenvolvimento do estudante. Isso pode incluir a análise do progresso acadêmico, social e emocional do estudante, bem como a identificação de áreas que ainda precisam de suporte adicional. (Santos et al., 2015).

## 6. METODOLOGIA

Por meio dessa dissertação buscou-se destacar uma base teórica capaz de explicar a realidade encontrada na prática escolar, fundamental para a compreensão dos fenômenos que envolvem a educação e a inclusão, em especial dos estudantes com TEA.

Dessa forma, uma vez que se investiga como acontece o processo de inclusão do estudante com TEA no ambiente escolar, optou-se pelos procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa que, para Oliveira (2004, p.116):

a abordagem qualitativa difere do quantitativo pelo fato de não ser empregados dados estatísticos como centro do processo de análise de um problema. A diferença está no fato de que o método qualitativo não tem a pretensão de numerar ou medir unidades.

A pesquisa de natureza qualitativa volta seu olhar ao que se apresenta como significativo ao pesquisador, de forma com que ele possa apropriar-se desse significado, desconstruí-lo, reconstruí-lo, de modo a perceber a si mesmo e a realidade que o cerca. Assim, não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa, pois o pesquisador atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo. (Garnica, 1997).

Outro ponto a se destacar é que a pesquisa qualitativa se caracteriza por possibilitar a utilização de diferentes técnicas, na busca de se compreender aquilo que se pretende investigar. Assim, os instrumentos usados foram o Protocolo de Atividade Diagnóstica e o Protocolo de Atividade Final e adiante as informações sobre esses protocolos serão mais bem detalhadas, mas a aplicação foi realizada no início e ao final do processo, sendo o primeiro protocolo sem figuras de apoio e o segundo com as figuras, conforme Anexos 1 e 2.

A pesquisa foi conduzida em conformidade com as diretrizes éticas para estudos envolvendo seres humanos, tendo obtido a devida autorização do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Mato Grosso. Além disso, a participação dos estudantes foi garantida mediante o consentimento informado de seus pais e/ou responsáveis, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Este procedimento assegura que todos os participantes e seus representantes legais

foram plenamente informados sobre os objetivos, métodos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa, garantindo a transparência e a proteção dos direitos dos envolvidos.

## 6.1 Participantes

Em colaboração com a professora da Sala de Recursos e Multimídia (SRM) de uma escola do município de Rondonópolis-MT, foi realizado um trabalho conjunto que envolveu a seleção de quatro estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com os quais atuei como professor regente. Essa experiência colaborativa teve como objetivo proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades específicas desses alunos.

Os estudantes apresentam diferentes graus de suporte, variando entre os níveis 1 e 2, com apenas um aluno classificado no nível 2. Todos estão matriculados no Ensino Médio e frequentavam a Sala de Recursos, uma vez que esses alunos costumam ser os mais impactados pela falta de acompanhamento desde a pré-escola. A professora observou que o comportamento dos estudantes varia conforme o nível de suporte necessário, o que pode ser evidenciado nas observações a seguir:

### **Estudante 1** (grau de suporte nível 1)

Idade: 16 anos

Diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista (TEA), com deficiência intelectual leve<sup>5</sup>.

Características Distintas:

- Tem dificuldades significativas na linguagem expressiva e receptiva. Pode usar comunicação não-verbal para compensar essa deficiência;
- Demonstra talento em arte visual, especialmente desenho. Expressa suas emoções e pensamentos através de suas obras de arte;
- Precisa de apoio individualizado em sala de aula para se concentrar em tarefas e seguir instruções;

---

<sup>5</sup> Segundo a classificação CID-F70, a deficiência intelectual leve é caracterizada pela presença de limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo de uma pessoa. Geralmente, indivíduos com deficiência intelectual leve apresentam dificuldades em áreas como comunicação, habilidades sociais, cognição e autonomia (BRASIL, 2020).

- Beneficia-se de atividades estruturadas e previsíveis.

### **Estudante 2** (grau de suporte nível 2)

Idade: 15 anos

Diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Características Distintas:

- Apresenta hipersensibilidade sensorial, especialmente ao toque e a sons altos. Ele pode se sentir sobrecarregado em ambientes barulhentos;
- Tem dificuldade em manter contato visual prolongado, mas é altamente competente em comunicação não-verbal; evita a comunicação verbal duradoura;
- Demonstra habilidades excepcionais em matemática, sendo capaz de resolver problemas complexos mentalmente;
- Prefere rotinas estruturadas e fica ansioso com mudanças repentinas.

### **Estudante 3** (grau de suporte nível 1)

Idade: 17 anos

Diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista (TEA), com hiperlexia<sup>6</sup>.

Características Distintas:

- Tem uma habilidade excepcional para ler e memorizar palavras, mas pode ter dificuldades em compreender o contexto em que são usadas;
- Apresenta comportamentos repetitivos, como balançar as mãos ou repetir palavras, especialmente quando está ansiosa;
- Tem interesses intensos em determinados tópicos, como dinossauros, e pode se tornar especialista em áreas específicas de seu interesse;
- Tem muita dificuldade em entender metáforas ou expressões idiomáticas.

### **Estudante 4** (grau de suporte nível 1)

Idade: 15 anos

Diagnóstico: Síndrome de Asperger (considerada uma forma leve de TEA)

Características Distintas:

---

<sup>6</sup> Hiperlexia é uma condição caracterizada pela habilidade precoce de decodificação e leitura, muito acima do nível esperado para a idade da criança. No entanto, pessoas com hiperlexia podem apresentar dificuldades em compreender o conteúdo lido e frequentemente exibem características de transtornos do espectro autista.

- Tem interesses intensos e especializados, particularmente em astronomia. Pode falar extensivamente sobre o assunto;
- Mostra dificuldades na interação social, mas tem o desejo de fazer amigos. No entanto, ela pode não entender as nuances da comunicação social;
- Tem dificuldade em compreender expressões faciais e linguagem corporal, mas tem uma excelente habilidade para memorizar fatos;
- Funciona melhor quando recebe instruções claras e detalhadas.

## 6.2 Instrumentos

Primeiramente foi aplicado um Protocolo de Atividade Diagnóstica Inicial (Anexo 1), com 10 questões de múltipla escolha a fim de possibilitar a interpretação de texto com a presença de figuras de linguagem. Esse protocolo diagnóstico foi disponibilizado via *Google Forms* e impresso conforme melhor aceitação dos estudantes. Os textos e exercícios utilizados nessa atividade foram adaptados da dissertação de mestrado de Andresa Liberato Gonzalez (2014), especificamente da atividade intitulada "Protocolo da Dissertação" em que foram aproveitadas 07 situações. Além disso, o conteúdo foi complementado com mais 03 questões, visando situações objetivas e diretas, cujo foco principal era a identificação de figuras de linguagem.

Na segunda etapa de aplicação, o Protocolo de Atividade Diagnóstica Final (Anexo 2) foi apresentado com as mesmas questões do anterior, porém com imagens como forma de suporte aos estudantes avaliados na primeira etapa, também nas versões via *Google Forms* e impressa.

## 6.3 Produto Educacional

A partir dos resultados obtidos, foi construído um produto educacional intitulado de *Expressões ilustradas: compreendendo o literal e o figurado*, com variações de instrumentos como comunicação alternativa.

Descrição do Produto: A cartilha *Expressões Ilustradas* é um produto educacional desenvolvido com o objetivo de auxiliar pessoas autistas na compreensão de expressões idiomáticas, tanto no sentido literal quanto no figurado. Consiste em uma série de ilustrações acompanhadas de explicações claras e simples

sobre o significado das expressões, permitindo que pessoas com TEA compreendam situações inusitadas e não literais que frequentemente podem causar confusão ou ansiedade.

Os objetivos incluem: Facilitar a compreensão de expressões idiomáticas tanto no sentido literal quanto figurado para Pessoas autistas; Reduzir a ansiedade e o desconforto causados por situações inusitadas devido à dificuldade de interpretação de linguagem não literal; Corroborar no alcance das habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso (DRC-MT); Promover a inclusão e a autonomia de pessoas com TEA ao fornecer-lhes ferramentas para compreender o mundo ao seu redor de forma mais completa; Auxiliar professores que atuam na educação básica no atendimento ao público autista;

O desenvolvimento do produto se deu por meio da seleção de expressões e inicialmente, foi feita uma pesquisa para identificar as expressões idiomáticas mais comuns e relevantes na língua-alvo, levando em consideração aquelas que podem gerar mais confusão para pessoas autistas (Dawson; Burner, 2011).

Ilustração e representação: Cada expressão selecionada foi acompanhada de duas ilustrações: uma representação literal e outra figurada da expressão. As ilustrações foram desenvolvidas de forma clara e simples, utilizando tonalidades e elementos visuais que facilitem a compreensão. As imagens foram produzidas a partir do aplicativo "IBIS PAINT X", o que foi considerado de mais fácil manuseio de forma a atender a demanda de construção das expressões. Trata-se de uma plataforma não gratuita, mas que é disponibilizada por um custo acessível. Infelizmente ela requer muito tempo para a elaboração das imagens, dificultando o processo de tornar algo prático para o cotidiano dos docentes.

Explicação e Contextualização: Para cada expressão, foi fornecida uma explicação detalhada do seu significado, tanto no sentido literal quanto figurado. Essa explicação foi apresentada de maneira acessível, evitando jargões ou termos complexos.

Formato Acessível: O produto poderá ser disponibilizado em formatos acessíveis, como um livro físico e/ou digital, podendo também ser adaptado para recursos visuais interativos em plataformas digitais.

## **7. ANÁLISE DOS DADOS**

Como já discutido anteriormente, primeiramente foi aplicado um Protocolo de Atividade Diagnóstica Inicial (Anexo 1) no dia 15/02/2024 para 4 estudantes com TEA contendo 10 questões de múltipla escolha em que 03 (três) questões abordavam a figura de linguagem onomatopeia, 04 (quatro) questões abordavam a figura de linguagem hipérbole, 02 (duas) questões abordavam a figura de linguagem metáfora e 01 (uma) questão abordava a figura de linguagem eufemismo.

Nos dias 26, 27 e 28/06/2024 foi realizada a segunda etapa da investigação, por meio da aplicação do Protocolo de Atividade Diagnóstica Final (Anexo 2) para os mesmos estudantes, com as mesmas questões, porém dessa vez as atividades traziam junto a elas figuras que tinham o objetivo de ajudar os estudantes na compreensão das figuras de linguagem. Vejamos, a seguir, os acertos e desacertos dessas duas etapas.

### 7.1 Acertos e desacertos

O processo de aplicação da atividade do Protocolo de Atividade Diagnóstica Inicial sobre Figuras de Linguagem com os quatro estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revelou uma diversidade significativa nas dificuldades enfrentadas por cada um. Os resultados obtidos, que variaram entre 0% e 50% de acertos, indicam que, enquanto alguns alunos demonstraram maior familiaridade com determinadas figuras de linguagem, outros encontraram barreiras significativas na compreensão e interpretação do conteúdo. As principais dificuldades observadas incluíram a limitação na capacidade de inferência e a resistência a contextos que exigiam interpretação figurativa, o que reforça a necessidade de abordagens pedagógicas mais personalizadas e adaptativas para atender às especificidades de aprendizagem desses estudantes. Essa variação nos desempenhos (conforme o Quadro 1) ressalta a importância de estratégias que considerem não apenas as habilidades cognitivas, mas também as particularidades emocionais e sociais de cada aluno.

**Quadro 1:** Acertos e desacertos por questão - Protocolo de Atividade Diagnóstica Inicial

Questões	Figuras de Linguagem	Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3	Estudante 4
1	Onomatopeia	Certo	Certo	X	Certo

2	Hipérbole	X	X	X	X
3	Metáfora	X	X	X	Certo
4	Hipérbole	X	X	X	Certo
5	Onomatopeia	Certo	Certo	X	Certo
6	Hipérbole	X	X	X	X
7	Onomatopeia	Certo	X	X	Certo
8	Hipérbole	X	X	X	X
9	Metáfora	X	X	X	X
10	Eufemismo	X	X	X	X

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os acertos e desacertos por estudante para a aplicação do Protocolo de Atividade Diagnóstica Final estão dispostos no Quadro 2 no qual é possível perceber que os desacertos e acertos dos estudantes ficaram entre 20 e 90%, variando entre os estudantes.

**Quadro 2:** Acertos e desacertos por questão - Protocolo de Atividade Diagnóstica Final

Questões	Figuras de Linguagem	Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3	Estudante 4
1	Onomatopeia	Certo	X	Certo	Certo
2	Hipérbole	Certo	X	X	X
3	Metáfora	X	Certo	X	Certo
4	Hipérbole	X	X	X	Certo
5	Onomatopeia	Certo	Certo	Certo	Certo
6	Hipérbole	Certo	X	Certo	Certo
7	Onomatopeia	Certo	X	X	Certo
8	Hipérbole	X	X	Certo	Certo
9	Metáfora	Certo	X	X	Certo
10	Eufemismo	Certo	Certo	Certo	Certo

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como foi visto anteriormente o Estudante 1 tem deficiência intelectual leve, com grau de suporte nível 1 e tem dificuldades significativas na linguagem expressiva e receptiva, sendo compreensível sua dificuldade no uso das figuras de linguagem.

Já, o Estudante 2, tem Transtorno do Espectro Autista (TEA) com grau de suporte nível 2, o que acredita ser um fator relevante de dificuldade de uso de linguagem figurada.

Essa dificuldade é ainda mais percebida na Estudante 3, que apesar de ser uma estudante com grau de suporte nível 1, foi relatado pela professora que ele tem muita dificuldade em entender metáforas ou expressões idiomáticas.

Por fim, a Estudante 4 foi a que mais obteve acertos, tanto na primeira etapa quanto na segunda (50% e 90% respectivamente) tem Síndrome de Asperger que é

considerada uma forma leve de TEA, demonstrando que tem uma habilidade maior para interpretar figuras de linguagem.

Por meio da primeira aplicação, foi verificar o total de acertos e desacertos entre os estudantes ficou com o seguinte resultado: 75% das respostas estavam incorretas, enquanto apenas 25% delas foram consideradas como respondidas corretamente, percebendo-se a grande dificuldade dos estudantes com TEA em conseguir decifrar questões contendo figuras de linguagem. Já, na segunda etapa, verificou-se que o total de desacertos foi menor, sendo que os estudantes erraram, ao todo, 40% das questões e acertaram 60%. Como Cunha (2011) propõe as figuras de linguagem são dificilmente interpretadas por pessoas com TEA já que sua forma de compreensão dos contextos se dá mais no sentido literal dificultando o entendimento da comunicação figurada.

Por meio do Quadro 1 e 2 é possível ver quantos desacertos e quantos acertos foram obtidos por figura de linguagem, além de ser possível verificar quais estudantes acertaram/erraram em cada figura de linguagem.

No Quadro 1, nota-se que a quantidade de desacertos e acertos variaram entre os estudantes e as questões que mais alcançaram resultados positivos foram a 1 e a 7 que apresentavam onomatopeias, enquanto não houve acertos para as figuras de linguagem hipérbole e eufemismo, inclusive, percebe-se que a Estudante 4, que acertou 50% das questões, também teve dificuldades em decifrar os significados das hipérboles contidas nas questões.

Já no Quadro 2, a quantidade de desacertos e acertos também variaram entre os estudantes e as questões que mais alcançaram resultados positivos foram a 1, a 5 e a 10 e estas duas últimas todos acertaram. Antes, na primeira etapa, nenhum deles havia acertado a questão de eufemismo e desta vez todos acertaram. Enquanto na primeira etapa não houve acertos para as figuras de linguagem hipérbole, na última aplicação apenas um estudante não conseguiu alcançar resultados positivos para essas questões. Vale ressaltar que a Estudante 4 desta vez acertou 90% das questões, e errou apenas 1 das 4 questões que continham hipérbole.

Vejamos, a seguir, o desfecho dos resultados, por cada figura de linguagem utilizada no Protocolo de Atividades.

## **7.2 Resultados por figura de linguagem**

### **Onomatopeia:**

Na questão de número 01 os estudantes precisariam fazer a leitura de um texto de Pedro Bandeira que continha as expressões: *Fiuuuuum* e *tchibum!* contendo uma onomatopeia, na primeira etapa 3 estudantes acertaram e 1 errou, na segunda etapa o resultado foi o mesmo, porém, desta vez, o Estudante 2 errou e a Estudante 3 acertou, sendo que antes foi o contrário.

Na questão de número 05 a expressão *Aahahahahahah!* presente no texto a ser interpretado também é uma onomatopeia e nesse caso, eles precisariam decifrar se era de alegria, saudade, fome ou medo, nessa questão na primeira etapa 3 estudantes acertaram e 1 errou, já na segunda etapa todos acertaram.

A questão de número 07 trazia a onomatopeia “Vapt-vupt!” contextualizada no texto e eles teriam que decifrar se ela representava que: Que todos fugiram; Que a jararaca era horrível; Que a luta foi rápida, ou; Que a luta não aconteceu. Nesta questão, na primeira aplicação, 2 estudantes erraram e dois estudantes acertaram, e na segunda aplicação os resultados foram iguais, inclusive com os mesmos estudantes.

A onomatopeia é uma figura de linguagem que se baseia na imitação de sons naturais, como o som de um animal ou de um objeto. Para muitas pessoas, a onomatopeia é uma forma de expressar emoções e sensações de forma mais próxima da realidade. No entanto, para pessoas autistas, a compreensão desses sons pode ser desafiadora (Dawson; Burner, 2011).

Estudantes com TEA muitas vezes têm dificuldade em interpretar as emoções e sensações de outras pessoas, o que pode tornar a compreensão da onomatopeia ainda mais complicada. Por exemplo, um estudante com TEA pode não ser capaz de associar o som "miau" ao som de um gato, o que pode dificultar a comunicação e a interação social. (Cunha, 2011).

Além disso, a sobrecarga sensorial comum em um estudante com TEA pode tornar a percepção de certos sons ainda mais difícil. O barulho de uma buzina, por exemplo, pode ser extremamente perturbador para uma pessoa com TEA tornando a associação com a onomatopeia ainda mais desafiadora (Velloso, 2012).

Um exemplo concreto dessa dificuldade pode ser observado em atividades do dia a dia, como a leitura de livros infantis. Muitas vezes, livros infantis contêm onomatopeias para descrever sons de animais ou objetos, como "*quack quack*" para o som de um pato. Para um estudante com TEA, a compreensão desses sons pode ser um desafio, o que pode afetar sua capacidade de se envolver com a história de

forma significativa (Dawson; Burner, 2011).

Outro exemplo seria a interação com outras crianças em brincadeiras que envolvem imitação de sons. Uma criança com TEA pode ter dificuldade em participar dessas brincadeiras, o que pode afetar sua integração social e seu desenvolvimento emocional (Cunha, 2011).

A dificuldade do estudante com TEA em entender a onomatopeia é apenas uma das muitas barreiras linguísticas enfrentadas por estudantes com TEA. A compreensão e aceitação dessas dificuldades é fundamental para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades linguísticas.

### **Hipérbole:**

Já, na questão de número 02 a expressão “Era chato de matar” consiste em uma hipérbole que é uma figura de linguagem que usa a ampliação exagerada de uma ideia, fato ou característica, com o objetivo de enfatizar algo de forma marcante e impactante. É comumente utilizada na literatura, na poesia, na publicidade e até mesmo no cotidiano, para transmitir uma ideia de forma mais intensa e dramática. Nesta questão todos os estudantes erraram as respostas na primeira etapa da investigação e na segunda aplicação um deles acertou a resposta.

Já a expressão “barulho infernal” da questão de número 04 que também pertence à figura de linguagem conhecida como hipérbole, que, como já especificado, consiste na exageração de uma ideia com o objetivo de enfatizar uma característica ou sensação. Neste caso, o uso da palavra "infernal" intensifica a ideia de barulho extremo. Na questão 4, na primeira aplicação apenas 1 estudante acertou e na segunda etapa os números de acertos e desacertos foram iguais, inclusive com os mesmos estudantes.

Na questão de número 06 se perguntava qual o significado da expressão “morreria torrada”. A expressão "morrer torrado" pertence à figura de linguagem conhecida como hipérbole. Nesse caso, a expressão "torrado" é usada de forma figurada para indicar uma situação de extremo calor ou queima, transmitindo a ideia de sofrimento ou intensidade. Nesta questão todos os quatro estudantes erraram na primeira aplicação e na segunda apenas um deles errou.

A questão de número 08 trazia o trecho: “Naquele tempo, São Paulo ficava quase em outro país” e a pergunta era: “O que o autor quis dizer com a frase

“Naquele tempo, São Paulo ficava quase que em outro país”? Os estudantes teriam que escolher entre as alternativas: Que São Paulo ficava muito longe; Que São Paulo ficava na Bolívia; que apenas índios moravam em São Paulo; Que o avô do garoto não gostava de viajar. Todos os estudantes erraram essa questão na primeira etapa da investigação e na segunda aplicação dois deles erraram e dois deles acertaram.

Para estudantes com TEA, que muitas vezes têm dificuldades na interpretação de linguagem não literal, a hipérbole pode ser um desafio. Expressões exageradas como "vou morrer de vergonha" ou "vou explodir de alegria" podem ser interpretadas de forma literal, levando a confusões e mal-entendidos na comunicação (Marinho; Merkle, 2009).

Além disso, a hipérbole pode ser usada de forma sutil em situações do dia a dia, para transmitir sentimentos ou emoções de forma mais intensa. Para estudantes com TEA, que muitas vezes têm dificuldade em identificar e interpretar nuances na linguagem, essa amplificação exagerada pode gerar confusão e dificultar a compreensão do contexto (Lima, 2011).

Por outro lado, a hipérbole pode ser uma ferramenta útil para educadores e terapeutas que trabalham com estudantes com TEA, pois pode ser utilizada de forma consciente e adaptada para ajudar na compreensão de conceitos abstratos. Ao utilizar a hipérbole de maneira clara e contextualizada, é possível estimular a imaginação e a criatividade, promovendo uma maior compreensão e interação por parte do estudante com TEA (Velloso, 2012).

### **Metáfora:**

A expressão "estar com a cabeça nas nuvens", da questão número 03 é uma metáfora que consiste em uma figura de linguagem que faz atribuição de um sentido figurado a uma palavra ou expressão, com o objetivo de comparar elementos distintos e transmitir significados de forma mais simbólica e poética. A compreensão da metáfora pode representar um desafio para estudantes com TEA devido às características específicas desse transtorno. Nessa questão, na primeira aplicação, 3 estudantes erraram e 1 acertou e na segunda etapa da pesquisa 2 acertaram e 2 deles erraram.

Na questão de número 09 os estudantes teriam que decifrar o sentido figurado da expressão "estar com a pulga atrás da orelha" que também é uma metáfora e todos os estudantes erraram a resposta na primeira aplicação e na segunda 2 deles

acertaram e dois deles erraram.

A expressão "estar com a pulga atrás da orelha" pertence à figura de linguagem conhecida como metáfora. Nesse caso, a expressão "pulga atrás da orelha" é utilizada de forma figurada para transmitir a ideia de desconfiança, dúvida ou suspeita em relação a algo. A metáfora consiste em atribuir um significado figurado a uma palavra ou expressão, com base em uma relação de semelhança ou analogia.

A dificuldade em compreender metáforas pode impactar a comunicação e a interação social de estudantes com TEA, já que muitas vezes a linguagem cotidiana e as interações sociais são permeadas por expressões figuradas e simbólicas. Expressões como "abrir o coração", "cortar o mal pela raiz" ou "encher o saco" podem ser interpretadas de forma literal por estudantes com TEA, levando a mal-entendidos e dificuldades na comunicação (Schocair, 2012).

No entanto, é importante ressaltar que a capacidade de compreensão de metáforas pode variar de acordo com o espectro autista e as habilidades linguísticas individuais de cada pessoa. Alguns estudantes com TEA podem desenvolver estratégias compensatórias para lidar com expressões figuradas, enquanto outros podem necessitar de apoio e orientação adicionais para compreender o sentido simbólico por trás das metáforas (Ferreira, 2019).

Educadores, terapeutas e familiares de estudantes com TEA podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades de compreensão de metáforas, por meio de estratégias de ensino adaptadas e contextualizadas. O uso de exemplos concretos, imagens visuais e explicações claras pode contribuir para facilitar a compreensão e a interpretação de metáforas por parte de pessoas com TEA (Silva, 2018).

### **Eufemismo:**

Por fim, na questão de número 10 eles tinham que entender o significado da expressão "bater as botas" sendo um eufemismo, nessa questão, na primeira aplicação todos os estudantes erraram e na segunda etapa todos acertaram.

A expressão "bater as botas" pertence à figura de linguagem conhecida como eufemismo. Nesse caso, a expressão é usada de forma figurada para indicar a morte de alguém, de maneira que soe mais atenuada do que a notícia trágica, substituindo o termo "morreu" ou "faleceu" que pode soar mais impactante para a pessoa que vai receber a notícia.

Devamos considerar que a figura de linguagem eufemismo (questão 10) teve

apenas uma questão, o que, proporcionalmente, pode diminuir as chances de acertos em relação às outras figuras de linguagens que foram mencionadas em um maior número de questões.

O próximo tópico traz a análise geral dos resultados.

### **7.3 Análise geral dos resultados**

Em se tratando do ensino colaborativo, os resultados demonstraram que as fases de identificação das necessidades, a criação de estratégias de apoio personalizadas e a implementação de práticas de ensino inclusivas podem ter resultado significativos, visto que houve avanços na interpretação das figuras de linguagem. Após a implementação dos protocolos, tanto da primeira etapa, quanto da segunda foi possível verificar o impacto do ensino colaborativo no progresso dos estudantes, que identificou os avanços alcançados, como podemos verificar:

Na aplicação do Protocolo de Atividade Diagnóstica Inicial, conforme apresentado no Quadro 1, os resultados indicam que a figura de linguagem com o maior número de acertos foi a onomatopeia, com 8 acertos e 4 desacertos. Em contraste, as figuras de linguagem que apresentaram os menores índices de acerto foram a hipérbole e a metáfora, ambas com apenas um acerto cada, enquanto o eufemismo não registrou nenhum acerto.

Percebe-se, nesta etapa, por meio dos resultados e das análises, uma grande dificuldade na interpretação das questões que foram aplicadas para os 4 estudantes desse estudo, confirmando os desafios enfrentados pelos estudantes com TEA para a interpretação de contextos não literais e isso reforça a importância de se estudar alternativas para o ensino/aprendizado desses conteúdos pelos estudantes com espectro autista.

Os resultados se mostraram muito diferentes na aplicação do Protocolo de Atividade Diagnóstica Final, a começar pela Estudante 4 que acertou 90% nesta etapa e antes havia acertado apenas 50% das questões; o Estudante 1 que antes havia acertado apenas 30% das questões e com as figuras de suporte acertou 70% delas. A Estudante 3 que na primeira aplicação havia errado todas as questões e na última aplicação acertou 50% das questões. E, por fim, o Estudante 2 que acertou uma questão a mais na última aplicação. Porém, como já destacado, este último apresenta grau de suporte nível 2, o que acredita ser um fator relevante de dificuldade de uso de

linguagem figurada, como já mencionado anteriormente.

Assim, entende-se que é possível melhorar os níveis de aprendizagem dos estudantes com TEA, por meio de materiais de apoio que os ajudem a entender melhor o que está sendo proposto em sala de aula, principalmente quando se trata de figuras de linguagem, como discorrido nessa dissertação.

O próximo capítulo apresenta o produto educacional que foi idealizado e produzido pelo pesquisador, juntamente com apoio da professora da Sala de Recursos e Multimídia, bem como professores assistentes de apoio dos estudantes, que levou em conta os resultados alcançados pelo trabalho colaborativo realizado no decorrer dessa pesquisa, objetivando auxiliar estudantes a entender melhor os contextos de sentido figurado.

## 8. PRODUTO EDUCACIONAL

O ensino de expressões idiomáticas e figuras de linguagem é um componente essencial da educação linguística, pois proporciona aos estudantes o desenvolvimento de habilidades comunicativas mais elaboradas e sofisticadas, além de facilitar a compreensão das nuances culturais e contextuais da língua materna. Esse desafio é especialmente relevante para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que frequentemente enfrentam dificuldades na interpretação de significados figurados e sutis da linguagem. Dessa forma, é crucial adaptar o ensino dessas expressões para atender às necessidades específicas desses alunos, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz.

Diante disso, ao pensar nos estudantes com TEA, foi desenvolvida a cartilha intitulada *Expressões Ilustradas: Compreendendo o Literal e o Figurado*. Este produto educacional visa facilitar a compreensão das expressões idiomáticas e figuras de linguagem para estudantes com TEA por meio de ilustrações detalhadas que representam tanto os significados literais quanto os figurados. O objetivo é proporcionar um recurso visual e didático que apoie o ensino e promova uma melhor integração desses estudantes no ambiente educacional e social.

O material é composto por um conjunto de expressões idiomáticas e figuras de linguagem comuns na língua portuguesa, cada uma acompanhada por duas ilustrações. A primeira ilustração representa o significado literal da expressão, enquanto a segunda mostra o significado figurado. Essa abordagem visual permitirá que os estudantes façam a conexão entre o concreto e o abstrato, facilitando a compreensão e o uso apropriado das expressões em diferentes contextos.

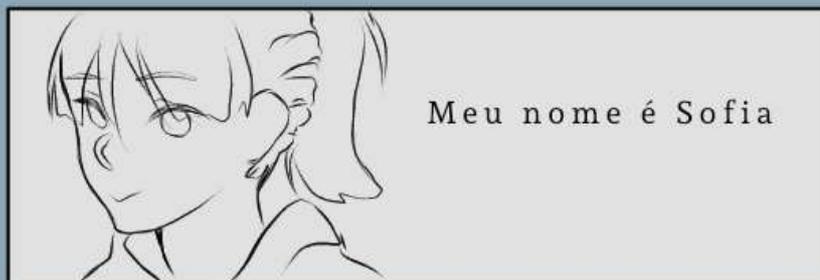
Além das ilustrações, a cartilha inclui definições claras e exemplos de uso das expressões em frases, proporcionando um contexto adicional para a compreensão. O material foi organizado de forma a permitir que professores e pais possam utilizá-lo de maneira flexível, seja em aulas formais, em atividades de reforço ou em momentos de leitura compartilhada. Ao fornecer um recurso que traduz conceitos abstratos em imagens concretas, espera-se reduzir as barreiras de comunicação e fomentar um ambiente de aprendizado mais acessível e acolhedor.

Este produto educacional também tem o potencial de beneficiar outros grupos de estudantes que possam ter dificuldades semelhantes com linguagem figurada,

como aqueles com outras formas de dificuldades de aprendizagem ou que estão aprendendo português como segunda língua. Assim, a cartilha contribui para uma abordagem educacional mais inclusiva e diversificada.

Cumprе salientar que a cartilha poderá seguir em construção. Primeiramente algumas características são destacadas e posteriormente as expressões com situações contextualizadas acompanhadas de imagens, como podemos ver a seguir:





Maya é uma garota com Transtorno do Espectro Autista - TEA.





Por Maya ter o Transtorno do Espectro Autista, tive de compreender os diversos comportamentos dela, reconhecendo suas necessidades e particularidades para interagir de forma mais eficaz e empática.

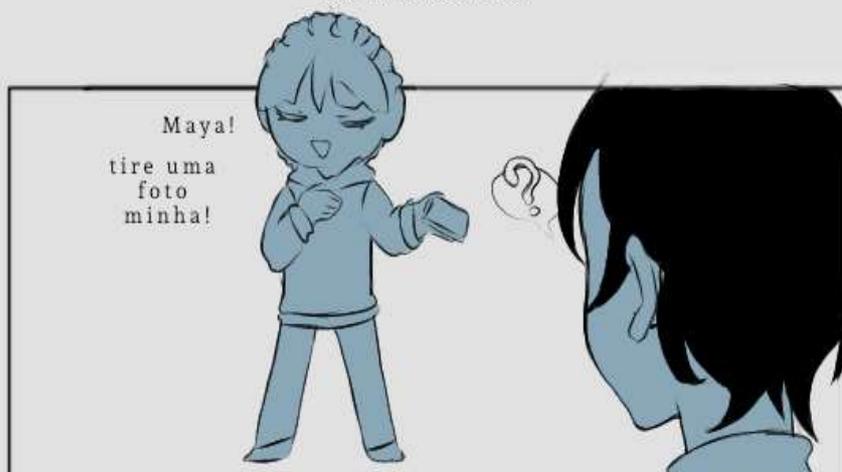
Entre eles Maya não mantém contato visual em nenhum momento. Às vezes parece que ela não me escuta.



Há momentos em que ela repete tudo que eu falo... Esse comportamento é conhecido como ECOLALIA.



Certa vez, uma situação assim aconteceu:



E mesmo que pareça engraçado, coisas assim costumam acontecer com bastante frequência.

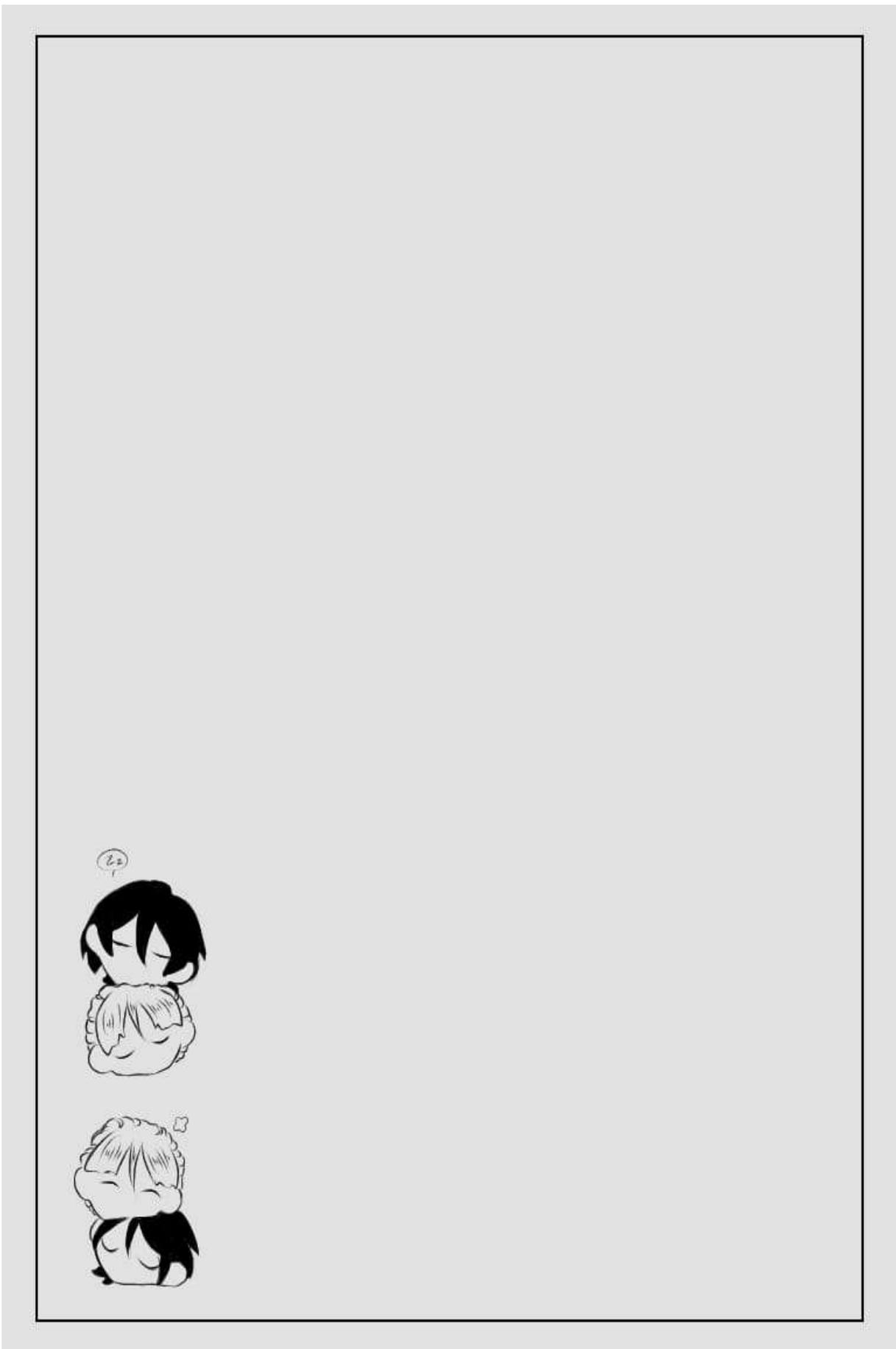
Isso porque as pessoas com TEA compreendem de forma literal.

Ex: "Estou morrendo de vontade"



Por isso, seja sempre direto e objetivo nas comunicações.

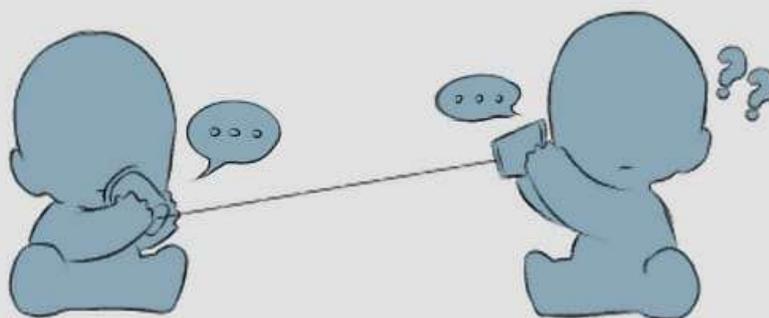




Maya tem muita facilidade em tocar instrumentos, quebra-cabeça, matemática.



Porém tem dificuldades em realizar coisas simples como por exemplo falar, o qual se reserva para pessoas muito próximas como os pais ou alguns ambientes específicos como em casa, o que chamamos de **MUTISMO SELETIVO**.



Às vezes ela parece se desligar do ambiente, se  
isolar da interação com os demais.



Pessoas com TEA não costumam gostar de  
ser o centro das atenções.

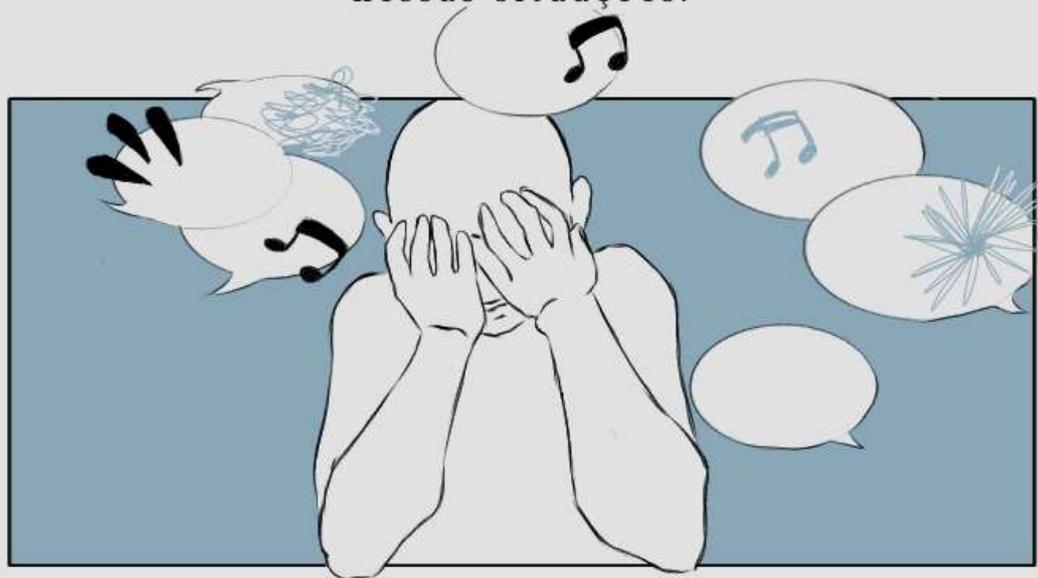


Quando está feliz, Maya agita os braços  
e o corpo.



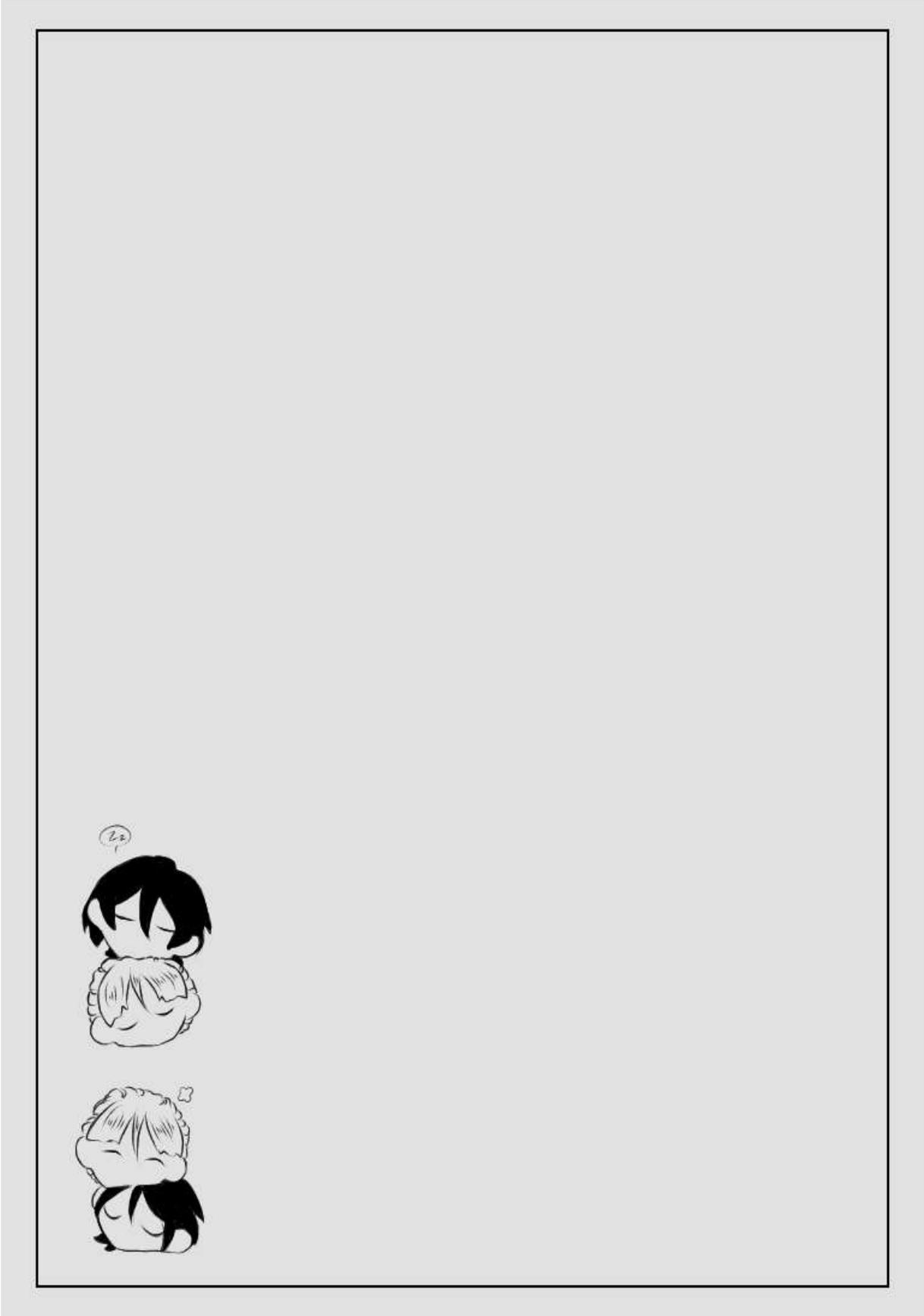
Maya também se agita assim quando  
está tensa ou desconfortável

Muitos deles não gostam de sons com alta intensidade ou ambientes com muitas pessoas. Alguns podem ter crise nessas situações.



Podem levá-los a ter comportamento de ataque a outra pessoa, seja por puxões, mordidas, gritos, repetições de palavras, correr do ambiente, etc.

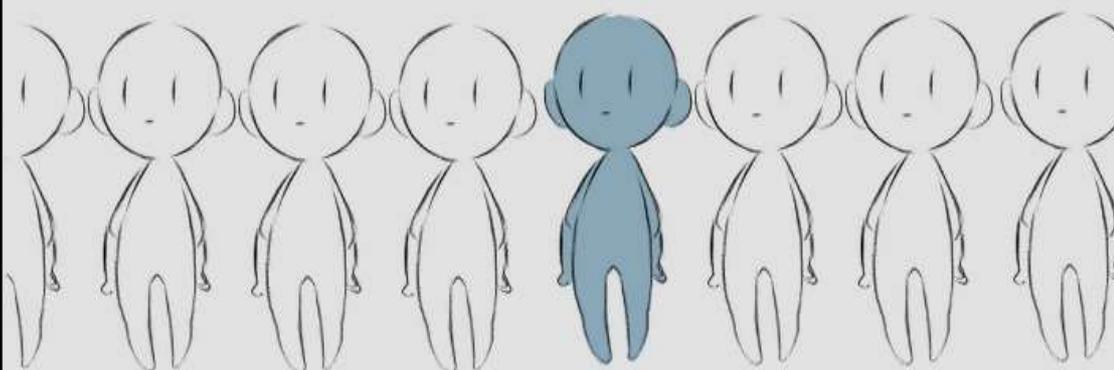




Por fim, por que devemos aprender sobre  
Transtorno do Espectro Autista?



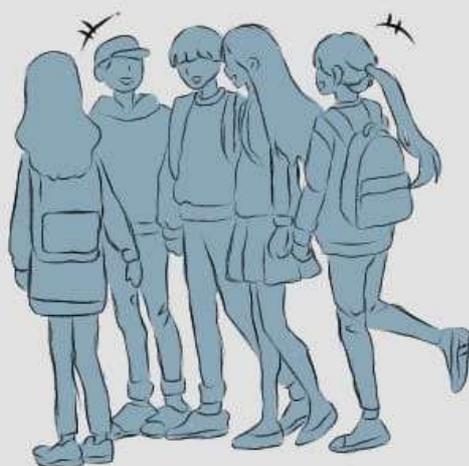
Segundo o CDC (Centro de Controle e Prevenção de Doenças), que é uma agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, 1 em cada 36 crianças de 8 anos foram identificadas com TEA nos EUA, em 2020.



Aprender um pouco sobre o Transtorno do Espectro Autista pode nos ajudar na hora de socializar e conviver com eles, proporcionando a inclusão.



Assim como qualquer outra  
pessoa, autistas também se  
sentem solitários sem  
amizades.



Agora segue a seção de alguns exemplos de expressões e situações que causam confusões quando compreendidas literalmente por pessoas com TEA:

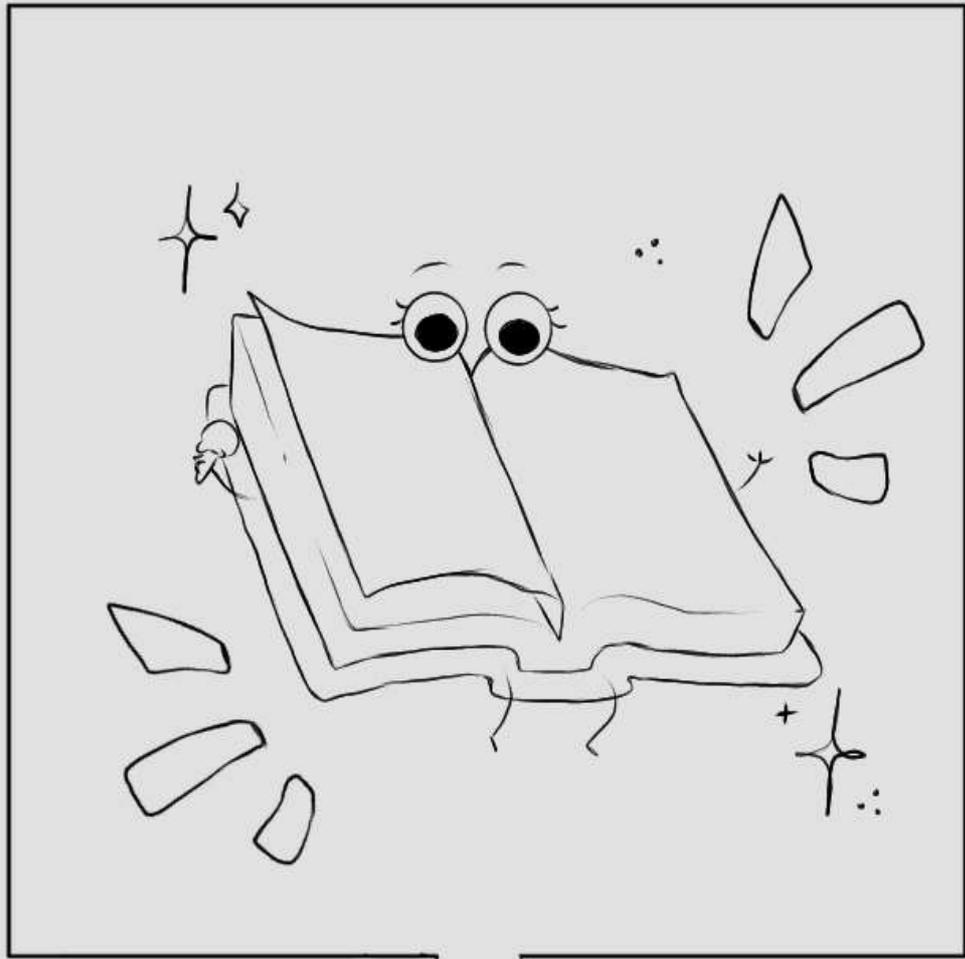


"O TEMPO VOA"

Uma maneira de dizer como o tempo  
está passando rápido







"ABERTO COMO UM LIVRO"

Refere-se a alguém muito  
expressivo, sincero e sem segredos



LANCHE DE QUEIJO  
E MORTADELA

R\$7,50





Água na boca?



Está dura?



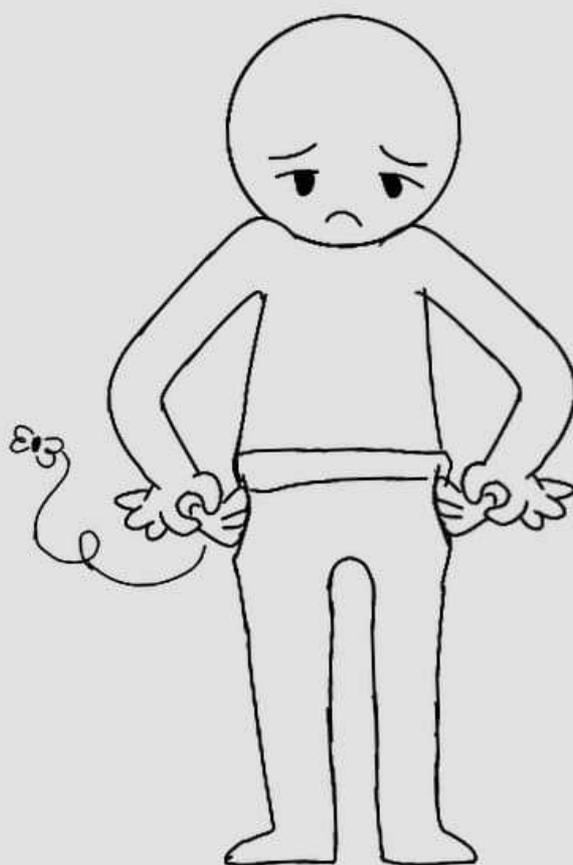
"É DE DAR ÁGUA NA BOCA"

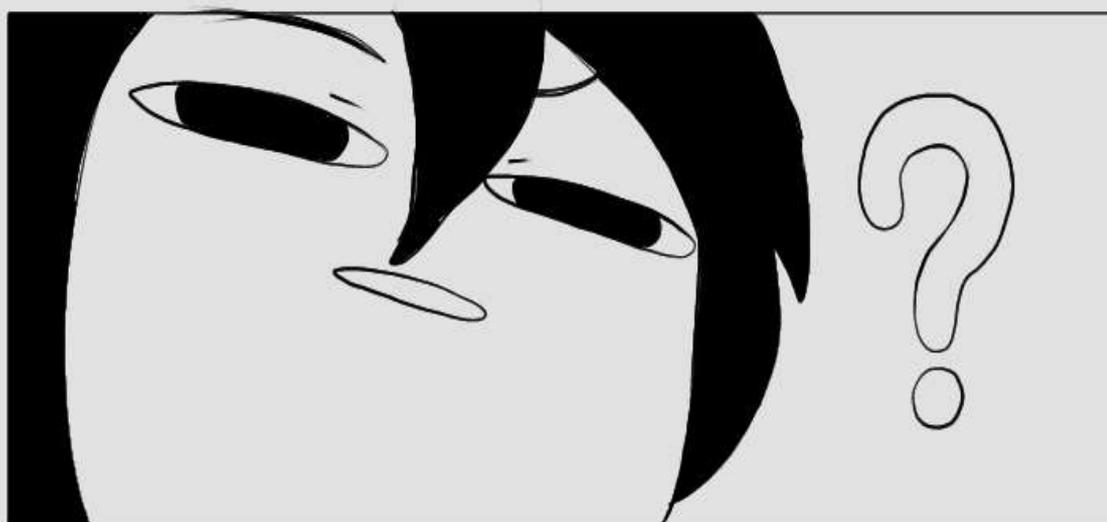
Termo usado para expressar muita vontade  
em comer ou beber algo.



"ESTAR DURO FINANCEIRAMENTE"

Alguém que está sem dinheiro.

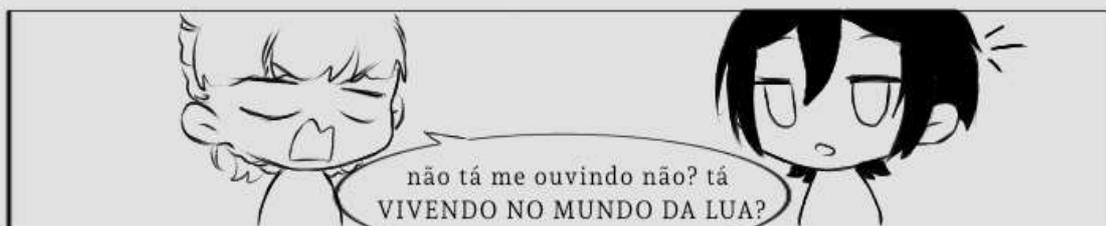




"Quebrar a cabeça."

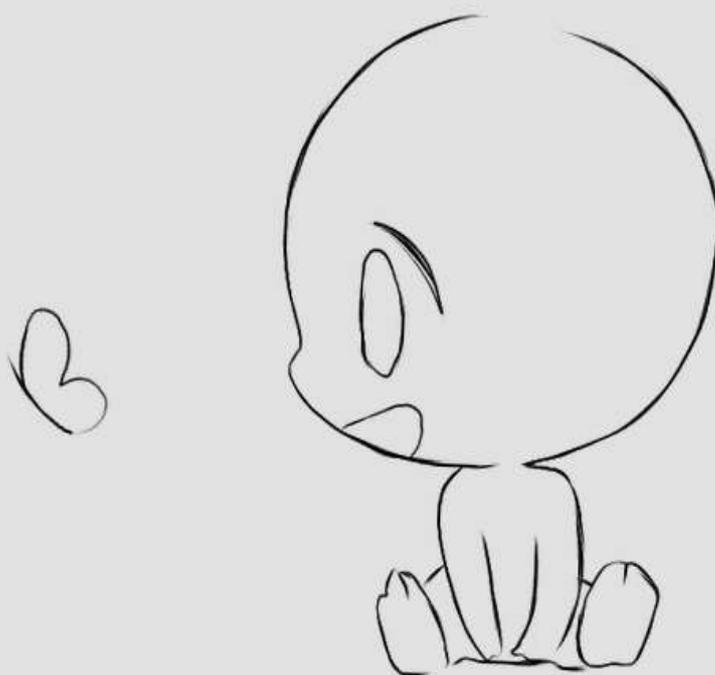
É o ato de pensar muito, refletir bastante sobre algo ou indecisão.





"ESTAR NO MUNDO DA LUA."

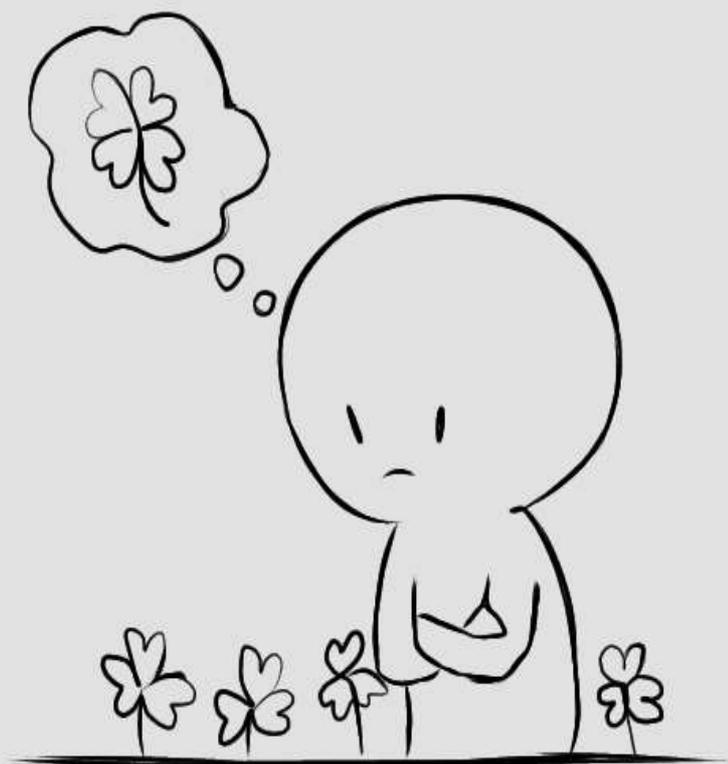
Uma forma de descrever alguém que está distraído ou desatento.





"Vai chover canivetes"

É uma forma de indicar algo improvável ou difícil de acontecer.



## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como principal objetivo desenvolver um produto educacional direcionado para o ensino de figuras de linguagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do ensino médio, o que foi possível de ser realizado.

A realização do produto educacional envolveu várias etapas, sendo que primeiramente foi preciso cumprir com os objetivos específicos que almejava identificar as principais características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas possíveis implicações no processo de ensino e aprendizagem das figuras de linguagem, nesse ponto foram realizadas várias pesquisas bibliográficas e por meio da aplicação Protocolo de Atividade Diagnóstica Inicial e Final.

Por meio desses dois protocolos foi possível cumprir mais um objetivo específico proposto que almejava analisar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TEA no processo de compreensão e uso das figuras de linguagem, considerando suas particularidades cognitivas, comunicativas e sensoriais bem como também foi possível avaliar a eficácia das estratégias propostas por meio da observação direta em sala de aula e da coleta de dados sobre o desempenho e a aprendizagem dos estudantes com TEA no uso das figuras de linguagem, principalmente a partir da aplicação do Protocolo de Atividade Diagnóstica Final.

Ainda, vale salientar que o trabalho colaborativo, juntamente com o auxílio de outros educadores, foi essencial para chegar aos resultados alcançados, para que posteriormente pudesse ser desenvolvido o produto proposto nesse trabalho. Por meio da identificação das necessidades foi possível criar um material ilustrado que pudesse ajudá-los a compreender melhor os sentidos figurados a partir daí desenvolver o material.

Assim, após feito todo esse caminho de pesquisas bibliográficas e após a aplicação dos protocolos mencionados acima e depois de feitas as análises, foi possível propor estratégias e recursos pedagógicos que pudessem ser utilizados pelos professores para adaptar o ensino das figuras de linguagem às necessidades específicas dos estudantes com TEA.

Verificou-se no decorrer dessa dissertação o quanto os estudantes com TEA têm dificuldades para entender a linguagem figurada, porém também foi possível

perceber que com a criação de recursos adaptados esses estudantes conseguem resultados melhores no seu aprendizado.

As contribuições deste estudo são significativas tanto para a comunidade acadêmica quanto para os profissionais que atuam diretamente com indivíduos com TEA. Teoricamente, esta pesquisa adiciona novos dados e perspectivas ao entendimento do TEA, enquanto, na prática, oferece recomendações e estratégias que podem ser adotadas em contextos educacionais para melhorar a inclusão e o desempenho acadêmico dos estudantes com TEA.

## 10. REFERÊNCIAS

ADACHI, T., et al. The metaphor and sarcasm scenario test: a new instrument to help differentiate high functioning pervasive developmental disorder from attention deficit/hyperactivity disorder. **Brain & Development**, v. 26, p. 301-306, 2004.

ALMEIDA FILHO, Agenor. **Caracterização da escrita no ciberespaço: convergências e divergências em salas de bate-papo brasileiras**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Araraquara, 2011. Disponível em: [https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica\\_lingua\\_portuguesa/2398.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/2398.pdf). Acesso em: 01/05/2024.

AGUIAR, A.I.; COELHO, A. M. **Intervenção Psicoeducacional Integrada nas perturbações do espectro autista**. Um manual para pais e professores. 6 ed. Porto: Porto Editora, 2015.

ALMEDA, C. M.; ALBUQUERQUE, K. TEA: Importância da Detecção e Intervenção Precoces. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 02, vol. 01. pp 488-502, abril de 2017. ISSN:2448-0959

ALMEIDA, M. L; NEVES, A. S. A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, 1-12, 2020. Disponível em: [SciELO - Brasil - A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia? A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia?](#) Acesso em 28/07/2024.

ALBURQUERQUE, S. **Hans Asperger e o TEA**. [Fortaleza], 2011. Disponível em: <http://fluxodopensamento.com/2011/04/hans-asperger-e-o-TEA/>. Acesso em 10 nov. de 2023.

ALMEIDA, F.C.; KUPFER, M.C.M. **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

AMERICAN Psychiatric Association. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5 ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

ANJOS, R. S. **O atendimento educacional especializado em salas de recursos**. Revista fórum identidades. Itabaiana, ano 5, v. 9, jan.\jun. 2011

ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B. Conceito e classificação das síndromes autísticas. *In* SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B. (Orgs.), **TEA infantil** (p.3-13). São Paulo: Memnon, 1995.

AZEVEDO, J. C. **Educação Especial: História e Políticas Públicas**. Editora Artesanato Educacional, 2015.

BERNARDINO, LM. A importância da escrita na clínica do TEA. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 504 - 519, 2015. DOI Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i3p504-519>. Acesso em: 4 maio 2024

BALESTRO, Juliana; Fernandes, Izidro; et al. **Questionário sobre dificuldades**

**comunicativas percebidas por pais e/ou cuidadores de crianças do espectro do TEA.** v. 17 n.3, p.79-86, 2012.

BARON-COHEN, S. **Theory of mind and autism:** A review. In International review of research in mental retardation. **Academic Press**, v. 23, pp. 169-184, 2000.

BASTOS, F. F.; SANTOS, J. H. **Pesquisa colaborativa:** do isolamento docente a partilha entre pares. Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. 301-320. 2016.

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.** Diário Oficial da União. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diagnóstico Etiológico Da Deficiência Intelectual:** Portaria Conjunta Saes/Sctie/Ms nº 21, de 25 de novembro de 2020. Aprova o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual. 2020. Disponível em: [deficiencia-intelectual-protocolo-para-o-diagnostico-etiológico.pdf](http://deficiencia-intelectual-protocolo-para-o-diagnostico-etiológico.pdf) ([www.gov.br](http://www.gov.br)). Acesso em: 01/05/2024.

CABRAL, Ivan. **Sorriso pensante:** humor gráfico e derivados. 2013. Disponível em: <https://www.ivancabral.com/2013/10/>. Acesso em: 01/05/2024.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática.** 26. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** Tese (Doutorado) - UFSCar: São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo.** 2. ed. São Paulo: Edicon, 2022

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". 4. Ed. PortoAlegre: Editora Meditação, 2006.

CASTANEDO, C. TEA infantil: avaliação e intervenção psicopedagógica. *In* GONZÁLES, E. (Org.). **Necessidades educacionais específicas:** intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 220- 238.

CAVACO, N. **O profissional da educação:** uma abordagem sobre o TEA. Porto: Editorial Novembro, 2009.

CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Prevalence of autism spectrum disorders among children aged 8 years: autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, **Surveillance Summaries**, v. 63, n. 2, pp. 1-21, 2014.

CUNHA, E. **TEA e Inclusão:** Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DAWSON, G.; BURNER, K. (2011). Behavioral interventions in children and adolescents with autism spectrum disorder: A review of recent findings. **Current opinion in pediatrics**, v.23, n.6, pp.616-620.

FARREL, M. **Dificuldades de Comunicação e TEA: Guia do Professor**. 1. ed. aum. Porto Alegre: Artmed, 2009. 120 p.

FERREIRA, M. A. **Educação Especial e Inclusiva: Reflexões sobre Políticas e Práticas Educacionais**. Editora Vozes, 2019.

FRIEND, M. et al. Coteaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v.20, p.9-27, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10474410903535380>. Acesso em: 31 ago. 2023.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J., Jr. Understanding coteaching components. The Council for Exceptional Children, **Denver (Co.)**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 109-122, Ago 1997.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. **O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro**. GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, 29., 2006. Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2006.

GLAT, R; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 14 (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI) Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007. p. 15-35.

GONÇALEZ, Andresa Liberato. **Interpretação de textos, com figuras de linguagem em sua composição, por alunos do ensino fundamental com transtornos do espectro do autismo**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

GRINKER, R. **TEA: um mundo obscuro e conturbado**. São Paulo: Laurosse doBrasil, 2010.

HAPPÉ, F.; FRITH, U. (2006). The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 36, n.1, pp. 5-25.

JERUSALINSKY, A. N. Tornar-se sujeito é possível ou impossível para um autista? Quando e quem decide isto? In: JERUSALINSKY, A. N. (Org.). **Dossiê TEA**. São Paulo: Instituto Langage, 2015. p. 22-51.

KANNER, L. **Distúrbios autísticos do contato afetivo**. In: ROCHA, P. S. (Org.) TEAs. São Paulo: Escuta; Recife, PE: Centro de Pesquisas em Psicanálise e Linguagem, p. 111-171, 1997.

KLIN, A. TEA e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev Bras Psiquiatr.** 2006; 28 (Supl I): S3-11 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>. Acesso em 10 nov de 2023.

KUBASKI, C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro do TEA na perspectiva de seus professores**: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no TEA. **Estudos Psicol.**, Campinas, v. 24, n.1, p. 105-14, 2007.

LAURENT, E. **A batalha do TEA**: da clínica à política. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LEMOS, E. L. de M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a09v20n1.pdf>. Acesso em 10 nov de 2023.

LEON, V. C. **A Compreensão e a produção de Enunciados Metafóricos em crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento**. 2008. 140 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LODI, Claudia Baliero; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOVAAS, O. I. **Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children**. Journal of Consulting and Clinical Psychology, v.55, n.1, pp. 3-9, 1987.

MAIA, F. A. et al. Transtorno do espectro do TEA e idade dos genitores: estudo de caso-controle no Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v. 34, n. 8, e00109917, 2018.

MATO GROSSO. **Lei nº 11.689, de 15 de março de 2022, institui a política estadual de educação especial, equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Disponível em: [Lei Ordinária 11689 2022 de Mato Grosso MT \(leisestaduais.com.br\)](http://leisestaduais.com.br). Acesso em 28/07/2024.

MARINHO, E. A. R, MERKLE, V L B. **Um olhar Sobre o TEA e Sua Especificação**. PUCPR, 29 de outubro de 2009.

MENDES, E.G; et al. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68- 88.

MESQUITA, W.S; PEGORARO, R.F. Diagnóstico e tratamento do transtorno autístico

em publicações brasileiras: revisão de literatura. **J Health Sci Inst.**, v. 31, n.3, p.324-9, 2013. Disponível em: [https://www.unip.br/presencial/comunicacao/publicacoes/ics/edicoes/2013/03\\_jul-set/V31\\_n3\\_2013\\_p324a329.pdf](https://www.unip.br/presencial/comunicacao/publicacoes/ics/edicoes/2013/03_jul-set/V31_n3_2013_p324a329.pdf). Acesso em 10 de mai. 2024.

MORO, Michele; Souza, Ana. **Três análises de linguagem no TEA.** v. 13, n.5, p. 944-953, 2011.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com TEA no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>. Acesso em 10 de mai. 2024.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial Bauru**, v.26, n.2, p. 343-360, 2020.

OLIVEIRA, R. S. **Educação Inclusiva no Brasil: Avanços, Desafios e Perspectivas.** Editora Appris., 2020.

ORRÚ, Sílvia Ester. **TEA, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wark, 2009.

Ozonoff, S., Young, G. S., Carter, A., Messinger, D., Yirmiya, N., Zwaigenbaum, L., ... & Stone, W. L. (2011). **Recurrence risk for autism spectrum disorders: a Baby Siblings Research Consortium study.** *Pediatrics*, 128(3), e488-e495.

PERISSINOTO, J. **TEA.** São Paulo: Pulso, 2003.

PORTAL DO PROFESSOR. **A alfabetização por meio de gibis.** 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26547>. Acesso em: 01/05/2024.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. **Revista Educar**, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

PRAÇA, É. T. P. de O. **Uma reflexão acerca da Inclusão de Aluno Autista no Ensino Regular.** Dissertação (Mestrado) – Curso de Matemática, Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

RONDONÓPOLIS. **Lei nº 13.087 - de 14 de setembro de 2023. dispõe sobre institui as diretrizes municipais de educação especial para a pessoa com transtorno do espectro do autismo.** Disponível em: [Lei Ordinária 13087 2023 de Rondonópolis MT \(leismunicipais.com.br\)](http://leismunicipais.com.br) Acesso em 28/07/2024.

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

RUAS, Carlos. **Funk 2**. USQ-Um sábado qualquer. 2008. Disponível em: <https://www.umsabadoqualquer.com/11-funk2/>. Acesso em: 01/05/2024.

RUTTER, M. Cognitive deficits in the pathogenesis of autism. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v.24, n.513-532, 2006.

SANTOS, S. A. et al. **O Trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas**: o fortalecimento das políticas públicas para a educação especial no Paraná. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. V Seminário Internacional sobre profissionalização docente. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334\\_9281.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334_9281.pdf). Acesso em: 28 set. 2021.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In: SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 7-13.

SCHOCAIR, N.M. **Gramática moderna da Língua Portuguesa**. Niterói Impetus, 2012.

SILVA, E.C.S. **A prática pedagógica da inclusão educacional de alunos com TEA**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, C. R. **Legislação e Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil**. Editora CRV, 2018.

SOUZA, C. T. R.; MENDES, E. G. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.23, n.2, p.279-292, 2017.

SUZANO, Marilda. **Gerenciamento e estratégia na inclusão de alunos com deficiência**. 2013 Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2162/6/2011\\_CarleusaMoreiraFarias.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2162/6/2011_CarleusaMoreiraFarias.pdf). Acesso em: 06/03/2023.

TODA MATÉRIA. **Figuras de linguagem**: resumo e exemplos. 2011. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/figuras-de-linguagem/>. Acesso em: 01/05/2024.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Educação de sujeitos com transtornos globais de desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 153-16.

VELLOSO, R. L. **Avaliação de Linguagem e de Teoria da Mente nos Transtornos do Espectro do TEA com a aplicação do teste Strange Stories traduzido e adaptado em Língua Portuguesa**. 2012. 112 f. Tese (Doutorado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog**, v. 95, n.239, pp. 139-151, 2014.

WATSON, J. B. Behavior: **An introduction to comparative psychology**  
**Philadelphia:** Lippincott, 1914.

WING, L.; GOULD, J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, p.11-29, 1979.

## ANEXO I - PROTOCOLO DE ATIVIDADE DIAGNÓSTICA INICIAL

### 01- Realize a leitura do texto de Pedro Bandeira e responda a questão:

Peter Pan (...)

Coitadinha! Assim, de mãos amarradas, Wendy teria de enfrentar a mais dolorosa das mortes!

Mas Wendy era uma menina valente: já que seu querido Peter Pan estava morto, em memória dele ela não iria chorar. Subiu na tábua e, cutucada pelas costas com a espada do Capitão Gancho, caminhou de cabeça erguida, com coragem! Quando chegou na beirada da prancha, seus pezinhos nada encontraram e... a menina caiu no abismo do mar!

Fiuuuumm...

– E agora vem o **tchibum!** – adiantou Barrica, com voz excitada, esperando o final daquela covarde execução.

Só que o **tchibum** não veio. O que veio depois foi um silêncio quase completo, só quebrado pelo suave barulho das ondas no mar.

– Ei, Capitão! – alertou Barrica. – Ela não fez **tchibum!**

– Como “não fez **tchibum**”? – perguntou Gancho.

– Não fez. Toda vez que a gente põe um condenado pra andar na prancha, ele sempre faz **tchibum** depois do fiuuuumm...

– Maldição! – xingou Gancho. – Com seiscentos milhões de cascavéis e escorpiões! O que está havendo?

O que estava havendo era um... milagre! Flanando um pouquinho só acima da tona da água, Peter Pan havia aparado Wendy em sua queda.

Pedro Bandeira, *Peter Pan*. São Paulo: Ática,

2006. p. 48-49 Qual o significado da expressão

“tchibum” no texto?

- (A) Assoviar
- (B) Mergulhar na água do mar
- (C) Dançar na prancha
- (D) Dar um salto e voar

### 02– Com base no texto, responda a questão:

#### Sobrou pra mim

Quando tinha uns oito anos, mais ou menos, eu morava com minha avó e com a irmã dela, tia Emília. (...)

Televisão a gente só via vez ou outra.

Minha avó me deixava ver jogos de futebol ou basquete, mas tinha horror a novelas e os programas de auditório.

**Era chato de matar. (...)**

Ruth Rocha. *Almanaque Ruth Rocha*. São Paulo: Ática, 2004. p. 12

A frase “**Era chato de matar**” quer dizer que:

- (A) O menino achava a rotina da casa da avó muito chata
- (B) A tia Emilia queria que o menino só dormisse
- (C) Eles assistiam programas de auditório
- (D) O menino iria morrer de tristeza

**02– O que entende quando alguém diz "estar com a cabeça nas nuvens"?**

- (A) Estar literalmente com a cabeça nas nuvens.
- (B) Estar distraído ou pensativo.
- (C) Estar voando.
- (D) Estar triste.

**03- Leia o texto para responder a questão:**

**Xispeteó**

Sim, algo de muito estranho aconteceu, pois, assim que o **barulho infernal** terminou, assim que a poeira assentou, nossos heróis estavam sãos e salvos, não lhes faltava sequer um fio de cabelo, mas... o laboratório estava completamente vazio. Misteriosamente, todas as máquinas, componentes, equipamentos, elementos e alimentos haviam sumido.

Lia Zatz. *Xispeteó*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1999, p. 29

Qual o sentido da expressão “barulho infernal”?

- (A) Que todos estavam no inferno
- (B) Que o laboratório explodiu
- (C) Que o som do barulho estava muito alto
- (D) Que os equipamentos sumiram

**04- Responda após realizar a leitura do trecho.**

**A casa sonhada**

(...)

Um dia o ex-dono da casa apareceu, acho que para tratar de prestações ou dos papéis da venda. A mulher hesitou antes de abrir a porta. O marido já tinha saído, ela ainda não conhecia o antigo proprietário. Mas a voz soava familiar... Abriu.

– Eu só fazia sonhar com esta casa – foi contando para a visita. Já

conhecia cada detalhe...

– A casa é mal assombrada. É melhor que a senhora saiba. – Ele disse, tomando a liberdade de ascender a luz. Aí, desandou a gritar:

**Aahahahahahahah!!**

A mulher também se assustou, mas olhou em volta e não viu nada.

– Não tem ninguém além de nós... – disse, para tranquilizá-lo.

– **Aaahhh-ahh!** – Feito um louco, ele saiu berrando rua afora. E ela foi atrás:

– Mas o que foi? O que viu? O que aconteceu?

– Ô meu Deus! Não se preocupe, quem assombra a casa é a senhora mesma!

– ele conseguiu explicar, antes de cair desmaiado.

Angela Lago. *Sete histórias de sacudir o esqueleto*. São Paulo: Companhia das

Letrinhas, 2005. p. 54

Podemos concluir que as expressões “– **Aahahahahahahah!!**” e “– **Aaahhh-ahh!**” são de:

- (E) Alegria
- (F) Saudade
- (G) Fome
- (H) Medo

**05- Leia o trecho do texto de Monteiro Lobato e responda:**

### **Aventuras**

A vaquinha havia largado Emília no meio das ruas do jardim. Como o sol estivesse esquentando as pedras, ela percebeu que se não fosse para a sombra **morreria torrada**. (...)

Monteiro Lobato. *A chave do tamanho*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 17

Qual o significado de “**morreria torrada**”?

- a) Emília estava com fome
- b) A vaquinha gostava de torradas
- c) O jardim estava florido
- d) Emília se queimaria toda com os raios do sol

**06- Leia o texto a seguir e responda à questão.**

A jararaca, a perereca e a tiririca(...)

A Jararaca, mais forte, logo declarou luta de morte. Não esperou nada. Deu logo um bote num rápido pinote.

– Uma cobra! Pega! Acaba! Mata! Bate-que-bate. **Vapt-vupt!** Pegaram. Acabaram. Mataram.

Ana Maria Machado. *A jararaca, a perereca e a tiririca*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1998. p. 16

A expressão "**Vapt-vupt**" representa:

- a) Que todos fugiram
- b) Que a jararaca era horrível
- c) Que a luta foi rápida
- d) Que a luta não aconteceu

**07 – Responda a questão após a leitura do trecho:****O olho de vidro do meu avô**

Dizem que ele viajou para São Paulo. Naquele tempo, **São Paulo ficava quase em outro país**. Foi comprar esse olho que não via. Ele jamais acreditou que, em terra de cego quem tem um olho é rei. Venceu longos dias de estrada, poeira, lama, fantasiado de pirata como se fosse carnaval. Tudo para conquistar um olho. Meu avô era vaidoso, mesmo sem desejar ter reinado. (...)

Bartolomeu Campos de Queirós. O olho de vidro do meu avô. São Paulo: Moderna, 2004. p. 13-14

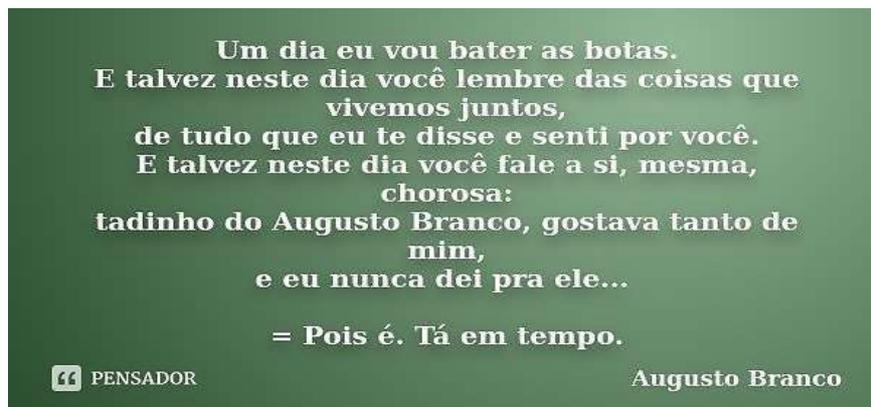
O que o autor quis dizer com a frase "**Naquele tempo, São Paulo ficava quase que em outro país**"?

- (A) Que São Paulo ficava muito longe
- (B) Que São Paulo ficava na Bolívia
- (C) Que apenas índios moravam em São Paulo
- (D) Que o avô do garoto não gostava de viajar

**08- Qual o sentido figurado da expressão "estar com a pulga atrás da orelha"?**

- (a) Ter uma pulga literalmente atrás da orelha.
- (b) Estar preocupado ou desconfiado.
- (c) Ter um animal de estimação.
- (d) Estar com coceira.

**09- Leia o texto e resolva à questão.**



Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MTQ4OTEyNw/> acessado em 25/01/2024

**10- O que significa a expressão "bater as botas"?**

- (a) Bater em botas literalmente.
- (b) Morrer.
- (c) Comprar botas novas.
- (d) Correr muito rápido.

**GABARITO**

01-a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

02- a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

03- a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

04 - a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

05- a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

06- a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

07- a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

08- a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

09- a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

10- a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

## ANEXO II - PROTOCOLO DE ATIVIDADE FINAL

### 01 – Realize a leitura do texto de Pedro Bandeira e responda à questão:

Peter Pan(...)

Coitadinha! Assim, de mãos amarradas, Wendy teria de enfrentar a mais dolorosa das mortes!

Mas Wendy era uma menina valente: já que seu querido Peter Pan estava morto, em memória dele ela não iria chorar. Subiu na tábua e, cutucada pelas costas com a espada do Capitão Gancho, caminhou de cabeça erguida, com coragem!

Quando chegou na beirada da prancha, seus pezinhos nada encontraram e... a menina caiu no abismo do mar!

Fiuuuumm...

– E agora vem o **tchibum!** – adiantou Barrica, com voz excitada, esperando o final daquela covarde execução.

Só que o **tchibum** não veio. O que veio depois foi um silêncio quase completo, só quebrado pelo suave barulho das ondas no mar.

– Ei, Capitão! – alertou Barrica. – Ela não fez **tchibum!**

– Como “não fez **tchibum**”? – perguntou Gancho.

– Não fez. Toda vez que a gente põe um condenado pra andar na prancha, ele sempre faz **tchibum** depois do fiuuuumm...

– Maldição! – xingou Gancho. – Com seiscentos milhões de cascavéis e escorpiões! O que está havendo?

O que estava havendo era um... milagre! Flanando um pouquinho só acima da tona da água, Peter Pan havia aparado Wendy em sua queda.

Pedro Bandeira, *Peter Pan*. São Paulo: Ática, 2006. p. 48-49

Qual o significado da expressão “tchibum” no texto?

- Assoviar
- Mergulhar na água do mar
- Dançar na prancha
- Dar um salto e voar



02 – Com base no texto, responda à questão:  
**Sobrou pra mim**

Quando tinha uns oito anos, mais ou menos, eu morava com minha avó e com a irmã dela, tia Emília. (...)

Televisão a gente só via vez ou outra.

Minha avó me deixava ver jogos de futebol ou basquete, mas tinha horror a novelas e os programas de auditório.

**Era chato de matar.** (...)

Ruth Rocha. *Almanaque Ruth Rocha*. São Paulo: Ática, 2004. p. 12

A frase **“Era chato de matar”** quer dizer que:

- a. O menino achava a rotina da casa da avó muito chata
- b. A tia Emília queria que o menino só dormisse
- c. Eles assistiam programas de auditório
- d. O menino iria morrer de tristeza



**03 – O que entende quando alguém diz "estar com a cabeça nas nuvens"?**

- (A) Estar literalmente com a cabeça nas nuvens.
- (B) Estar distraído ou pensativo.
- (C) Estar voando.
- (D) Estar triste.

**04 – Leia o texto para responder à questão:****Xispeteó**

Sim, algo de muito estranho aconteceu, pois, assim que o **barulho infernal** terminou, assim que a poeira assentou, nossos heróis estavam sãos e salvos, não lhes faltava sequer um fio de cabelo, mas... o laboratório estava completamente vazio. Misteriosamente, todas as máquinas, componentes, equipamentos, elementos e alimentos haviam sumido.

Lia Zatz. *Xispeteó*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1999, p. 29

Qual o sentido da expressão "barulho infernal"?

- (A) Que todos estavam no inferno
- (B) Que o laboratório explodiu
- (C) Que o som do barulho estava muito alto
- (D) Que os equipamentos sumiram



**05 – Responda após realizar a leitura do trecho.**

### **A casa sonhada**

(...)

Um dia o ex-dono da casa apareceu, acho que para tratar de prestações ou dos papéis da venda. A mulher hesitou antes de abrir a porta. O marido já tinha saído, ela ainda não conhecia o antigo proprietário. Mas a voz soava familiar... Abriu.

– Eu só fazia sonhar com esta casa – foi contando para a visita. Já conhecia cada detalhe...

– A casa é mal-assombrada. É melhor que a senhora saiba. – Ele disse, tomando a liberdade de acender a luz. Aí, desandou a gritar:

– **Aahahahahahah!!**

A mulher também se assustou, mas olhou em volta e não viu nada.

– Não tem ninguém além de nós... – disse, para tranquilizá-lo.

– **Aaahhh-ahh!** – Feito um louco, ele saiu berrando rua afora. E ela foi atrás:

– Mas o que foi? O que viu? O que aconteceu?

– Ô meu Deus! Não se preocupe, quem assombra a casa é a senhora mesma! – ele conseguiu explicar, antes de cair desmaiado.

Angela Lago. *Sete histórias de sacudir o esqueleto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005. p. 54

Podemos concluir que as expressões “– Aahahahahahah!!” e “– Aaahhh-ahh!” são de:

- a. Alegria
- b. Saudade
- c. Fome
- d. Medo



06 – Leia o trecho do texto de Monteiro Lobato e responda:

### Aventuras

A vaquinha havia largado Emília no meio das ruas do jardim. Como o sol estivesse esquentando as pedras, ela percebeu que se não fosse para a sombra **morreria torrada**. (...)

Monteiro Lobato. *A chave do tamanho*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 17

Qual o significado de “**morreria torrada**”?

- a) Emília estava com fome
- b) A vaquinha gostava de torradas
- c) O jardim estava florido
- d) Emília se queimaria toda com os raios do sol



**07– Leia o texto a seguir e responda a questão.**

A jararaca, a perereca e a tiririca(...)

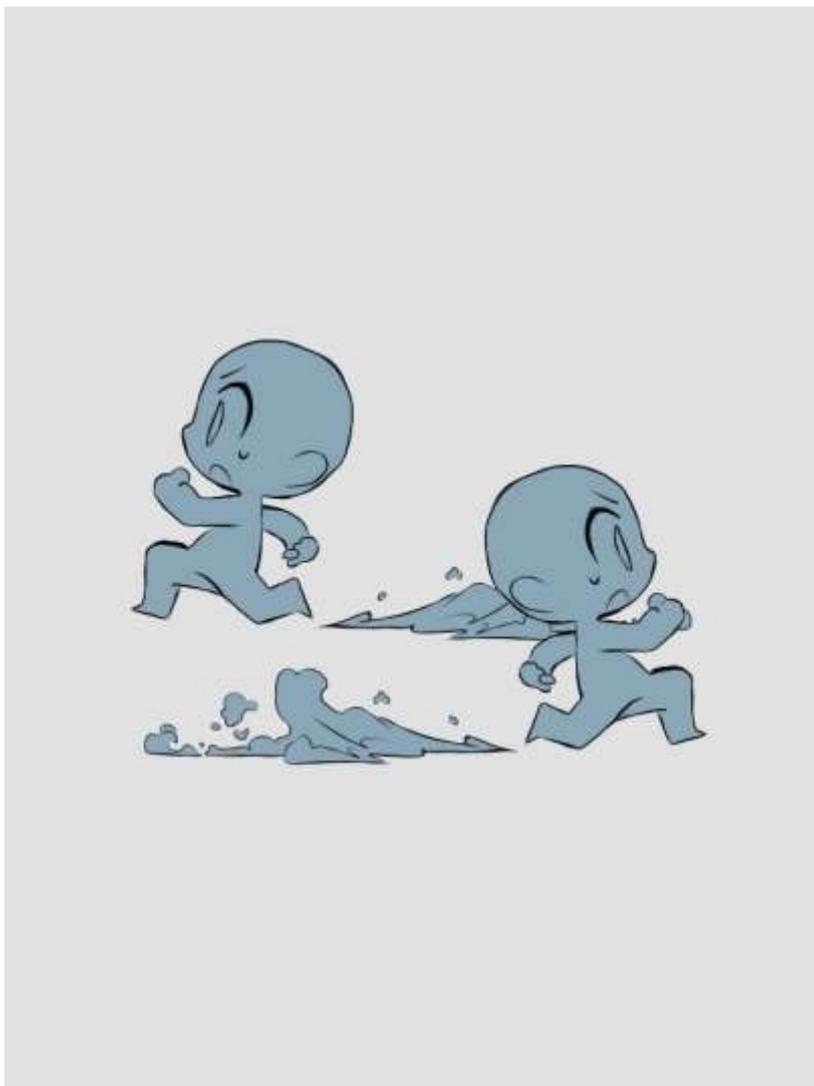
A Jararaca, mais forte, logo declarou luta de morte. Não esperou nada. Deu logo umbote num rápido pinote.

– Uma cobra! Pega! Acaba! Mata! Bate-que-bate. **Vapt-vupt!** Pegaram. Acabaram. Mataram.

Ana Maria Machado. *A jararaca, a perereca e a tiririca*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1998. p. 16

A expressão “**Vapt-vupt**” representa:

- a) Que todos fugiram
- b) Que a jararaca era horrível
- c) Que a luta foi rápida
- d) Que a luta não aconteceu



**08 – Responda à questão após a leitura do trecho:****O olho de vidro do meu avô**

Dizem que ele viajou para São Paulo. Naquele tempo, **São Paulo ficava quase em outro país**. Foi comprar esse olho que não via. Ele jamais acreditou que, em terra de cego quem tem um olho é rei. Venceu longos dias de estrada, poeira, lama, fantasiado de pirata como se fosse carnaval. Tudo para conquistar um olho. Meu avô era vaidoso, mesmo sem desejar ter reinado. (...)

Bartolomeu Campos de Queirós. O olho de vidro do meu avô. São Paulo: Moderna, 2004. p. 13-14

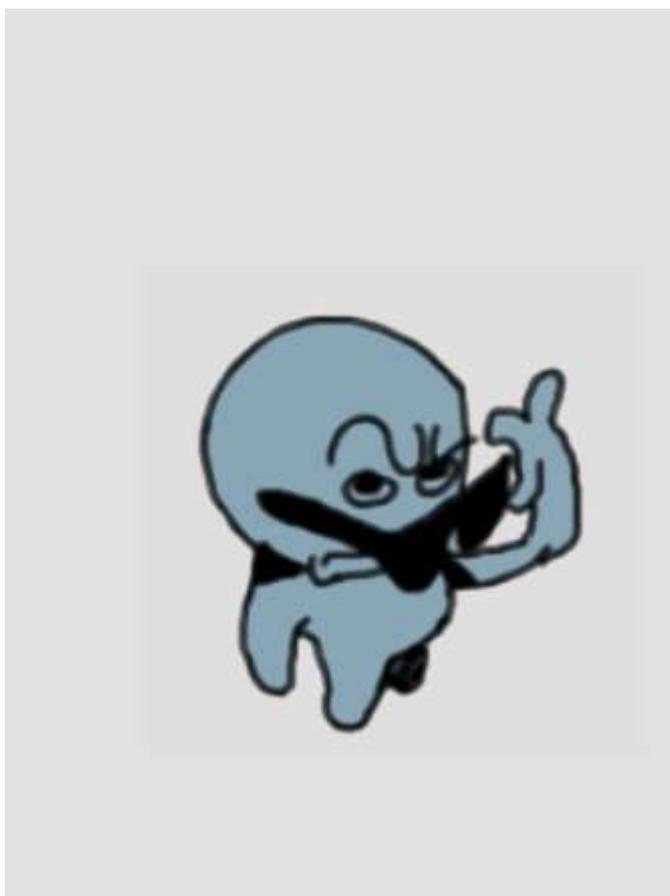
O que o autor quis dizer com a frase **“Naquele tempo, São Paulo ficava quase que em outro país”**?

- (A) Que São Paulo ficava muito longe
- (B) Que São Paulo ficava na Bolívia
- (C) Que apenas índios moravam em São Paulo
- (D) Que o avô do garoto não gostava de viajar



**09. Qual o sentido figurado da expressão "estar com a pulga atrás da orelha"?**

- (a) Ter uma pulga literalmente atrás da orelha.
- (b) Estar preocupado ou desconfiado.
- (c) Ter um animal de estimação.
- (d) Estar com coceira.



**10. Leia o texto e resolva à questão.**

Um dia eu vou bater as botas.  
E talvez neste dia você lembre das coisas que  
vivemos juntos,  
de tudo que eu te disse e senti por você.  
E talvez neste dia você fale a si, mesma,  
chorosa:  
tadinho do Augusto Branco, gostava tanto de  
mim,  
e eu nunca dei pra ele...  
= Pois é. Tá em tempo.

 PENSADOR

Augusto Branco

Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MTQ4OTEyNw/> acessado em 25/01/2024

**O que significa a expressão "bater as botas"?**

- (a) Bater em botas literalmente.
- (b) Morrer.
- (c) Comprar botas novas.
- (d) Correr muito rápido.



**GABARITO**

1. a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

2. a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

3. a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

4. a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

5. a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

6. a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

7. a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

8. a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

9. a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )

10. a. ( ) b. ( ) c. ( ) d. ( )