

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU – CURSO
DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FRANCÊS**

MONIQUE ROCHA VIDAL

**ENTRE SINGULARIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: a
elaboração de atividades lúdicas para estudantes com TEA no ensino
de francês como língua adicional**

Rio de Janeiro

2026

MONIQUE ROCHA VIDAL

ENTRE SINGULARIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: a elaboração de atividades lúdicas para estudantes com TEA no ensino de francês como língua adicional

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de Especialização em Ensino de Francês, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Francês.

Orientador(a): Profa. Dra. Juliana Rodrigues de Castro.

Rio de Janeiro

2026

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

V649 Vidal, Monique Rocha

Entre singularidades e práticas pedagógicas : a elaboração de atividades lúdicas para estudantes com TEA no ensino de francês como língua adicional / Monique Rocha Vidal. – Rio de Janeiro, 2026.

30 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Juliana Rodrigues de Castro.

1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Atividades lúdicas. 3. Transtorno do espectro autista. 4. Inclusão escolar. I. Castro, Juliana Rodrigues de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 440

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

MONIQUE ROCHA VIDAL

ENTRE SINGULARIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: a elaboração de atividades lúdicas para estudantes com TEA no ensino de francês como língua adicional

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de Especialização em Ensino de Francês, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Francês.

Aprovado em 2 de abril de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Juliana Rodrigues de Castro
Colégio Pedro II
Orientadora

Prof. Dr. Luiz Paulo dos Santos Monteiro
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2026

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Juliana pela orientação e pela generosidade em partilhar o seu saber e, acima de tudo, pelo cuidado e paciência com que guiou em cada etapa desta pesquisa, tornando o processo menos solitário. A sua orientação foi o suporte necessário para que este trabalho ganhasse forma e propósito. Agradeço por ter acolhido as minhas ideias com tanto zelo e por me ter ensinado que a investigação se faz também com sensibilidade.

Ao meu namorado, Victor Hugo, pelo companheirismo inabalável, pela força, pela paciência nos dias de exaustão e por acreditar em mim mesmo quando o silêncio da escrita parecia intransponível. Esta conquista é nossa.

Aos meus pais e à minha família, pelo incentivo constante e por me terem proporcionado as raízes necessárias para que eu pudesse voar em direção aos meus sonhos.

Ao meu amigo Kevin, agradeço pelo companheirismo e por dividir comigo seu próprio percurso de investigação. Nossas trocas e o apoio mútuo tornaram os desafios da pesquisa muito mais leves.

À Pós-graduação em Ensino de Francês do Colégio Pedro II, por me oportunizar esta valiosa experiência de ensino-aprendizagem e pelo privilégio de conviver com professores excelentes, cujos ensinamentos expandiram meus horizontes pedagógicos.

RESUMO

VIDAL, Monique Rocha. **Entre singularidades e práticas pedagógicas**: a elaboração de atividades lúdicas para estudantes com TEA no ensino de francês como língua adicional. 2026. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

O presente trabalho discute a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de francês como língua adicional na educação básica. Diante do aumento das matrículas de alunos autistas em escolas regulares e da restrita produção acadêmica voltada ao ensino de línguas para esse público, a pesquisa objetiva refletir sobre a elaboração de atividades pedagógicas acessíveis que favoreçam a participação e a aprendizagem desses estudantes. Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, fundamentada em bases teóricas sobre educação inclusiva, neurodesenvolvimento e ludicidade. A partir dessa fundamentação e de reflexões pedagógicas desenvolvidas em curso de especialização em Ensino de Francês do Colégio Pedro II, elaborou-se uma proposta de atividade didática para um perfil específico de estudante com TEA, considerando suas singularidades e o aproveitamento de interesses específicos, conhecidos como hiperfocos. A proposta foi estruturada para garantir a previsibilidade das tarefas, a clareza das instruções e o engajamento no uso da língua. Ressalta-se que o trabalho não apresenta resultados experimentais confirmados, uma vez que não houve a testagem prática da atividade em ambiente escolar. Contudo, conclui-se que o planejamento de propostas lúdicas e estruturadas constitui elemento fundamental para a promoção de práticas inclusivas. O valor do estudo reside na articulação entre teoria e reflexão docente, oferecendo caminhos para a personalização do ensino de francês.

Palavras-chave: ensino de francês; língua adicional; transtorno do espectro autista; inclusão escolar; atividades lúdicas.

RÉSUMÉ

VIDAL, Monique Rocha. **Entre singularidades e práticas pedagógicas:** a elaboração de atividades lúdicas para estudantes com TEA no ensino de francês como língua adicional. 2026. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

Le présent travail examine l'inclusion des étudiants atteints du Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) dans l'enseignement du français langue vivante au sein de l'éducation de base. Face à l'augmentation du nombre d'élèves autistes scolarisés en milieu ordinaire et à la production académique encore restreinte concernant l'enseignement des langues pour ce public, cette recherche vise à réfléchir à l'élaboration d'activités pédagogiques accessibles favorisant la participation et l'apprentissage de ces étudiants. Sur le plan méthodologique, l'investigation se caractérise par une recherche qualitative de nature bibliographique, fondée sur les bases théoriques de l'éducation inclusive, du neurodéveloppement et de la ludicité. À partir de cette base théorique et des réflexions pédagogiques développées dans le cadre d'un cours de spécialisation en enseignement du français au Colégio Pedro II, une proposition d'activité didactique a été élaborée pour un profil spécifique d'élève présentant un TSA, en prenant en compte ses singularités ainsi que l'exploitation de ses centres d'intérêt spécifiques, appelés hyperfocalisations. La proposition a été structurée de manière à garantir la prévisibilité des tâches, la clarté des instructions et l'engagement dans l'usage de la langue. Il convient de souligner que ce travail ne présente pas de résultats expérimentaux confirmés, étant donné qu'il n'y a pas eu de mise en pratique de l'activité en milieu scolaire. Toutefois, on conclut que la planification de propositions ludiques et structurées constitue un élément fondamental pour la promotion de pratiques inclusives. La valeur de cette étude réside dans l'articulation entre la théorie et la réflexion enseignante, offrant des pistes pour la personnalisation de l'enseignement du français.

Mots-clés : enseignement du français ; langue additionnelle ; trouble du spectre de l'autisme ; inclusion scolaire ; activités ludiques.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	11
3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA : ASPECTOS LEGAIS E EDUCACIONAIS.....	12
3.1 Características do TEA e implicações no contexto escolar.....	12
3.2 Impactos do TEA na aprendizagem da Língua Adicional.....	14
3.3 Atividades lúdicas como ferramenta de ensino de línguas.....	17
4 ELABORANDO ATIVIDADES LÚDICAS PARA ESTUDANTES COM TEA.....	19
5 DA TEORIA À PRÁTICA: ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA.....	23
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
REFERÊNCIAS.....	26
ANEXOS.....	29

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a ampliação das políticas de educação inclusiva no Brasil tem consolidado o direito à escolarização de estudantes com deficiência em classes regulares. No caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse movimento ganha especial relevância diante do crescimento expressivo de diagnósticos e matrículas na educação básica. Embora a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirmem o direito à participação e à aprendizagem, a efetivação desse princípio ainda enfrenta desafios no cotidiano escolar.

No que se refere especificamente ao TEA, dados recentes evidenciam a relevância social e educacional do tema. De acordo com o Censo Demográfico de 2023, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 2,4 milhões de pessoas no Brasil foram diagnosticadas com TEA, correspondendo a cerca de 1,2% da população. Em âmbito internacional, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças do governo dos EUA (2022) estima que uma em cada 31 crianças apresenta o diagnóstico. Esse crescimento tem se refletido diretamente no contexto escolar, com aumento significativo no número de matrículas de estudantes com TEA na educação básica, o que reforça a necessidade de que as instituições de ensino estejam preparadas para acolher e promover o desenvolvimento desses alunos.

O TEA é compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento que pode impactar funções comunicativas, linguísticas, interativas e comportamentais. Essas especificidades podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em contextos que envolvem interação social e flexibilidade comunicativa.

Entretanto, em muitos contextos escolares, a simples matrícula do estudante não garante práticas pedagógicas adaptadas ou estratégias que promovam sua participação ativa nas atividades propostas. Nesse sentido, o desafio da escola não se limita ao acesso à sala de aula, mas envolve a reorganização das práticas pedagógicas e a elaboração de materiais didáticos que considerem as singularidades desses estudantes. Soma-se a esse cenário a dificuldade enfrentada por muitos docentes em desenvolver práticas inclusivas, frequentemente associada à escassez de formação continuada voltada ao atendimento educacional de estudantes com TEA.

No campo específico das licenciaturas, observa-se uma lacuna evidente de formação especializada de futuros docentes e de professores em exercício, como indica Vitaliano (2013 apud Ferreira e Tonelli, 2020). Apesar da ampliação dos debates sobre inclusão, ainda são

escassas as pesquisas que investigam práticas pedagógicas voltadas, sobretudo ao ensino de línguas adicionais, como o francês, para estudantes com TEA.

Além da relevância acadêmica, a presente pesquisa surge de uma inquietação prática decorrente da atuação docente da pesquisadora no ensino de francês em contextos escolares inclusivos. A experiência com turmas que incluíam estudantes com TEA evidenciou desafios relacionados à participação, ao engajamento e à adaptação a metodologias predominantemente expositivas, motivando a reflexão sobre alternativas pedagógicas mais acessíveis e dinâmicas.

Parte-se, portanto, da hipótese de que a elaboração de atividades lúdicas e estruturadas, planejadas a partir das características e dos interesses de estudantes com TEA, pode contribuir para sua participação e aprendizagem no ensino de francês como língua adicional. Como objetivos específicos, busca-se: (a) analisar características do TEA que impactam o ensino de línguas; (b) refletir sobre princípios para a elaboração de materiais didáticos acessíveis; e (c) propor uma atividade lúdica alinhada às singularidades de um perfil específico de estudante com TEA.

Este estudo fundamenta-se em uma revisão da literatura, articulando pesquisas sobre TEA, educação inclusiva, ensino de línguas adicionais e ludicidade. Como desdobramento prático, apresenta-se a elaboração de uma atividade pedagógica voltada a um perfil específico de estudante com TEA, buscando evidenciar como a articulação entre teoria e prática pode contribuir para a construção de propostas mais inclusivas no ensino de francês.

Este trabalho está organizado em seis seções. Após esta introdução, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa. Em seguida, a revisão da literatura discute os direitos da pessoa com deficiência, as características do TEA e suas implicações no contexto escolar e no aprendizado de línguas adicionais, bem como o uso de atividades lúdicas no ensino de línguas. Posteriormente, apresenta-se a elaboração da atividade pedagógica proposta, seguida da discussão dos resultados e, por fim, das considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa e de caráter bibliográfico. A abordagem qualitativa justifica-se pelo objetivo de analisar produções teóricas que discutem as relações entre educação inclusiva e práticas pedagógicas acessíveis, permitindo uma reflexão interpretativa sobre o ensino de línguas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

O percurso metodológico iniciou-se com uma revisão da literatura pertinente aos temas de TEA, educação inclusiva e ensino de línguas adicionais. Essa etapa buscou compreender como esses campos de estudo dialogam e de que forma fundamentam o ensino de francês para estudantes autistas. Conforme destacam Brito, Oliveira e Silva (2021), a pesquisa bibliográfica permite sistematizar conhecimentos já produzidos, fornecendo a sustentação necessária para a problematização e a fundamentação teórica da investigação.

A partir das discussões levantadas, o trabalho propõe a elaboração de uma atividade pedagógica de caráter lúdico e acessível, voltada ao ensino de francês para estudantes com TEA. A construção dessa proposta considerou as especificidades relacionadas aos modos de aprendizagem desse público, como o suporte visual e a previsibilidade.

Vale ressaltar que a elaboração da atividade foi orientada pelas reflexões desenvolvidas ao longo do curso de Especialização em Ensino de Francês do Colégio Pedro II. A proposta busca, portanto, articular fundamentos teóricos e prática pedagógica, apresentando uma possibilidade de adaptação didática que favoreça a participação e o engajamento de estudantes com TEA no aprendizado da língua francesa.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ASPECTOS LEGAIS E EDUCACIONAIS

Historicamente, pessoas com deficiência vivenciaram processos de exclusão social e educacional, cenário que motivou a consolidação de dispositivos legais destinados à garantia de seus direitos fundamentais. No Brasil, a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), representa um marco ao reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito de direitos, assegurando-lhe igualdade de oportunidades, acessibilidade e participação plena na sociedade. A legislação define a deficiência como impedimento de longo prazo que, em interação com barreiras diversas, pode limitar a participação social em igualdade de condições (Brasil, 2015).

No caso específico do Transtorno do Espectro Autista, a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo-lhe os direitos previstos na LBI, especialmente no campo educacional. Na prática, essa legislação reforça a obrigatoriedade de uma educação regular e inclusiva, com adoção de medidas de apoio e, quando necessário, acompanhamento por profissional de apoio escolar. Conforme apontam De Souza e Anache (2020), esse marco normativo exige um novo olhar sobre o estudante com TEA, ao destacar a necessidade de planejamentos que considerem suas especificidades e orientem também os processos avaliativos.

3.1 Características do TEA e implicações no contexto escolar

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento marcado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Trata-se de um diagnóstico de caráter amplo, cuja concepção em "espectro" visa evidenciar a heterogeneidade das manifestações, que variam conforme o nível de suporte necessário e a intensidade das características apresentadas por cada sujeito.

As especificidades do TEA impactam diretamente os processos de aprendizagem, especialmente a organização cognitiva e a linguagem. Em diversos casos, a apreensão funcional de conceitos linguísticos tende a ocorrer de maneira mais laboriosa (Baptista; Bosa, 2002 apud Cavadas, 2021). Observa-se que aspectos semânticos e o uso social da língua podem apresentar desenvolvimento lento, uma vez que requerem habilidades de interpretação

e inferência. Para esses sujeitos, limitações no desenvolvimento cognitivo podem comprometer a compreensão de usos figurados, como ironias e metáforas, somando-se à rigidez comportamental e às dificuldades em filtrar estímulos sensoriais no ambiente escolar (Borges-Almeida; Resende, 2024).

Nesse contexto, a organização da rotina, o estabelecimento de combinados claros e a previsibilidade das atividades mostram-se fundamentais para favorecer a compreensão e a participação de estudantes com TEA. A aprendizagem depende da possibilidade de ancorar o novo em esquemas previamente consolidados, evitando sobrecargas cognitivas decorrentes de mudanças abruptas e contextos pouco estruturados (Rivière, 1998).

No cotidiano da sala de aula, como explicam Borges-Almeida e Resende (2024), as características do TEA podem se manifestar por meio de dificuldades em iniciar ou manter interações sociais, compreender regras implícitas de convivência ou interpretar expressões faciais, gestos e variações de entonação. Em atividades coletivas, alguns estudantes podem demonstrar preferência por tarefas individuais ou desconforto diante de situações que exigem exposição oral e improvisação comunicativa. Tais especificidades não indicam desinteresse ou incapacidade, mas modos singulares de participação que demandam mediação sensível.

O interesse específico ou hiperfoco atua como um potente mediador no processo de aprendizagem. Frequentemente interpretado apenas sob a ótica da restritividade, esse comportamento pode ser ressignificado como uma ferramenta pedagógica de acessibilidade. Ao identificar o que mobiliza o engajamento do aluno, o educador pode transformar esse interesse em uma ponte estratégica para o conhecimento (Santos e Teixeira, 2024).

Estudantes com TEA também tendem a beneficiar-se de instruções claras, organização estruturada das tarefas e previsibilidade nas rotinas (Rasmussen; Silva; Neix, 2021). Estratégias como antecipação das atividades, uso de recursos visuais, divisão das tarefas em etapas e valorização de seus interesses contribuem para favorecer autonomia, engajamento e construção de vínculos mais significativos com o conteúdo escolar.

Ademais, “a inclusão escolar se torna um processo complexo que demanda adaptações curriculares, estratégias pedagógicas diferenciadas e, sobretudo, um suporte multidisciplinar que inclui o papel essencial das famílias” (Correia et al, 2024, p. 3307). A atuação articulada de uma rede de apoio, composta por familiares, professores, mediadores, colegas e profissionais do espaço escolar, possibilita intervenções mais consistentes e favorece a construção de trajetórias escolares mais inclusivas, como aponta Correia et al (2024).

Dessa forma, a consolidação da educação inclusiva exige transformações estruturais no sistema educacional, envolvendo desde a formação inicial e continuada dos docentes até

adequações físicas nas instituições escolares e a formulação de políticas públicas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas (Soares; Santos, 2022 apud Correia et al., 2024).

3.2 Impactos do TEA na aprendizagem da Língua Adicional

A compreensão da linguagem como prática social tem implicações diretas para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais em contextos inclusivos, especialmente quando se consideram estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). À luz da perspectiva bakhtiniana, a linguagem não se reduz a um sistema abstrato de regras, mas se concretiza na interação verbal, que constitui sua realidade fundamental (Bakhtin, 1986). Sendo um evento sócio-histórico organizado por gêneros discursivos, a linguagem envolve o uso de expressões e estruturas convencionadas para atingir objetivos comunicativos diversos.

Quando essa concepção é transposta para o ensino de LA, torna-se necessário reconhecer que estudantes com TEA podem participar das práticas discursivas de modos singulares, apresentando particularidades na comunicação, na interação social e na construção de sentidos. Tais especificidades têm implicações importantes no processo de aprendizagem, pois a aquisição de uma nova língua exige não apenas o domínio de vocabulário e estruturas gramaticais, mas também a compreensão de normas sociopragmáticas e culturais que regulam os usos da linguagem.

Nesse contexto, Borges-Almeida e Resende (2024) explicam que estudantes com TEA podem enfrentar desafios relacionados à linguagem, como regras de polidez, adequação do discurso às diferentes situações comunicativas e interpretação de pistas contextuais. Soma-se a isso a possível inflexibilidade cognitiva, que pode dificultar a adaptação a tarefas comunicativas mais imprevisíveis, reforçando a necessidade de propostas pedagógicas mediadas. Esses elementos evidenciam que o ensino de línguas para estudantes com TEA requer planejamento e estratégias que favoreçam sua participação nas práticas de linguagem.

Em consonância com essa perspectiva, Souza et al. (2010) afirmam que o ensino de línguas, sob uma abordagem sociointeracionista, parte da premissa de que o sujeito se constitui como ser social por meio da interação. Nessa direção, o ensino de LA pode oportunizar uma formação crítico-reflexiva, desenvolvendo estratégias para lidar com diferentes letramentos e possibilitando uma participação social mais efetiva (Camelo; Galli, 2019).

No campo dos estudos sobre ensino de línguas, Leffa e Irala (2012) destacam a relevância do conceito de língua adicional (LA) para a compreensão dos processos de aprendizagem. Os autores compreendem a língua adicional como aquela que é aprendida para além da língua materna, não sendo definida apenas por seu caráter “estrangeiro”, mas por sua função social e comunicativa nos diferentes contextos de uso. Para os autores, a língua adicional é aquela incorporada ao repertório linguístico do falante com finalidades reais de uso, ampliando suas possibilidades de interação social, cultural e cognitiva, sem substituir a língua materna. Os pesquisadores ainda adicionam que

ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma, surge, portanto, a questão inicial de nomear essa outra língua. À medida que se reflete sobre o problema, configura-se aos poucos a ideia de que essa língua vem por acréscimo, de algo que é dado a mais. Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de países imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional” (Leffa; Irala, 2014, p.32).

O ensino de LA pode representar uma ampliação significativa de horizontes comunicativos, desde que mediado por práticas sensíveis às singularidades do espectro. Sob essa ótica, como argumenta Rocha (2008), o aprendizado de uma LA permite que o sujeito autista participe de novas práticas sociais e mobilize competências em contextos variados, transformando o "algo a mais" proposto por Leffa e Irala (2014) em uma ferramenta concreta de inclusão e agência social.

Nessa perspectiva, compreende-se que o desenvolvimento de atividades que considerem a bagagem de conhecimento do aluno e o uso de estratégias lúdicas são fundamentais para prepará-lo para interações progressivamente mais complexas, garantindo-lhe igualdade de oportunidades. Ademais, Rocha (2008) enfatiza que o ensino de línguas pode promover o engajamento do aprendente em práticas de linguagem que façam sentido para sua realidade, valorizando a interação, a autoria e a negociação de significados.

Sob esse prisma, a participação de alunos com TEA no ensino de LA deve considerar seus modos singulares de comunicação, seus interesses específicos (hiperfocos) e suas necessidades de mediação. Nesse cenário, o desafio não reside apenas no acesso ao conteúdo linguístico, mas na criação de condições pedagógicas que favoreçam o engajamento significativo. A exposição a uma nova língua pode ampliar repertórios simbólicos e comunicativos, mas também intensificar demandas cognitivas e interacionais, especialmente

quando o ensino se baseia em abordagens excessivamente abstratas ou descontextualizadas. Sebbouh (2024) pontua que

A aquisição de uma língua estrangeira pode favorecer o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva em crianças autistas. Isso lhes oferece a possibilidade de se adaptar com maior facilidade a contextos novos e a ambientes desconhecidos. Também pode fortalecer sua capacidade de resolver problemas e de demonstrar criatividade em seus processos de pensamento (Sebbouh, 2024, p. 19, tradução nossa).¹

Diante dos desafios de flexibilidade cognitiva e interação social frequentemente observados no transtorno, torna-se necessário buscar estratégias que transformem o ambiente de aprendizagem em um espaço de experimentação segura e motivadora. Nesse sentido, a ludicidade emerge como um recurso mediador fundamental, capaz de atenuar a abstração inerente à língua estrangeira. Assim, o ensino do francês, quando articulado a práticas lúdicas e dialógicas, pode favorecer a participação ativa desses estudantes, respeitando seus ritmos, interesses e modos próprios de interação com o mundo. O uso de atividades lúdicas configura-se, portanto, como uma estratégia pedagógica potente, pois cria oportunidades estruturadas de interação, cooperação e construção compartilhada de sentidos. Para estudantes com TEA, tais práticas contribuem para que a língua adicional seja experienciada não como um sistema abstrato, mas como prática social significativa e acessível.

¹ L'acquisition d'une langue étrangère peut encourager la croissance de la flexibilité cognitive chez les enfants autistes. Cela leur offre la possibilité de s'adapter plus aisément à des contextes nouveaux et à des milieux inconnus. Ça peut aussi renforcer leur aptitude à résoudre des difficultés et à faire preuve de créativité dans leur réflexion. (Sebbouh, 2024, p. 19).

3.3 Atividades lúdicas como ferramenta de ensino de línguas

A ludicidade é uma estratégia pedagógica fundamental para favorecer o engajamento e a participação ativa, especialmente no contexto do TEA. Ferreira e Tonelli (2020) ressaltam que, sendo a linguagem o meio pelo qual estabelecemos relações sociais, as práticas pedagógicas devem considerar os modos singulares de comunicação desses estudantes.

O jogo e as atividades lúdicas ocupam papel relevante nos processos de aprendizagem, pois favorecem a socialização, o respeito às regras e a experimentação de diferentes papéis sociais. Nesse cenário, em que o jogo ultrapassa a dimensão do entretenimento, Luckesi (2000) adiciona que

A prática educativa lúdica, por ter seu foco de atenção centrado na plenitude da experiência propicia tanto ao educando quanto ao educador oportunidade ímpar de entrar em contato consigo mesmo e com o outro. Para uma prática educativa lúdica é necessária uma teoria que leve em consideração o ser humano na sua totalidade bio-psico-socio-espiritual, enquanto se assenta no corpo, organizando a personalidade e estabelecendo crenças orientadoras da vida (Luckesi, 2000, p.51, apud Ferreira, p. 12, 2024).

Entretanto, o jogo também pode ser compreendido como um espaço de dificuldade, desigualdade e restrição para estudantes com TEA, uma vez que envolve competências comunicacionais, sociais e simbólicas que podem representar barreiras significativas para esse público. Ainda assim, quando mediado de forma adequada, o jogo atua como uma ferramenta de construção de conhecimento e de experiências de aprendizagem, pois, conforme explica Ferreira (2024, p. 563), os “Jogos e brincadeiras despertam conhecimentos que possivelmente não eram atingidos em processos distantes da ludicidade”.

Nesse sentido, Ferreira e Tonelli (2020) destacam a necessidade de que os professores explorem materiais que aproximem o aluno com TEA dos temas abordados nas atividades, favorecendo a compreensão linguística dos estímulos apresentados no contexto e despertando o interesse pela língua. Tal perspectiva reforça a importância da mediação docente na escolha e adaptação de práticas lúdicas, de modo que o jogo se torne acessível, significativo e inclusivo.

Restringir o acesso do estudante com TEA às atividades lúdicas compromete seu desenvolvimento integral e sua participação no grupo escolar. Conforme Walsh, Linehan e Ryan (2024), jogos configuram-se como experiências imersivas e eficazes para o engajamento e o desenvolvimento de habilidades sociais, desde que as intervenções transcendam concepções normativas de socialização e se alinhem às necessidades dos próprios sujeitos

autistas. Nesse sentido, o uso de jogos amplia os resultados da aprendizagem e o envolvimento do sujeito (Dichev & Dicheva, 2017, apud Linehan et al, 2024), propiciando a experimentação e a produção de sentidos na relação com o conhecimento e com o outro.

Walsh, Linehan e Ryan (2024) também chamam atenção para o fato de que muitas intervenções frequentemente baseadas em jogos partem de concepções normativas de socialização, o que reforça a necessidade de uma mediação pedagógica sensível e contextualizada para estudantes com TEA. O jogo se constitui como uma dimensão ampliada e propicia para promover a relação do sujeito com o conhecimento, com as pessoas, com outros contextos, com a experimentação e a produção de novos sentidos.

Em consonância, Barros e Costa (2010) explicam que as atividades propostas no ensino de línguas devem ser concebidas de modo a serem atuais e instigantes, capazes de suscitar a reflexão, a troca de ideias e o uso efetivo da língua para a expressão de opiniões, experiências e pontos de vista. Os autores também ressaltam a importância de considerar o universo sociocultural e os conhecimentos prévios que o aluno traz consigo, tomando seu contexto linguístico-cultural como ponto de partida para a ampliação de outros repertórios e horizontes. Sob essa perspectiva, o uso da língua ocorre desde o início, de forma construtiva, crítica e interdisciplinar, articulando aprendizagem e prática de maneira indissociável.

No campo do ensino de francês, Sebbouh (2024) destaca que a integração do lúdico no ensino de francês favorece a participação ativa dos aprendentes, ao mobilizar jogos de papéis, simulações, canções e atividades interativas que estimulam a prática comunicativa em contextos significativos. Para a pesquisadora, o lúdico contribui para a construção de um ambiente mais motivador e dinâmico, no qual o aluno se engaja na língua.

Assim sendo, práticas pedagógicas lúdicas podem assumir um estatuto pedagógico a partir da intencionalidade e do olhar do docente, deixando de ser compreendido apenas como uma atividade espontânea ou recreativa. Conforme argumenta Perrin (2011), o jogo não é educativo em si mesmo, mas passa a sê-lo quando integrado a novas perspectivas, valores e práticas pedagógicas, deslocando o foco da atividade para como ela é analisada e mediada.

Outrossim, quando articulados ao ensino do francês, o jogo e as práticas lúdicas assumem um papel ainda mais significativo, pois permitem que a língua seja vivenciada em situações concretas de uso, favorecendo a construção de sentidos de forma contextualizada. Para estudantes com TEA, tais práticas podem criar espaços de interação linguística mais acessíveis, promovendo previsibilidade, repetição significativa e engajamento motivacional. Dessa forma, o ensino do francês mediado pelo lúdico configura-se como uma estratégia de inclusão.

4 ELABORANDO ATIVIDADES LÚDICAS PARA ESTUDANTES COM TEA

A partir das discussões teóricas apresentadas na revisão da literatura, esta seção apresenta uma proposta de atividade pedagógica voltada ao ensino de língua adicional, especificamente o francês, para estudantes com TEA. A proposta fundamenta-se na concepção de linguagem como prática social, na noção de língua adicional como ampliação de repertórios e na compreensão do jogo como dispositivo pedagógico mediado.

No âmbito pedagógico, podemos compreender que o “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos” (Souza, 2007, p. 111). No caso de estudantes com TEA, tais recursos demandam ações mais precisas, que considerem aspectos comunicacionais, cognitivos e comportamentais, por exemplo. De acordo com Silveira et al (2025), a elaboração de recursos didáticos para estudantes com TEA exige reconhecer as singularidades do aluno e buscar reduzir barreiras de aprendizagem por meio de estratégias pedagógicas adequadas. Trata-se de uma prática intencional, fundamentada em princípios inclusivos, cujo objetivo é potencializar o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.

À luz dessas considerações, Rivière (1998) destaca que as práticas pedagógicas destinadas a estudantes com TEA devem respeitar suas singularidades, exigindo do professor atenção constante, flexibilidade e sensibilidade na organização das atividades. O planejamento pedagógico, portanto, não pode ser rígido nem padronizado, mas deve considerar o perfil cognitivo, comunicacional e socioemocional do aluno.

Nesse contexto, a proposta pedagógica apresentada neste estudo foi concebida a partir da articulação entre os referenciais teóricos discutidos e as reflexões pedagógicas desenvolvidas ao longo do Curso de Especialização em Ensino de Francês do Colégio Pedro II, uma pós-graduação na modalidade EAD voltada à formação de professores de francês.

Tais aportes teóricos, articulados às discussões realizadas no decorrer do curso, orientaram e fundamentaram o desenvolvimento desta pesquisa, configurando-se como elementos centrais para a construção do percurso de elaboração de uma atividade didática aqui apresentada. Nesse sentido, a atividade elaborada teve origem em um exercício avaliativo da disciplina ‘Inclusão no Ensino de Línguas Estrangeiras’, ministrada pela professora Juliana Rodrigues de Castro, no qual foram mobilizadas reflexões acerca da inclusão e da adaptação pedagógica no ensino de línguas.

As atividades se propuseram a transpor os conceitos de acessibilidade para o planejamento didático real. Para tanto, a atividade consistiu na análise de cinco perfis fictícios

de estudantes autistas, com diferentes níveis de suporte, habilidades comunicacionais e hiperfocos, conforme apresentado no quadro em Anexo 1. A partir dessa análise, e com base nos conteúdos teóricos estudados e nas discussões realizadas em aula sobre o TEA, os estudantes deveriam elaborar uma proposta de atividade pedagógica direcionada a um dos perfis apresentados, como atividade avaliativa. Essa abordagem possibilitou a compreensão de que a adaptação curricular para estudantes com TEA não se resume à redução de expectativas ou à simplificação dos conteúdos, mas envolve, sobretudo, a acessibilização das práticas de mediação pedagógica, considerando as especificidades de cada estudante.

O exercício estava estruturado em cinco eixos orientadores: (1) identificação do aluno escolhido; (2) definição do conteúdo linguístico a ser trabalhado; (3) explicitação das estratégias didáticas articuladas às características e ao hiperfoco do estudante; (4) descrição dos materiais e recursos utilizados; e (5) apresentação detalhada do passo a passo da atividade, com foco na execução pelo aluno.

Essa organização metodológica evidencia que a adaptação pedagógica ultrapassa a simplificação de conteúdos, exigindo decisões conscientes sobre mediação, recursos e o uso do hiperfoco como motor da aprendizagem. Essa compreensão foi consolidada a partir da análise de um dos perfis, propostos durante o curso de especialização. Tais perfis serviram de base para a construção da proposta didática detalhada em anexo, a qual exemplifica a articulação entre a estrutura da atividade e as estratégias de mediação adotadas.

A partir desses perfis, fomos instigados a problematizar: que tipo de atividade propor? Quais recursos utilizar? Como organizar a mediação? Que adaptações seriam necessárias para garantir participação e aprendizagem? O exercício não se limitava à criação de uma atividade genérica, mas exigia a construção de propostas diferenciadas, coerentes com o perfil apresentado, evidenciando o cuidado pedagógico necessário na elaboração de materiais para estudantes com TEA.

Essa abordagem evidenciou que se exige análise contextual, sensibilidade pedagógica e fundamentação teórica. A utilização de perfis como instrumento formativo permitiu visualizar, de maneira concreta, como pequenas variações nas características do aluno demandam reorganizações significativas na estrutura da atividade, nos suportes visuais, no nível de abstração linguística e na mediação docente.

Tal reflexão torna-se ainda mais relevante diante do cenário educacional contemporâneo. Ao refletir sobre a elaboração desta atividade, levou-se em consideração o contexto social e os conhecimentos prévios do estudante, partindo, assim, do conteúdo gramatical que deveria ser ensinado e como essa matéria poderia ser atrelada aos interesses e

necessidades do aprendente. Segundo Leffa (2007), o material didático deve ser elaborado de modo a oferecer ao aluno o apoio necessário, considerando seu nível de desenvolvimento e suas necessidades específicas. Para isso, é fundamental realizar uma análise inicial que identifique tanto as competências a serem desenvolvidas quanto aquelas que o aluno já domina, de modo que se evidencie aquilo que ainda precisa ser aprendido.

Nesse processo de elaboração, buscou-se articular os princípios discutidos na revisão da literatura às decisões pedagógicas envolvidas na construção da atividade. Foram considerados aspectos como o perfil comunicacional do estudante, seus interesses específicos, a necessidade de previsibilidade nas etapas da tarefa e a clareza das instruções. A organização da atividade também levou em conta a importância da mediação docente, da utilização de recursos visuais e da estruturação de turnos de participação, elementos apontados por diferentes estudos (Rasmussen; Silva; Neix, 2021; Ferreira e Tonelli, 2020) como facilitadores da participação de estudantes com TEA em contextos de aprendizagem. Assim, a proposta foi concebida como um dispositivo pedagógico planejado a partir de princípios inclusivos, no qual o professor assume o papel de mediador e realiza as adequações necessárias para favorecer o engajamento e a compreensão do estudante.

Dessa forma, a atividade que será apresentada a seguir, não pretende constituir um modelo fixo ou universal, mas exemplificar possibilidades pedagógicas situadas, construídas a partir do reconhecimento das particularidades dos estudantes.

QUADRO 1 – Elaboração de atividade didática

Luís Cláudio (6º ano - TEA nível 1 de suporte)	
Perfil do estudante: TEA nível 1 de suporte. Altas habilidades. Gosta de mapas, listas e dados. Memoriza bandeiras e informações geográficas.	
Conteúdos linguísticos	Vocabulário: países e nacionalidades em francês + estrutura “Je suis ; Il est / Elle est”
Estratégias pedagógicas	Usar mapas visuais; Estruturar em formato de desafio/lista; Explorar o hiperfoco (bandeiras como disparador linguístico); Evitar excesso de improviso; Manter regras claras.
Activité : Tour du monde en français	
Desenvolvimento: O professor organiza a turma em grupos de 3 a 5 alunos e distribui imagens de bandeiras sobre suas mesas. Luís, junto de seu grupo, deve associar cada bandeira ao nome do país em francês. Em dois	

minutos, os grupos tentarão nomear o máximo de países que conseguirem. Após o desafio lúdico, o professor disponibiliza aos grupos uma tabela em branco contendo as colunas “país” e “nacionalidade”, na qual os estudantes deverão colar as bandeiras recebidas, identificar os nomes dos países e registrar suas respectivas nacionalidades nas formas feminina e masculina, com base nas figuras e palavras fornecidas.

Em seguida, construirão um mural em conjunto, em que cada grupo será responsável por 4 países e nacionalidades, identificando, também, o feminino e o masculino delas.

Pays | Nationalité

Ex: Brésil – brésilien / brésilienne

Fonte: Elaborado pela autora.

A atividade lúdica elaborada para o perfil específico de estudante com TEA evidencia, na prática, os princípios teóricos discutidos anteriormente. A partir da concepção de linguagem como prática social, a proposta não se restringe à apresentação isolada de estruturas linguísticas do francês, mas organiza situações de uso em que o estudante é convidado a mobilizar a língua em interação mediada. Nesse sentido, o jogo como um dispositivo pedagógico estruturado, capaz de organizar turnos de fala, explicitar regras e favorecer a participação previsível do aluno. Além disso, com o objetivo de tornar mais concreta a proposta, foram produzidas duas representações imagéticas da atividade, com o auxílio da ferramenta Gemini, apresentadas no Anexo 2.

A escolha do conteúdo linguístico, articulada ao hiperfoco e às características do perfil selecionado, materializa a compreensão de que o recurso didático não é elemento acessório, mas parte estruturante do processo inclusivo. Para isso, é fundamental que o professor conheça o perfil do estudante, seus interesses e conhecimentos prévios, para que a aplicação da atividade seja envolvente e significativa, além de instigá-lo a participar ativamente.

A proposta busca favorecer um ambiente de aprendizagem mais acessível e estimulante ao evidenciar ao estudante que seus interesses são valorizados, assegurando seu lugar de pertencimento no grupo. Nessa dinâmica, o trabalho coletivo não apenas propicia a interação com os pares, como também fomenta o desenvolvimento de habilidades sociais em um contexto real de uso da língua. Paralelamente, a exposição clara dos passos da atividade funciona como um suporte organizacional, facilitando a compreensão da tarefa e reduzindo a ansiedade diante do novo. Essa estrutura permite uma mediação contínua, em consonância com o que apontam Silveira et al. (2025, p. 12): “Isso envolve a realização de feedbacks com os alunos, a observação de seu progresso e a disposição para fazer ajustes e adaptações conforme necessário”.

5 DA TEORIA À PRÁTICA: ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Estudos sobre a construção de materiais acessíveis para estudantes com TEA destacam que a adaptação individualizada, a clareza na apresentação das tarefas e o planejamento intencional são fatores determinantes para o engajamento e a aprendizagem (Silveira; Ferreira; Martins, 2025). Nesse sentido, a organização do jogo aqui apresentado responde a tais princípios, ao estruturar turnos de apresentação, explicitar regras e integrar o interesse específico do estudante como elemento mediador da interação. A proposta também dialoga com a perspectiva de Rivière (1998), ao reconhecer que o planejamento pedagógico para estudantes com TEA exige flexibilidade e sensibilidade docente. O fato de a atividade ter sido pensada a partir de um perfil específico evidencia que a adaptação curricular não implica simplificação do conteúdo, mas adequação das estratégias pedagógicas.

Sob a ótica de Leffa (2007), a atividade buscou oferecer ao estudante a ajuda necessária no grau exato de suas necessidades, partindo da análise do que ele já domina e identificando o que precisa ser desenvolvido. A estrutura do jogo, com etapas delimitadas, mediação explícita e aproveitamento do interesse específico como elemento motivador, funciona como andaime pedagógico, reduzindo barreiras e favorecendo a autonomia progressiva.

A construção de materiais didáticos exige elencar um conjunto de estratégias organizadas e estruturadas, como o perfil de aprendizagem do aluno, preferências e variedade de recursos didáticos, que não privilegiam a autonomia e participação ativa do estudante. Conforme destacam Silveira et al., 2025, p. 13, “Estimular a diversidade de recursos didáticos é fundamental para atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos, tornando o ambiente educacional mais inclusivo e estimulante”.

Além disso, considerando que a aprendizagem de línguas envolve práticas de interação e construção de sentidos em contextos sociais, atividades estruturadas e mediadas podem favorecer não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também oportunidades de participação comunicativa para estudantes com TEA.

Além dos aspectos relacionados ao engajamento e à interação, a atividade proposta também mobiliza diferentes habilidades linguísticas relevantes para o ensino de línguas adicionais. Entre elas, destaca-se o desenvolvimento do vocabulário, por meio da associação entre imagens e palavras em francês, favorecendo a ampliação do repertório lexical dos

estudantes. A atividade também estimula a oralidade, uma vez que os participantes precisam nomear elementos, responder às solicitações do professor e interagir com os colegas durante o jogo. Do ponto de vista pragmático, os estudantes são convidados a utilizar a língua em um contexto de interação, respeitando turnos de fala e participando de uma dinâmica comunicativa coletiva.

Por fim, a elaboração dessa atividade reforça a importância da formação docente continuada para o ensino inclusivo de línguas. A atividade apresentada, cujo detalhamento encontra-se em anexo, não se pretende modelo universal, mas exemplo concreto de como princípios inclusivos podem ser traduzidos em decisões pedagógicas específicas no ensino do francês como língua adicional. Diante disso, o estudo evidencia como princípios da educação inclusiva podem ser operacionalizados no planejamento de atividades pedagógicas, aproximando discussões teóricas da prática docente cotidiana. Ainda que a proposta tenha sido pensada para um perfil específico de estudante, os princípios que orientaram sua elaboração podem inspirar adaptações em diferentes contextos de ensino de LA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutido ao longo desta pesquisa, a ampliação da inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar tem evidenciado a necessidade de materiais didáticos e práticas pedagógicas adaptadas a esse público. No caso específico do ensino de francês como LA, observa-se uma lacuna significativa de estudos e propostas voltadas a estudantes autistas na educação básica. Diante desse cenário, este trabalho buscou compreender de que maneira a inclusão de estudantes com TEA pode ser contemplada no ensino de línguas adicionais, refletindo sobre a elaboração de atividades pedagógicas acessíveis e organizadas de modo a favorecer sua participação e aprendizagem.

A revisão da literatura permitiu compreender as características do TEA e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a importância da mediação docente, do planejamento estruturado das atividades e da consideração dos interesses e necessidades específicas desses estudantes. Destacou-se também o potencial das atividades lúdicas no ensino de línguas, por favorecerem interações significativas e estimularem a participação dos aprendentes no uso da língua adicional.

Durante a elaboração da atividade proposta, evidenciou-se a importância de o docente considerar o perfil do estudante ao definir estratégias pedagógicas e organizar as atividades. O uso de propostas lúdicas estruturadas, com regras claras e turnos definidos, pode favorecer o engajamento, a interação e a participação ativa dos alunos, além de possibilitar ao professor acompanhar e mediar a aprendizagem.

Nesse processo, a formação continuada mostrou-se fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, ao estimular reflexões sobre a prática pedagógica e a necessidade de adaptação às singularidades dos estudantes com TEA. A elaboração da atividade apresentada constituiu, portanto, um exercício formativo voltado à carência de propostas para o ensino de francês a estudantes autistas.

Cabe destacar, contudo, algumas limitações deste estudo. A proposta pedagógica foi elaborada a partir de um perfil fictício de estudante com TEA e não foi aplicada em contexto real de sala de aula, o que impossibilita avaliar seus resultados práticos. Além disso, o tempo disponível restringiu a elaboração de propostas voltadas a diferentes perfis de estudantes. Ainda assim, espera-se que as reflexões desenvolvidas contribuam para ampliar o debate sobre o ensino de francês como língua adicional em contextos inclusivos e incentivem novas pesquisas voltadas à elaboração e aplicação de práticas pedagógicas acessíveis para estudantes com TEA e para o ensino de outras línguas adicionais.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

BAKHTIN, MIKHAIL.. The Problem of Speech Genres. In: **Speech Genres and Other Late Essays** Caryl Emerson and Michael Holquist, Eds. Austin: University of Texas Press, p. 60-102, 1986.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16). ISBN 978-85-7783-040-4. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: 30 de janeiro de 2026.

BORGES-ALMEIDA, V.; RESENDE, C.. O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira. **Revista Do GEL**, **20(2)**, 2024, p. 124–148. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/gel.v20i2.3544>. Acesso em: 10 de janeiro de 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 de dezembro de 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022 : Pessoas com deficiência e Transtorno do Espectro Autista**. Rio de Janeiro: IBGE. 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102178>. Acesso em: 27 de novembro de 2025.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago De; SILVA, Brunna Alves Da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>. Acesso em: 30 de dezembro de 2025.

CAMELO, E.; GALLI, J. A. Línguas estrangeiras e outras relações possíveis com a escola pública. In. **Revista Investigações**. Recife, v. 32, n. 2. Dezembro de 2019, p. 456-478. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/241740/34168>. Acesso em: 20 de janeiro de 2026.

CAVADAS, Bárbara Cristina Santos. **Aprendizado de língua estrangeira por autistas: Desafios e Propostas para uma educação inclusiva**. Trabalho de conclusão de graduação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/16032>. Acesso em: 2 de dezembro de 2026.

CORREIA, Silvia Gomes et al. Inclusão escolar e autismo: A importância da colaboração familiar para o suporte aos alunos autistas. **LUMEN ET VIRTUS**, v. 15, n. 39, 2024, p. 3305-3314. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/346>. Acesso em: 10 fevereiro de 2026.

FERREIRA, Luciana Luz. A ludicidade no processo de inclusão e aprendizagem de crianças autistas no Ensino Fundamental I / Playfulness in the inclusion and learning process of autistic children in elementary school I. **Revista Escola de Governo de Alagoas**, v. 1, n. 2, 2024. Disponível em: <https://revista.escoladegoverno.al.gov.br/storage/artigos/8juj2Lr6NBnMOqaLlwILXP5kI4G4pALGG5NGSoAe.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2026.

FERREIRA, Otto Henrique Silva; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 16, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rd/article/view/11449>. Acesso em: 26 de dezembro de 2025.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2007, p. 15-41.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. **Língua adicional: conceitos e implicações para o ensino**. Pelotas: EDUCAT, 2014.

PERRIN, Julien. **Le jeu chez les enfants avec autisme**. Journée départementale : Autisme et jeu, Tarbes, mar. 2011. Disponível em: https://medecine.univ-tlse3.fr/medias/fichier/le-jeu-chez-l-enfant-avec-autisme_1594288285539-pdf?ID_FICHE=1002474&INLINE=FALSE. Acesso em: 5 de dezembro de 2025.

RASMUSSEN, Fernanda de Souza Machado; SILVA, Rosemeire da Costa; NEIX, Carine da Silva Vieira. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista. **Construção psicopedagógica**, v. 30, n. 31, 2021, p. 101-112. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542021000200010. Acesso em: 05 de março de 2026.

RIVIÈRE, Ángel. El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales. In: martos & rivière (coord.), **Tratamiento del autismo: nuevas perspectivas**. Madrid: instituto de migraciones y servicios sociales, 1998.

ROCHA, Cláudia H. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos, São Paulo. 2007.

ROCHA, C. H. O Ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. Cap. 1, p. 15-34.

SANTOS, F. N. Z.; TEIXEIRA, M. E. N. Acessibilidade na educação: utilizando o hiperfoco como ferramenta no aprendizado matemático por meio de atividades adaptadas. **Educação Matemática em Revista**, v. 29, p. 1-8, 2024. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/3563>. Acesso em: 13 de

março de 2026.

SEBBOUH, Fatima Zahra. **L'adaptabilité des outils numériques dans l'éducation inclusive : perspectives pour l'enseignement du français aux enfants autistes**. 2024. Dissertação (Master en Didactique du FLE) – Université de Tlemcen, Faculté des Lettres et des Langues, Département de français, Tlemcen, 2024. Disponível em: <https://dspace.univ-tlemcen.dz>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2026.

SHAW, Kelly A. Prevalence and early identification of autism spectrum disorder among children aged 4 and 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 Sites, United States, 2022. **MMWR. Surveillance Summaries**, v. 74, 2025.

SILVEIRA, Suélen Marçal; FERREIRA, Cristiano Corrêa; MARTINS, Claudete da Silva Lima. Modos De Elaboração De Recursos Didáticos Para Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista (Tea). **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 12, n. 4, p. e025062-e025062. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/15891>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2026.

SOUZA, Ana Paula Ramos de; STEFANELLO, Carla Adiers; SPILMANN, Ivomar Antônio. A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro didático. **Roteiro, Joaçaba**, v. 35, n. 1, p. 23–52, jan./jun. 2010. Acesso em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/226>. Acesso em: 03 de dezembro de 2025.

DE SOUZA, André Luiz Alvarenga; ANACHE, Alexandra Ayach. A educação das pessoas com o transtorno do espectro autista: avanços e desafios. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, p. 1035-1053, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14330>. Acesso em: 10 de dezembro de 2025.

WALSH, Orla; LINEHAN, Conor; RYAN, Christian. **Is there evidence that playing games promotes social skills training for autistic children and youth?** *Autism*, v. 29, n. 2, 2024, p. 329-343. DOI: 10.1177/13623613241277309. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39305194/>. Acesso em: 20 de dezembro de 2025.

ANEXOS

Anexo 1

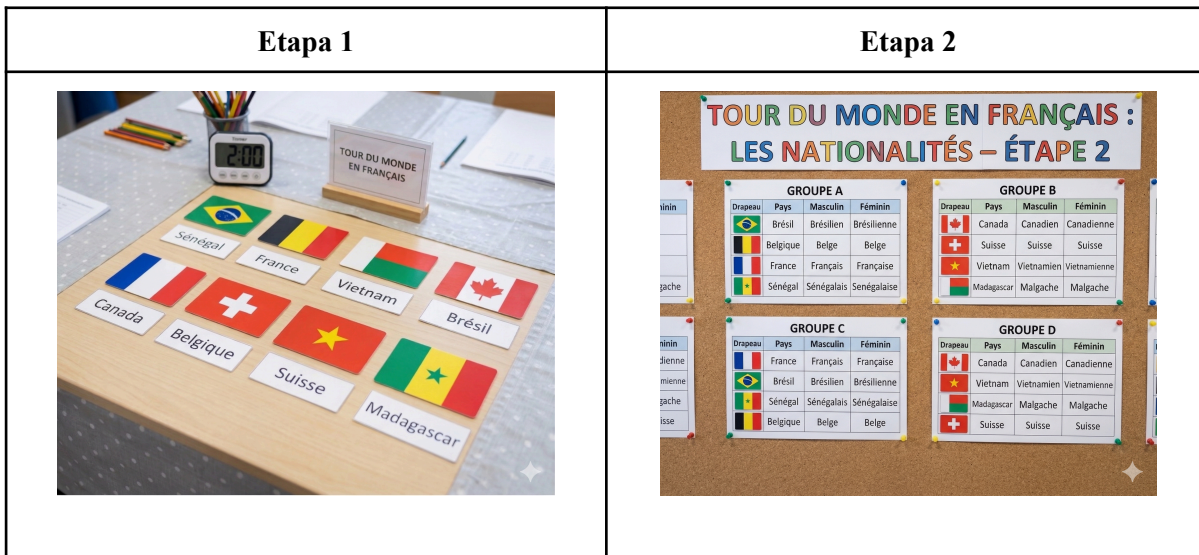
Atividade avaliativa proposta na disciplina de Inclusão no Ensino de Línguas Estrangeiras, no curso de Especialização em Ensino de Francês do Colégio Pedro II.

EXERCÍCIO: Elaboração de uma atividade acessível para estudante com TEA			
<p>Instruções: Você deverá escolher um dos perfis de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) listados abaixo e, com base em suas características e interesses (hiperfoco), elaborar a descrição de uma atividade didática acessível para uma aula de francês. O foco é demonstrar a aplicação de estratégias didáticas inclusivas e claras que aproveitem o interesse do aluno para promover a aprendizagem. Obs. Não é uma sequência didática, mas, somente, UMA ATIVIDADE. A proposta tem o formato de FÓRUM, para que todos possam ter acesso e aprender com as ideias dos colegas.</p> <p>Siga os 5 pontos a seguir: 1. Aluno escolhido (nome, série e descrição breve); 2. Conteúdo da aula (tema ou habilidade linguística específica a ser trabalhada); 3. Estratégias didáticas (relacione claramente as estratégias ao perfil, características e hiperfoco do aluno); 4. Materiais / recursos utilizados (liste os recursos); 5. Descrição da atividade acessível (descreva o passo a passo da atividade proposta, com o foco na execução pelo aluno).</p>			
Perfil	Série	Características	Hiperfoco
Luís Cláudio	6º ano EF	<ul style="list-style-type: none"> · TEA nível 1 de suporte · altas habilidades · gosta de mapas, quadros, listas e dados · Na última Copa do Mundo, completou o álbum de figurinhas, reconheceu todas as bandeiras e memorizou o nome dos jogadores de cada país 	Países, bandeiras, mapas e planetas
Luís Felipe	7º ano EF	<ul style="list-style-type: none"> · TEA nível 1 de suporte · deficiência intelectual leve · dificuldade de leitura e escrita · bom reconhecimento de imagens e sons · compreende instruções simples, gosta de jogos educativos visuais · assiste desenhos/animações com animais repetidamente 	Animais
Luís André	1ª série EM	<ul style="list-style-type: none"> · TEA nível 1 de suporte, · bom desempenho acadêmico · dificuldade em interações sociais e trabalhos em grupo · prefere atividades individuais · gosta de conteúdos visuais, filmes, documentários, listas de curiosidades 	Super-Heróis (Marvel/DC)
Luís Paulo	9º ano EF	<ul style="list-style-type: none"> · TEA nível 2 de suporte · comunicação verbal limitada, usa frases curtas e simples · sensível a ruídos altos e mudanças inesperadas · gosta de atividades estruturadas, materiais visuais e rotina · mostra interesse em imagens sequenciadas · gosta de atividades repetidas (jogos, animações, filmes) 	Meios de transporte

Fonte: Elaborado para a disciplina de 'Inclusão no Ensino de Línguas Estrangeiras'

Anexo 2

Representação da atividade elaborada conforme perfil fictício de estudante com TEA, de suporte nível 1.



Fonte: Imagem gerada pela autora usando o modelo Gemini (Google), em 20 de março de 2026