



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS (ILL)
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM (MEL)**

REGINA LUCIA COELHO MARTINS

**A FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DO DOCENTE DO ENSINO MÉDIO PARA
ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM TEA**

ACARAPE

2026

REGINA LUCIA COELHO MARTINS

A FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DO DOCENTE DO ENSINO MÉDIO PARA ATUAÇÃO
COM ESTUDANTES COM TEA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, do Instituto de Linguagens e Literaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Cláudia Ramos Carioca.

ACARAPE

2026

Martins, Regina Lucia Coelho. M346f

A formação linguística do docente do ensino médio para atuação com
estudantes com TEA / Regina Lucia Coelho Martins. - Redenção, 2026.

108f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, Programa de
Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2026.

Orientador: Prof^ª Dr^ª Cláudia Ramos Carioca.

1. Linguística sistêmico-funcional. 2. Linguagem e línguas - Uso. 3.
Formação docente. 4. Transtorno do espectro autista. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 401

REGINA LUCIA COELHO MARTINS

A FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DO DOCENTE DO ENSINO MÉDIO PARA ATUAÇÃO
COM ESTUDANTES COM TEA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, do Instituto de Linguagens e Literaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Aprovada em: 15 de junho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cláudia Ramos Carioca (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Profa. Dra. Maria Elias Soares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Geórgia Maria Feitosa e Paiva
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

A Deus, pela força, sabedoria e sustento ao longo de toda essa caminhada.

Ao meu marido e aos meus filhos, pelo amor, apoio e compreensão em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que tornaram possível a realização desta dissertação:

Às professoras doutoras Cláudia Ramos Carioca, Maria Elias Soares e Geórgia Maria Feitosa e Paiva, por sua orientação sábia, conselhos valiosos e apoio inabalável ao longo deste caminho acadêmico.

Aos meus colegas de equipe, Ana Elita, Adrielly, Déborah, Maklina, Douglas, Nádia, pelo trabalho em equipe, pela colaboração mútua e pelo esforço conjunto que nos permitiu alcançar nossos objetivos.

Aos meus familiares, Queiroz Parente, Marcelo Víctor, Adryan pelo amor incondicional, encorajamento constante e pelo apoio emocional durante os momentos desafiadores.

Aos amigos, Maria Karla Oliveira e Manoel Galdino, por estarem sempre presentes, oferecendo suporte moral, compartilhando ideias e tornando esta jornada mais leve e divertida.

À Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, em especial ao coordenador do curso Prof. Dr. Kennedy Cabral, pela oportunidade de aprendizado, acesso aos recursos e ambiente propício para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos que, de alguma forma contribuíram, meu mais sincero agradecimento. Este estudo não seria possível sem vocês.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro e pelo incentivo à pesquisa, fundamentais para a realização deste trabalho.

Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o uso da linguagem pelo professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio, partindo da compreensão de que a linguagem se constitui como uma prática social que organiza e dá sentido às interações pedagógicas, com foco na atuação junto a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo deste estudo é analisar o uso da linguagem pelo professor como prática social na interação pedagógica com estudantes com TEA, de acordo com a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1978), compreendendo a língua como instrumento de interação social e construção de significados. Problematisa-se em que medida a formação linguística dos docentes subsidia o uso da linguagem como prática social, na mediação pedagógica, com estudantes com TEA, considerando as especificidades comunicativas e pragmáticas desse público. Nesse sentido, o estudo articula quatro eixos teóricos fundamentais: Linguística Funcional (Halliday, 1978; Neves, 2006), Educação Inclusiva (Mantoan, 2003; Ainscow, 2009), Transtorno do Espectro Autista (Orrú, 2017) e Formação Docente (Tardif, 2014; Gatti, 2012), estabelecendo diálogo com as políticas educacionais brasileiras, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Trata-se de uma pesquisa de abordagem mista (qualitativa e quantitativa), de natureza descritivo-analítica, realizada com professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio em escolas públicas urbanas: três escolas do Maciço de Baturité-CE e três escolas da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). A investigação focaliza a formação inicial e continuada desses docentes, bem como suas percepções, práticas e dificuldades. Os resultados inicialmente caracterizam o perfil dos participantes, revelando que a maioria possui formação restrita a matrizes tradicionais e relata severa insegurança na mediação da neurodiversidade por escassez de capacitação específica. Em seguida, emergem três categorias temáticas da interface entre a fundamentação sistêmico-funcional e a realidade da inclusão: *Concepções de Linguagem e o Papel do Docente Mediador*; *Percepções Docentes sobre as Práticas de Linguagem no Contexto do TEA*; e *Estratégias de Mediação e Modulações de Registro*. Os achados principais evidenciam lacunas significativas na formação linguística dos professores, sobretudo na operacionalização de práticas comunicativas inclusivas. Embora os docentes reconheçam a importância da inclusão, observam-se dificuldades na adaptação da linguagem às necessidades dos alunos com TEA, sobretudo no que diz respeito à explicitação de comandos, à organização discursiva, à redução de ambiguidades e à mediação de interações. Conclui-se reforçando a necessidade de uma formação docente que integre os fundamentos teóricos da Linguística Funcional às demandas

da educação inclusiva, possibilitando ao professor o uso intencional, estratégico e sensível das variáveis de registro

Palavras-chave: Linguagem em uso; Transtorno do Espectro Autista; Linguística Sistêmico-Funcional; Formação docente.

ABSTRACT

This research studies the use of language by Portuguese language teachers in High School, starting from the understanding that language constitutes a social practice that organizes and gives meaning to pedagogical interactions, focusing on students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The objective of this study is to analyze the perception of High School Portuguese language teachers regarding the use of language as a social practice in pedagogical interaction with students with Autism Spectrum Disorder (ASD), according to the perspective of Systemic-Functional Linguistics (Halliday, 1978), understanding language as an instrument of social interaction and meaning construction. It questions to what extent teachers' linguistic training subsidizes the use of language as a social practice in pedagogical mediation with students with ASD, considering the communicative and pragmatic specificities of this public. In this sense, the study articulates four fundamental theoretical axes: Functional Linguistics (Halliday, 1978; Neves, 2006), Inclusive Education (Mantoan, 2003; Ainscow, 2009), Autism Spectrum Disorder (Orrú, 2017), and Teacher Training (Tardif, 2014; Gatti, 2012), establishing a dialogue with Brazilian educational policies, especially the National Common Curricular Base (BNCC) and the Brazilian Inclusion Law (LBI). This is a mixed-approach research (qualitative and quantitative), descriptive-analytical in nature, carried out with Portuguese language teachers working in High School in urban public schools: three schools in the Maciço de Baturité-CE and three schools in the Metropolitan Region of Fortaleza (RMF). The investigation focuses on the initial and continuing training of these teachers, as well as their perceptions, practices, and difficulties. The results initially characterize the participants' profile, revealing that most have training restricted to traditional matrices and report severe insecurity in mediating neurodiversity due to a lack of specific training. Subsequently, three thematic categories emerge from the interface between the systemic-functional framework and the reality of inclusion: *Conceptions of Language and the Role of the Mediating Teacher*; *Teacher Perceptions on Language Practices in the Context of ASD*; and *Mediation Strategies and Register Modulations*. The main findings highlight significant gaps in the linguistic training of teachers, especially in the operationalization of inclusive communicative practices. Although teachers recognize the importance of inclusion, difficulties are observed in adapting language to the needs of students with ASD, especially regarding explicit commands, discourse organization, ambiguity reduction, and interaction mediation. It concludes by reinforcing the need for teacher training that integrates the theoretical foundations of Functional Linguistics with the demands of inclusive education, enabling teachers to make intentional, strategic, and

sensitive use of register variables.

Keywords: Language in use; Autism Spectrum Disorder; Systemic-Functional Linguistics; Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC	Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
APA	American Psychological Association
PNE	Plano Nacional de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS.....	26
2.1	PERSPECTIVA FUNCIONAL DA LINGUAGEM.....	26
2.2.1	A linguagem como sistema de escolhas e potencial de significado.....	27
2.2.2	As três metafunções da linguagem: a interação em contexto.....	29
2.2.3	Contexto de situação e contexto de cultura (registro e gênero).....	32
2.2.4	A Gramática Funcional como recurso para a inclusão e mediação docente.	34
3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES ENTRE TEA E FORMAÇÃO DOCENTE.....	36
3.1	O MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	36
3.2	O TEA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	38
3.2.1	Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	38
3.2.2	Aquisição e desenvolvimento da linguagem no TEA.....	40
3.2.3	TEA: características linguísticas e comunicativas.....	41
3.2.4	TEA: necessidades específicas dos estudantes no ensino médio.....	42
3.3	LINGUAGEM E INTERAÇÃO PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES COM TEA.....	43
3.4	FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	44
4	METODOLOGIA.....	48
4.1	A ABOARDAGEM E A NATUREZA DA PESQUISA.....	48
4.2	CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	49
4.2.1	Critérios de seleção e caracterização dos sujeitos.....	49
4.2.2	Instrumento e procedimentos de coleta.....	50
4.2.3	Regras de organização do <i>corpus</i> (Bardin, 2011)	50
4.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS E ÉTICA NA PESQUISA....	50
4.3.1	Definição das categorias de análise.....	51
4.4	PROCEDIMENTOS E ETAPAS DO ESTUDO.....	52
5	ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO.....	54
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS	
PROFESSORES.....	93
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO COM AS RESPOSTAS DOS	
PROFESSORES.....	96

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um dos desafios mais relevantes e urgentes no cenário educacional brasileiro contemporâneo. O avanço das legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), consolidou o direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas especificidades. Nesse contexto, a formação docente emerge como um eixo central para garantir práticas pedagógicas efetivamente inclusivas, que considerem a singularidade dos modos de aprender e interagir de cada estudante.

A presença de alunos matriculados com TEA, nas salas de aula regulares, passou de 636.202 discentes em 2023, para 918.877 em 2024, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgados a partir do censo escolar de 2024, evidenciando um crescimento expressivo de 44% em apenas um ano. Esse cenário exige que os professores desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes que transcendam o domínio dos conteúdos disciplinares, englobando a compreensão de aspectos comportamentais, comunicativos, sensoriais e sociais característicos do espectro, além de adotar estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa e significativa desses estudantes.

Uma vez intensificadas as demandas sobre práticas pedagógicas docentes, especialmente no que se refere à mediação linguística em sala de aula, a linguagem assume papel central como instrumento de interação e construção de sentidos, exigindo do professor competências específicas para adaptar sua comunicação às particularidades comunicativas e pragmáticas dos estudantes com TEA, a fim de garantir o aprendizado. Conforme aponta Schmidt (2017), a inclusão só se concretiza quando há intencionalidade pedagógica e compromisso ético, superando a simples permanência do aluno na escola regular por meio da matrícula, mas promovendo aprendizagem com qualidade.

Embora os dados mostrem que crianças e adolescentes com TEA estão matriculados em classes comuns da escola regular, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que asseguram o direito à educação inclusiva, isso não garante a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A literatura evidencia lacunas significativas na formação inicial e continuada dos docentes no que diz respeito a práticas pedagógicas inclusivas. Pesquisas como a de Macedo e Blanco (2019) indicam que muitos professores ainda se sentem inseguros para trabalhar com alunos autistas,

citando a falta de preparo, de recursos pedagógicos e de apoio institucional como barreiras significativas para o aprendizado, uma fragilidade que repercute diretamente na qualidade da mediação pedagógica e na efetividade das práticas inclusivas. Assim, o avanço quantitativo das matrículas torna ainda mais evidente a necessidade de uma formação docente que articule fundamentos da Linguística Funcional às práticas inclusivas, de modo que a participação efetiva e a aprendizagem significativa desses estudantes no contexto escolar.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), o Transtorno do Espectro Autista é definido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças na comunicação e interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. É uma condição heterogênea, com níveis variados de apoio necessário, o que exige do professor a capacidade de realizar adaptações e flexibilizações curriculares individualizadas. Nesse sentido, compreender o TEA sob uma perspectiva neurodiversa, que reconheça e valorize as diferenças como parte da diversidade humana, é fundamental para que os professores pratiquem, de fato, uma educação verdadeiramente inclusiva.

Além disso, as políticas educacionais vigentes, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), reforçam a necessidade de uma educação inclusiva que garanta o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA. No entanto, sem uma formação adequada dos docentes, esse objetivo torna-se inalcançável. Mendes (2010) ressalta que a formação docente é um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva, sendo imprescindível que os professores estejam preparados para atender à diversidade presente nas salas de aula.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) reforça que a escola deve promover o desenvolvimento integral do estudante, contemplando competências cognitivas, socioemocionais e culturais. Tal documento, alinhado à LBI, estabelece que todos os alunos devem ter oportunidades equitativas de aprendizagem, o que implica o planejamento de estratégias que considerem diferentes ritmos e estilos de aprender. Para isso, faz-se necessária uma formação/capacitação dos docentes a fim de que se apropriem dos fundamentos teóricos/práticos que possam subsidiar o trabalho em sala de aula com todos os estudantes, principalmente o público da educação inclusiva.

Nesse contexto, a linguagem, como prática social, apresenta-se como um recurso essencial para a prática pedagógica dos docentes, uma vez que o conceito de linguagem como prática social fundamenta-se no entendimento de que a língua não se reduz a um conjunto abstrato de regras, mas constitui um recurso semiótico mobilizado pelos sujeitos em contextos

concretos de interação, por meio do qual constroem significados, negociam sentidos e participam da vida social. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como um potencial de significado condicionado pelo contexto de situação e pelo contexto de cultura, em que as escolhas linguísticas dos sujeitos são determinadas pelas metafunções (ideacional, interpessoal e textual) para cumprir propósitos sociais específicos (Halliday; Matthiessen, 2014).

Assim, entendemos a linguagem como um recurso para produzir sentido no contexto social. Ao usar a linguagem, os indivíduos estão construindo significados em interação com outros, em situações sociais específicas, ou seja, não é a simples expressão de ideias, mas o que se produz a partir da interação com o outro, levando em consideração o contexto. A forma linguística é, portanto, moldada pelas funções que desempenha, e essas funções estão relacionadas às necessidades comunicativas dos falantes em seus contextos sociais (Halliday, 1978).

Corroborando com essa perspectiva, Koch (2002, p. 17) considera que a linguagem deixa de ser vista como um código estático para ser compreendida como um processo dinâmico de intervenção social, bem como:

[...] é uma forma de ação, um “fazer” entre sujeitos, que atua sobre o outro e sobre o mundo, e não apenas uma representação do pensamento ou um instrumento de transmissão de informações. Como atividade interativa, a linguagem é o lugar onde os sujeitos se constituem e são constituídos, e o sentido não está no texto, mas se constrói na interação, por meio de processos cognitivos e socioculturais.

Desse modo, compreendemos que a linguagem transcende a representação de ideias e a transmissão de informações entre pares, uma vez que a produção de sentidos se dá por meio da interatividade entre os sujeitos. Ao interagir, os sujeitos utilizam seus conhecimentos prévios e o contexto compartilhado para “negociar” significados, transformando o ato comunicativo em uma atividade situada e transformadora da realidade.

Trazendo para o contexto educacional, a compreensão da linguagem como prática social implica reconhecer seu papel central na organização das ações e interações pedagógicas, em especial no contexto da educação inclusiva, em que a mediação discursiva do professor se torna peça-chave para possibilitar a participação, a compreensão e a construção de sentidos por parte de todos os estudantes, favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento integral deles.

Assim, a formação do professor, sob o viés funcionalista, entende o sistema linguístico como uma rede de escolhas que os sujeitos fazem para realizar ações específicas em contextos determinados, uma vez que, para a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), a linguagem é compreendida como um “potencial de significado” e uma semiótica

social, o que redefine o papel da formação linguística docente. Para o autor, a linguagem é moldada pelas funções que exerce na vida social. Dessa forma, a prática docente retira o foco da gramática como conjunto de regras fixas para priorizar o uso da linguagem constrói relações, expressa experiências e organiza a estrutura do discurso dentro da sociedade.

Diante desse cenário, a presente pesquisa analisa o uso da linguagem pelo professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, como prática social, na interação pedagógica com estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Consideramos que a análise crítica dos processos formativos dos docentes e seus impactos, no cotidiano da sala de aula, tornam possível apontar caminhos para uma atuação docente efetiva, consciente, competente e mais sensível à diversidade.

Assim, o problema central que orienta este estudo é o seguinte: Em que medida a formação linguística dos docentes do Ensino Médio subsidia o uso da linguagem como prática social, na mediação pedagógica, com estudantes com TEA? A relevância dessa questão reside no fato de que, embora o arcabouço legal que sustenta a educação inclusiva seja robusto e a presença de estudantes com TEA na escola regular seja cada vez mais expressiva, ainda se observa um distanciamento entre os princípios linguísticos e teóricos, e sua efetivação na prática pedagógica cotidiana.

A questão central desdobra-se nos seguintes eixos investigativos:

- a) Quais são as principais demandas comunicativas apresentadas por estudantes com TEA no contexto do Ensino Médio, especialmente no que se refere às práticas de linguagem em sala de aula?
- b) Em que medida a formação linguística docente contempla a linguagem como prática social, conforme os pressupostos da perspectiva funcionalista?
- c) Quais lacunas são evidenciadas na formação linguística dos docentes para a mediação pedagógica com estudantes com TEA?

No Ensino Médio, especificamente, esse cenário se torna complexo, pois as demandas curriculares exigem o domínio de gêneros discursivos densos e abstratos, que exigem do sujeito habilidades e competências linguísticas que envolvem a capacidade de agir socialmente por meio da linguagem.

A partir dessa problemática, a pesquisa desdobra-se em eixos que buscam mapear as nuances dessa mediação. O primeiro eixo volta-se às demandas comunicativas no contexto do Ensino Médio. Nesse nível de ensino, a linguagem é o veículo para a construção de conceitos científicos e literários; para o estudante com TEA, a interação com esses saberes exige uma mediação que considere as nuances pragmáticas e as implicitudes do discurso, por vezes

suprimidas em detrimento do conteúdo técnico.

No que tange ao segundo eixo, questiona-se a natureza da formação docente, à luz dos pressupostos funcionalistas. Sob a ótica de Halliday (1994), a linguagem é um potencial de significado moldado pelo contexto social. Assim, a formação que se pretende investigar é aquela que capacita o professor a enxergar o sistema linguístico como uma rede de escolhas. Se a formação docente permanece restrita à gramática normativa ou à transmissão passiva de informações, a linguagem deixa de ser “ação sobre o mundo” (Koch, 2002) e torna-se uma barreira para o aluno com TEA, que necessita de um suporte linguístico específico para se constituir como sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, o terceiro eixo debruça-se sobre as lacunas formativas evidenciadas na mediação pedagógica. A ausência de uma fundamentação linguística que contemple o TEA como uma singularidade comunicativa, não como um diagnóstico clínico, o que resulta em práticas pedagógicas fragmentadas. A hipótese que se delineia é que, sem o aporte do Funcionalismo, o docente carece de ferramentas para transformar as práticas de linguagem em uma atividade interativa situada, limitando as possibilidades de protagonismo do estudante com autismo na construção social dos sentidos.

Logo, consideramos fundamental que os docentes tenham uma formação linguística de base funcionalista sólida para garantir uma educação inclusiva efetiva e eficaz, para estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que eles apresentam particularidades no desenvolvimento da linguagem e da comunicação, o que requer dos professores habilidades específicas para atender às suas necessidades educacionais. De acordo com a American Psychiatric Association (2013), indivíduos com TEA podem apresentar desde ausência ou atraso no desenvolvimento da fala até dificuldades na compreensão pragmática da linguagem, como a interpretação de metáforas, ironias e contextos sociais implícitos.

Nesse viés, é mister que os professores tenham a capacidade de adaptar suas práticas pedagógicas e comunicativas para promover a inclusão efetiva desses estudantes. Schwartzman (2011) destaca que a falta de preparo dos docentes para lidar com as especificidades do TEA, sobretudo no que diz respeito à interação comunicativa, pode resultar em barreiras significativas no processo de ensino e aprendizagem, prejudicando o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos.

Todavia, a falta de formação linguística dos docentes pode agravar os entraves na comunicação entre professores e estudantes com TEA, dificultando a compreensão mútua e o envolvimento desses alunos nas atividades escolares. De acordo com Silva e Almeida (2020), a ausência de preparação adequada dos professores resulta em ações que não alcançam às

necessidades específicas dos estudantes com TEA, comprometendo seu desenvolvimento acadêmico e social, acarretando prejuízos para a vida de um modo geral.

Nesse contexto, a aplicação de estratégias pedagógicas baseadas na compreensão das funções da linguagem, conforme proposta pela perspectiva funcionalista, pode desenvolver e viabilizar significativamente a interação com esses estudantes. Halliday e Matthiessen (2014) destacam que a linguagem possui múltiplas funções sociais e comunicativas, e que o entendimento dessas funções permite que os docentes adaptem suas abordagens pedagógicas para melhor atender às demandas dos alunos.

Dada a grande relevância deste tema, analisamos se a formação linguística atual dos docentes do Ensino Médio, que lecionam na rede pública do Maciço de Baturité-CE e Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), subsidia a prática pedagógica, de acordo com os princípios da perspectiva funcionalista da linguagem, no contexto específico dos estudantes com TEA, uma vez que, como apontam Liberato e Pantoja (2018), muitos professores não recebem formação específica sobre como lidar com as particularidades linguísticas dos estudantes autistas, resultando em práticas pedagógicas pouco eficazes.

Outrossim, analisar quais aspectos da formação linguística, fundamentados na perspectiva funcionalista da linguagem, são essenciais para que docentes do Ensino Médio que lecionam em escolas públicas urbanas do Maciço de Baturité-CE e RMF atuem de forma eficaz com estudantes com TEA, justifica-se pela necessidade de entender como esses docentes se comunicam e interagem com os estudantes com TEA, considerando o contexto dessas regiões. Segundo Gatti (2012), pesquisas educacionais que contemplam contextos locais específicos são essenciais para identificar práticas e desafios particulares, possibilitando intervenções mais eficazes. Ainda, conforme aponta Candau (2008), compreender a realidade escolar em sua diversidade é fundamental para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

Ademais, Tardif (2014) ressalta a importância de analisar as práticas docentes em contextos específicos para entender como os professores atuam e o quanto suas práticas favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Ao focar nos professores das escolas públicas urbanas do Maciço de Baturité-CE e RMF, este estudo revela aspectos que influenciam, favorecem ou dificultam as interações comunicativas entre docentes e estudantes com TEA, tais como recursos comunicativos disponíveis e formação continuada dos professores. Desse modo, a pesquisa contribui para a capacitação dos docentes, sugerindo subsídios para a elaboração de estratégias comunicativas mais eficazes e alinhadas às necessidades reais dos estudantes com TEA naquelas regiões.

Vale ressaltar que o compromisso e a dedicação dos professores de Língua

Portuguesa em buscar estratégias e metodologias que promovam o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes é inquestionável. Como ressalta Antunes (2003), os docentes desempenham um papel fundamental como mediadores nesse processo, facilitando a construção de sentidos e promovendo uma interação crítica dos estudantes. No entanto, é necessário ressaltar que a aplicação de estratégias que favoreçam o processo de interação comunicativa ainda enfrenta desafios importantes que aqui são investigados mais profundamente.

Concordamos com Soares (2004), quando ela aponta que um dos principais desafios é a persistência de práticas pedagógicas tradicionais, centradas na decodificação mecânica e na memorização, que não atendem às exigências da sociedade contemporânea. Além disso, conforme destaca Bezerra (2010), a falta de formação continuada específica e a escassez de recursos didáticos atualizados dificultam a implementação de metodologias inovadoras. Freire (1996) também ressaltar a importância de uma abordagem dialógica, na qual o aluno seja o protagonista, algo que nem sempre é aplicado nas salas de aula.

Dessa forma, embora reconheçamos os esforços dos professores, a investigação mais a fundo de como se dá a interação comunicativa dos docentes com os estudantes com TEA do Ensino Médio é fundamental. A compreensão das potencialidades e limitações das estratégias comunicativas permite identificar os pontos que precisam ser ajustados para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva para todos os alunos, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), a escola deve garantir a todos os alunos “[...]oportunidades iguais de acesso, permanência e sucesso na aprendizagem, respeitando as diferenças individuais e promovendo estratégias que considerem as diversidades presentes no ambiente escolar” (Brasil, 2000, p. 33).

Assim, ao obter um diagnóstico da formação linguística do docente, especialmente voltada às práticas comunicativas, identificamos lacunas e necessidades específicas de desenvolvimento profissional que impactam diretamente na qualidade da interação com estudantes com TEA, pois, de acordo com Silva e Almeida (2020), compreender as competências linguísticas dos professores é essencial para promover práticas pedagógicas inclusivas que atendam às demandas desses alunos. Além disso, Halliday e Matthiessen (2014) ressaltam que a linguagem é um recurso fundamental na construção de significados e na facilitação do processo de aprendizagem. Portanto, esse diagnóstico possibilita o desenvolvimento de estratégias formativas direcionadas, aprimorando a comunicação em sala de aula e promovendo uma educação de qualidade para todos.

A produção científica acerca da escolarização de estudantes com Transtorno do

Espectro Autista (TEA) tem se ampliado significativamente nas últimas décadas, sobretudo em decorrência do avanço das políticas públicas de educação inclusiva e do aumento das matrículas desses estudantes nas escolas regulares. No contexto brasileiro, esse movimento é sustentado por marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que asseguram o direito à educação em classes comuns. Conforme aponta Mendes (2010), esse processo tem gerado novas demandas para o trabalho docente, exigindo a reconfiguração das práticas pedagógicas e dos processos formativos.

No campo das práticas pedagógicas, estudos como os de Camargo e Bosa (2009) destacam que as dificuldades na interação social e na comunicação, características do TEA, impactam diretamente a participação dos estudantes nas atividades escolares, exigindo do professor intervenções mais estruturadas e intencionais. De modo semelhante, Gomes e Mendes (2010) apontam que professores frequentemente relatam insegurança e dificuldades no trabalho com esses estudantes, especialmente em razão da ausência de formação específica.

Entretanto, ao direcionar o olhar para a dimensão linguística, observa-se uma lacuna significativa. Embora o TEA seja caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social (APA, 2013), a maior parte das pesquisas sobre linguagem no autismo está situada no campo da saúde, com menor incidência de estudos que abordem a linguagem como prática social no contexto educacional, ou seja, embora o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) siga os critérios clínicos de déficits na comunicação e interação social (DSM-5), as pesquisas brasileiras demonstram uma transição gradual, porém ainda desigual, do campo da saúde para o educacional. Sob esse viés, Orrú (2017) ressalta que a compreensão das especificidades comunicativas dos estudantes com TEA é fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, mas ainda é pouco explorada na formação docente.

Essa necessária contextualização local e formativa pretendida para esta investigação exige situar o estágio em que se encontra o debate científico contemporâneo sobre o tema, delineando o Estado da Arte da pesquisa nacional. O mapeamento das produções acadêmicas recentes revela que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda é investigado predominantemente sob o prisma clínico-patológico. Embora marcos formais como o DSM-5 (APA, 2013) definam o transtorno por déficits persistentes na comunicação e na interação social, a literatura demonstra que o foco das investigações recai, em grande parte, em intervenções de cunho terapêutico e biomédico. Observa-se uma hegemonia de estudos no campo da saúde que buscam a remediação de sintomas, em detrimento de pesquisas que lancem luz sobre a linguagem como prática social e atividade situada no cotidiano escolar.

As pesquisas situadas especificamente no campo da educação ainda se mostram incipientes no que diz respeito à análise da linguagem enquanto processo interativo de construção de sentidos. Vale ressaltar que, enquanto a área da saúde foca na "falha" comunicativa, há uma lacuna de investigações sobre como o sujeito com TEA se constitui por meio da linguagem nas práticas pedagógicas cotidianas. Essa desproporção sugere que o ambiente educacional muitas vezes acaba por reproduzir modelos de ensino pautados estritamente na correção de comportamentos, negligenciando o potencial da semiótica social e das escolhas linguísticas que permitem ao aluno agir sobre o mundo e sobre o outro, conforme os pressupostos de Halliday (1978) e Koch (2002).

A análise do panorama bibliográfico realizada nos repositórios nacionais ratifica essa assimetria entre as áreas do saber no que tange ao autismo. No Banco de Teses e Dissertações (BDTD), ao cruzar os descritores "autismo" e "linguagem", localiza-se um total estimado de 1.500 produções científicas desenvolvidas entre os anos de 2014 e 2024. Desse montante, constata-se uma concentração volumosa de aproximadamente 75% dos trabalhos vinculados a programas da área da Saúde, com nítido predomínio de pesquisas em Fonoaudiologia e Psicologia, restando apenas 25% voltados às Ciências Humanas, englobando a Educação e a Linguística. Tendência semelhante é identificada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES ao se articularem os termos "TEA" e "Interação Social", registrando um universo de cerca de 850 pesquisas publicadas no mesmo período. Desse total, cerca de 80% dos estudos possuem foco em comportamento e déficit clínico, enquanto meros 20% debruçam-se sobre a inclusão e a prática docente propriamente dita. Nessas produções majoritárias, a linguagem é frequentemente tratada como uma variável de desempenho clínico ou um sintoma a ser mitigado.

Em contrapartida, as ocorrências que articulam o autismo à linguagem como prática social em programas de Educação e Letras são significativamente menores, revelando que a transposição dos conceitos da linguística interacionista e sistêmico-funcional para o contexto escolar de alunos com TEA ainda é um campo em consolidação no Brasil. Além disso, estudos consolidados de revisão e mapeamento da literatura indicam que a produção científica sobre TEA no contexto educacional tem se concentrado, predominantemente, na análise macro das condições gerais de inclusão, nas práticas pedagógicas amplas e nos desafios institucionais enfrentados pelos professores (Rodrigues et al., 2018; Schmidt et al., 2016). Essas pesquisas evidenciam que a escolarização de estudantes com autismo tem sido abordada, principalmente, sob uma perspectiva organizacional, com ênfase na adaptação curricular e na infraestrutura do

ambiente escolar, deixando margem para a urgência de investigações focadas na mediação linguístico-discursiva em sala de aula.

Nesse sentido, o Estado da Arte aponta para a urgência de investigações que transcendam a visão do autismo apenas como diagnóstico clínico, passando a compreendê-lo dentro das dinâmicas de sala de aula. É necessário, pois, deslocar o olhar da “deficiência” para a “diferença” funcional, analisando como a formação docente pode ser mediadora em um processo em que o sentido não é algo dado, mas construído na interação entre professor, aluno e contexto social.

A Linguística Funcional, especialmente na perspectiva sistêmico-funcional, oferece um aporte teórico relevante para essa discussão, ao compreender a linguagem como prática social. Halliday (1978) propõe que a linguagem é um recurso semiótico utilizado para a construção de significados em contextos de uso, estando intrinsecamente ligada às funções sociais que desempenha. No contexto brasileiro, essa perspectiva tem sido amplamente desenvolvida por autores como Neves (2004; 2006), Castilho (2010) e Fuzer e Cabral (2014), que reforçam a centralidade do uso da língua em situações reais de interação.

Neves (2004; 2006) destaca que a linguagem deve ser analisada a partir de seu funcionamento em contextos comunicativos concretos, enfatizando que o sentido é construído na interação. Castilho (2010), ao discutir a língua em uso, reforça que os processos linguísticos não podem ser dissociados das práticas sociais em que se realizam. Já Fuzer e Cabral (2014), ao sistematizarem a Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil, evidenciam que a linguagem é um recurso para agir no mundo, sendo fundamental para a organização das relações sociais e para a construção do conhecimento.

Essa concepção de linguagem encontra ressonância direta nos documentos curriculares brasileiros, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que adota uma perspectiva de linguagem centrada nas práticas sociais, bem como orienta o ensino de Língua Portuguesa a partir das práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística, compreendidas como ações situadas em contextos reais de interação. Nesse sentido, o documento enfatiza que o ensino da língua deve possibilitar aos estudantes o uso significativo da linguagem em diferentes esferas sociais, o que dialoga diretamente com os pressupostos da Linguística Funcional.

No entanto, ao considerar o contexto da educação inclusiva, especialmente no que se refere aos estudantes com TEA, observa-se um tensionamento entre as orientações curriculares e a realidade da formação docente. Embora a BNCC proponha um ensino de

linguagem centrado na interação e na construção de sentidos, muitos professores não se sentem preparados para operacionalizar essas práticas em contextos que envolvem estudantes com dificuldades comunicativas específicas. Essa lacuna evidencia a necessidade de uma formação linguística mais consistente, que possibilite ao docente compreender e utilizar a linguagem como instrumento de mediação pedagógica.

A partir dessa perspectiva, a atuação docente pode ser compreendida como um processo eminentemente linguístico, no qual o professor mobiliza recursos discursivos para organizar a aula, estabelecer relações interpessoais e promover a aprendizagem. No caso de estudantes com TEA, essa mediação exige uma atenção ainda maior às formas de interação, à clareza comunicativa e à adaptação das práticas de linguagem às necessidades do aluno.

Dessa forma, reforçamos que, ao analisar o estado da arte, identificamos uma lacuna relevante na produção científica: a ausência de estudos que articulem, de maneira sistemática, a formação linguística docente à perspectiva funcionalista da linguagem, no contexto da educação inclusiva de estudantes com TEA. Embora existam pesquisas consolidadas sobre inclusão, práticas pedagógicas e formação docente, bem como estudos sobre linguagem e autismo, há uma carência de investigações que integrem esses campos a partir de uma abordagem linguística que considere a linguagem como prática social.

Nesse sentido, a presente pesquisa de mestrado insere-se nesse espaço de lacuna, ao propor uma análise da formação linguística docente sob a perspectiva funcionalista da linguagem, buscando compreender em que medida essa formação oferece suporte ao professor para o uso da linguagem como prática social na interação pedagógica com estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao articular linguagem, formação docente e inclusão, este estudo também contribui para o avanço das discussões teóricas e práticas no campo da Educação, oferecendo subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais efetivas, inclusivas e linguisticamente orientadas.

Isso posto, este estudo fundamenta-se em quatro pilares teóricos essenciais: a Perspectiva Funcional da Linguagem, a Educação Inclusiva no Brasil, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Formação Docente. Acreditamos que a compreensão aprofundada desses pilares é a base primordial para analisar o uso da linguagem pelo professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio como prática social, na interação pedagógica com estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). A articulação entre esses eixos teóricos permite compreendê-los de forma isolada, mas também tecer as complexas relações que os conectam, evidenciando como a prática linguístico-discursiva do professor torna-se uma ferramenta essencial para efetivação de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

Nesse sentido, a perspectiva funcionalista da linguagem oferece um aporte teórico relevante ao compreender a linguagem como ação social situada, voltada à construção de sentidos nas interações. Sob esse enfoque, o uso da linguagem pelo professor ultrapassa a dimensão da transmissão de conteúdos, assumindo função central na organização das relações interpessoais, na mediação do conhecimento e na promoção da participação dos estudantes. Tal compreensão torna-se ainda mais significativa quando se considera o contexto da educação inclusiva, no qual a adequação das práticas linguísticas às necessidades dos alunos é condição fundamental para garantir sua efetiva inserção nos processos educativos.

Ampliando esse panorama, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) consolidam essa mudança de paradigma, deslocando o foco da deficiência do aluno para a remoção de barreiras atitudinais, arquitetônicas e, sobretudo, pedagógicas. Ainscow (2009) argumenta que a inclusão é um processo contínuo de busca de meios mais adequados para atender a diversidade dos alunos. Portanto, incluir implica identificar e remover barreiras, exigindo uma vigilância constante sobre as práticas excludentes (Ainscow, 2009, p.12).

Mantoan (2003) ressalta que incluir não é apenas inserir o aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular, mas também garantir sua participação efetiva no processo de aprendizagem, o que requer adaptações significativas na organização escolar e nas práticas pedagógicas. Dessa forma, a educação inclusiva exige uma transformação nas práticas educacionais e na formação dos professores para atender às necessidades de todos os estudantes indistintamente.

formação docente, por sua vez, surge como um elemento central na promoção de uma educação de qualidade e inclusiva. Tardif (2014) enfatiza que os saberes docentes são construídos na interação entre a formação inicial, a experiência profissional e as reflexões sobre a prática. No contexto da educação inclusiva, Gatti (2012) ressalta a importância de preparar os professores para lidar com a diversidade, capacitando-os para compreender e atuar frente às diferenças individuais, culturais e sociais. Especificamente em relação ao TEA, é necessário que os docentes desenvolvam competências comunicativas e utilizem abordagens pedagógicas específicas para esses estudantes.

Contudo, a realidade da formação dos professores no Brasil ainda apresenta lacunas significativas no que concerne à instrumentalização para a Educação Inclusiva. Em muitos contextos, tanto a formação inicial quanto à continuada, aborda o tema inclusão de maneira superficial, sem fornecer ao professor o arcabouço teórico e prático necessário para lidar com

demandas específicas, como as dos alunos com TEA (Pletsch; Glat, 2012). Uma formação deficiente, que não foca em estratégias linguístico-discursivas para a incluso deixa o professor dependente de sua própria intuição e experiência, o que pode favorecer práticas excludentes. Assim, investigar a formação sob a ótica da linguagem funcional é também uma forma de apontar caminhos para políticas de formação docente mais eficazes e contextualizadas.

Assim, a integração desses pilares teóricos permite uma análise aprofundada da formação linguística, o uso da linguagem pelo professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio como prática social na interação pedagógica com estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), sob a perspectiva funcionalista da linguagem, no contexto das escolas públicas do Maciço de Baturité-CE. Compreender a função social da linguagem, as políticas de educação inclusiva, as características do TEA e a importância da formação docente também permite que sejamos capazes de contribuir para promoção de práticas comunicativas eficazes e inclusivas. Este estudo, portanto, busca preencher uma lacuna ao conectar a Teoria Linguística Funcional, raramente explorada na formação de professores para a inclusão, com os desafios práticos vivenciados por docentes que atuam com estudantes com TEA, oferecendo subsídios para repensar a formação e a prática pedagógica em prol de uma educação que seja, de fato, para todos.

Estruturalmente, este trabalho encontra-se dividido da seguinte forma: na primeira seção, introduzimos as nossas questões de pesquisa, bem como as hipóteses e os objetivos do estudo. Além disso, abordamos a relevância pessoal, social e científica, evidenciando o “estado da arte” em que se encontram os conhecimentos científicos sobre os temas que se apresentam nessa dissertação. Essa evidência será relevante para suprir possíveis lacunas linguísticas nos temas propostos. Em outros termos, na introdução, tratamos de algumas questões que servem como pano de fundo para entendermos a problemática que envolve o nosso tema. Apresentamos tanto o objeto de estudo, quanto a motivação para sua realização.

Delineados os objetivos, o Capítulo 2 apresenta as bases conceituais da pesquisa, com foco no Funcionalismo Linguístico e na compreensão da linguagem como prática social. Na sequência, o Capítulo 3 estabelece o referencial teórico-normativo, articulando as políticas educacionais à formação docente – tanto inicial quanto continuada – e discutindo o papel do professor frente às competências previstas na BNCC e na LBI. Este capítulo aprofunda, ainda, a caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar, fundamentando-se nos critérios do DSM-5 para discutir a variabilidade do espectro, as implicações pedagógicas e o enfrentamento de estigmas. Por fim, contemplamos os marcos legais que sustentam o direito à educação, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial e a Base Nacional

Comum Curricular.

No Capítulo 4 descrevemos o percurso metodológico adotado. Nele, são explicitados o tipo de pesquisa e a abordagem, bem como o campo e contexto da investigação. Apresentamos também o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta de dados utilizados, os procedimentos adotados e as categorias de análise dos dados.

No Capítulo 5, expomos os principais achados empíricos e sua articulação com a literatura. Inicialmente, apresentamos o perfil dos participantes e, em seguida, suas percepções e práticas em relação à formação docente. São discutidas as dificuldades enfrentadas e as estratégias utilizadas no trabalho com alunos com TEA, sempre em diálogo com os referenciais teóricos dos capítulos 2 e 3. O capítulo também destaca as implicações desses achados para a formação continuada, evidenciando como as experiências relatadas podem subsidiar políticas públicas de formação inicial e continuada.

As Considerações Finais sintetizam as principais constatações desta pesquisa, apontando para as contribuições teóricas e práticas do estudo para a formação docente e para a consolidação de paradigmas inclusivos. Nesta sessão, discutimos as limitações inerentes à investigação, ao passo que sugere possíveis desdobramentos para futuras pesquisas e apresenta recomendações para políticas públicas de formação docente.

Por fim, o trabalho reúne as referências bibliográficas que sustentam a argumentação, seguido dos anexos. Assim, pretendemos, com essa estrutura, promover uma articulação coesa entre a fundamentação teórica, o rigor metodológico e a análise crítica consistente, oferecendo subsídios para os campos dos Estudos da Linguagem e da Educação Inclusiva.

2 FUNCIONALISMO LINGÜÍSTICO E LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

A compreensão da linguagem como um fenômeno puramente formal e abstrato tem dado lugar, nas últimas décadas, a perspectivas que a situam no cerne das atividades humanas e sociais. Neste capítulo discutimos os pressupostos teóricos e epistemológicos do funcionalismo linguístico, enfoque teórico que compreende a língua não como um sistema autônomo de regras, mas como um instrumento de interação social. Sob essa ótica, a linguagem é concebida como uma prática social estruturada pelas necessidades comunicativas dos sujeitos e pelas demandas dos contextos em que estão inseridos.

Epistemologicamente, o Funcionalismo quebra a ideia de isolamento do objeto linguístico ao postular que a estrutura da língua reflete as funções que ela desempenha na vida em sociedade. Conforme afirma Halliday (1978), a linguagem deve ser interpretada como uma “semiótica social”, ou seja, um sistema de escolhas significativas que permite aos indivíduos agir sobre o outro e construir realidades. Essa mudança funcional é essencial para o contexto educacional, pois desloca o foco do “saber sobre a língua” (regras e normas) para o “saber fazer com a língua” (uso e interação), pressuposto que, segundo Halliday (1994), é elementar para uma mediação pedagógica que vise à inclusão e à participação efetiva do estudante.

O diálogo entre as correntes funcionalistas e a concepção de linguagem como prática social redefine o texto como lugar de negociação. Conforme propõe Koch (2002), o sentido não é um dado estático, mas um processo resultante de uma atividade interativa e mediada por saberes enciclopédicos e contextuais. Essa fundamentação permite ao professor adotar uma postura mediadora, imprescindível para reconhecer o engajamento de alunos com TEA como uma prática de linguagem legítima e funcional, já que a subjetividade e os sentidos se constroem na interação.

A seguir, detalhamos os pilares da Gramática Sistêmico-Funcional, explorando de que maneira essa fundamentação teórica dá suporte a práticas pedagógicas que priorizam a função social da linguagem e a interação no contexto escolar.

2.1 PERSPECTIVA FUNCIONAL DA LINGUAGEM

Nesta seção, apresentamos uma análise da perspectiva funcional da linguagem, explorando seus fundamentos e sua relevância para o ensino de língua portuguesa. Inicialmente, traçamos o percurso histórico dessa abordagem, destacando a consolidação da Gramática

Sistêmico-Funcional de Michael Halliday (1978). Em seguida, examinamos os princípios que compreendem a linguagem em função de seu uso social, priorizando a ideia de que a gramática é um sistema de escolhas orientado por necessidades comunicativas.

Ao alinhar esses conceitos às reflexões de Neves (2006), buscamos oferecer uma base sólida para compreender como o funcionalismo pode ser transposto para as práticas pedagógicas. O objetivo é instrumentalizar o docente do ensino médio para uma atuação mediadora, capaz de reconhecer as singularidades comunicativas de estudantes com TEA como formas legítimas de interação e produção de sentido, promovendo, assim, um desenvolvimento efetivo das competências comunicativas no cenário escolar.

2.1.1 A linguagem como sistema de escolhas e potencial de significado

O Funcionalismo Linguístico consolidou-se no início do século XX como uma alternativa às abordagens estruturalistas, deslocando o foco da análise da língua como sistema abstrato para o seu uso funcional e comunicativo. Essa trajetória remonta ao Círculo Linguístico de Praga, em que Roman Jakobson e Nikolai Trubetzkoy estabeleceram a função comunicativa como o eixo central da análise. Como sintetiza Jakobson (1960), a linguagem transcende um conjunto de formas, constituindo-se, primordialmente, como um meio de expressão e interação social.

Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como uma faculdade adaptativa, moldada pelas necessidades sociais dos falantes. Opondo-se à descrição formalista e estática, o trabalho de Halliday e o desenvolvimento da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) consolidaram a visão de que a linguagem deve ser analisada em termos de suas funções ideacionais, interpessoais e textuais. Halliday (1978) argumenta que a gramática não é um inventário rígido de regras, mas um sistema semiótico funcional e dinâmico. Nos dizeres de Halliday e Matthiessen (2014, p. 31, tradução nossa):

A importância de uma gramática funcional reside no fato de que ela fornece uma base para a explicação. [...] Ela não apenas descreve o sistema linguístico; ela busca explicar por que o sistema é organizado da maneira que é. Essa explicação é buscada na função que a linguagem evoluiu para desempenhar na vida das pessoas. O sistema é moldado por essas funções, de modo que toda a estrutura da linguagem é fundamentada no uso.

A perspectiva defendida por Halliday e Matthiessen (2014) impõe um deslocamento epistemológico fundamental para a prática docente: a transição da descrição formal para a

explicação funcional. Ao postular que a estrutura da linguagem é moldada pelo uso, os autores oferecem o fundamento necessário para que o educador compreenda as necessidades linguísticas de estudantes com TEA sob uma nova ética. Sob esse prisma, o que a gramática tradicional rotularia como ‘desvio’ ou ‘erro’ passa a ser interpretado como uma organização sistêmica legítima, explicada pelas necessidades comunicativas singulares entre professor e aluno em seu processo de interação.

Embora o funcionalismo apresente vertentes distintas – como a abordagem centrada no uso, de Givón (1979), que enfatiza a evolução das estruturas para otimizar a comunicação, e as contribuições de Talmy (2000) sobre a interface entre linguagem e cognição –, é na GSF de Halliday que encontramos o suporte para compreender a linguagem como uma prática social constitutiva. Diferente do funcionalismo norte-americano, focado na eficiência biológica da mensagem, a GSF prioriza as escolhas realizadas pelo falante dentro de um sistema de possibilidades. Para o ensino de Língua Portuguesa e a mediação com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa distinção é vital: o foco desloca-se da correção formal para o potencial de significado que o estudante mobiliza em contextos específicos.

Sob essa ótica, a gramática deixa de ser vista sob o viés normativo e prescritivo para ser compreendida como um sistema de recursos semióticos. As escolhas linguísticas não são arbitrárias; elas variam conforme o ambiente comunicativo, a intenção do falante e a dinâmica da interação (Halliday; Matthiessen, 2014). Assim, o significado só se realiza plenamente no contexto de uso, o que demanda uma análise que integre as dimensões semânticas e pragmáticas.

A linguística funcional desempenha, portanto, um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades comunicativas, focando na capacidade de transmitir ideias e emoções de maneira eficaz. Neves (1997) esclarece que o interesse básico do funcionalismo é verificar como os usuários se comunicam eficientemente. No Brasil, essa visão é ampliada por Fuzer e Cabral (2010), que definem a língua como redes de sistemas interligados para fazer coisas no mundo. As autoras complementam:

É sistêmico porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo. Cada sistema é um conjunto de alternativas possíveis que podem ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas/grafológicas. É funcional porque explica como estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem atua em textos (Fuzer; Cabral, 2010, p. 9).

A definição proposta por Fuzer e Cabral (2010) altera a visão tradicional da

gramática como um conjunto estático de normas, ao reposicioná-la como um inventário dinâmico de recursos para a ação social. Ao enfatizar que os sistemas linguísticos servem para “fazer coisas no mundo”, as autoras oferecem ao docente uma lente analítica que prioriza a agência do aluno em detrimento da mera correção formal. Para a educação inclusiva, especialmente no trabalho com estudantes com TEA, essa perspectiva permite que o professor busque uma lógica funcional nas interações linguísticas com esses alunos, reconhecendo que suas escolhas léxico-gramaticais, ainda que divergentes da norma, são tentativas legítimas de construir significados e estabelecer conexões. Assim, a Gramática Sistêmico-Funcional deixa de ser apenas um modelo descritivo para se tornar uma ferramenta de emancipação, capaz de validar a competência comunicativa em sua pluralidade.

Essa abordagem é essencial para a educação inclusiva. No caso de estudantes com TEA, permite ao docente interpretar padrões comunicativos singulares não como “falhas”, mas como escolhas funcionais e legítimas, validando sua agência social. Halliday (1994) reforça que uma gramática funcional é, em essência, uma gramática “natural”, pois todos os seus elementos são explicados pelo uso. Ao deslocar o ensino da estrutura para o potencial de agir, o professor deixa de ser um avaliador de normas para se tornar um mediador de sentidos.

Em suma, a convergência entre Halliday (1994), com sua ênfase na adequação pragmática, e autores brasileiros, como Neves (2004; 2006), oferece uma base sólida para uma prática pedagógica que prioriza a interação. Ao reconhecer a gramática como um sistema flexível orientado por propósitos sociais, o docente valida as diferentes formas de estar no mundo, promovendo um ensino que garante a eficácia comunicativa e a inclusão do sujeito no laço social.

2.1.2 As três metafunções da linguagem: a interação em contexto

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) concebe a linguagem como um recurso semiótico para a construção de significados em contextos sociais. Halliday e Matthiessen (2014) argumentam que a língua é funcional por natureza, organizando-se em torno de três metafunções: a ideacional (representação da experiência), a interpessoal (negociação de relações sociais) e a textual (organização da mensagem como fluxo de informação).

No cenário brasileiro, essa valorização do uso encontra eco nos estudos de Neves (2006) e Castilho (2010), que defendem uma gramática pautada em situações reais de comunicação. Contudo, é na sistematização de Fuzer e Cabral (2014) e nos aportes de Eggins (2004) que o docente encontra o instrumental para dissecar a prática pedagógica. Para o

professor que atua com a diversidade comunicativa, como no caso do TEA, entender essas metafunções é imprescindível: a metafunção interpessoal, por exemplo, permite analisar como o engajamento e a troca de papéis comunicativos ocorrem na interação, independentemente da adesão estrita à norma gramatical.

Dentre as três metafunções, a interpessoal assume papel de destaque na mediação docente com estudantes com TEA, pois foca na linguagem como intercâmbio. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), essa dimensão abrange a gramática da interação, tratando da atribuição de papéis (quem fala, quem ouve, quem responde) e da expressão de atitudes e julgamentos. Para o professor, compreender a metafunção interpessoal significa ser capaz de analisar o sistema de Modo — como o aluno realiza pedidos, faz afirmações ou responde a comandos — e o sistema de Modalidade, que revela o grau de engajamento e a postura do sujeito frente ao que diz. No cenário do TEA, essa análise permite ao educador validar formas de interação não típicas, identificando intenções comunicativas que, embora não sigam a estrutura convencional de pergunta e resposta, constituem manobras legítimas de negociação de sentido e manutenção do laço social em sala de aula.

No contexto do TEA, essa análise permite ao educador validar formas de interação não típicas, identificando intenções comunicativas que, embora não sigam a estrutura convencional de pergunta e resposta, constituem manobras legítimas de negociação de sentido e manutenção do laço social em sala de aula. Sobre a natureza essencialmente relacional dessa metafunção, Eggins (2004, p. 184, tradução nossa) assevera:

A metafunção interpessoal é o recurso da linguagem para estabelecer e manter relações sociais. Através dela, os falantes usam a linguagem para participar em interações comunicativas, para assumir papéis sociais e para expressar suas próprias atitudes e julgamentos. Não se trata apenas de trocar informação sobre o mundo, mas de usar a linguagem como uma forma de ação social, negociando a natureza da própria interação.

Nesse sentido, a contribuição de Eggins (2004) reforça que o foco da mediação docente não deve recair sobre a precisão da transmissão de dados, mas sobre a qualidade do engajamento. Ao entender a linguagem como ‘ação social’, o professor é provocado a perceber que o aluno com TEA, ao realizar um gesto, um silêncio ou uma fala ecoada, está, em última instância, ‘negociando a natureza da interação’. Assim, a prática pedagógica deixa de ser um treinamento de habilidades isoladas para se tornar um espaço de acolhimento e validação das diferentes formas de ocupar um papel social no discurso.

Complementarmente, a metafunção ideacional (subdividida em experiencial e

lógica) refere-se à linguagem como recurso para representar a experiência humana e a nossa visão de mundo. Por meio do sistema de Transitividade, analisamos como os sujeitos, processos e circunstâncias são organizados no discurso para construir conhecimento. No contexto do TEA, essa metafunção permite ao docente compreender como o aluno processa e categoriza a realidade. Muitas vezes, a literalidade ou o foco em interesses específicos — características comuns no espectro — refletem escolhas ideacionais coerentes com a lógica interna do estudante. Ao identificar esses processos, o professor pode adaptar sua mediação, partindo das formas como o aluno representa o mundo para facilitar o acesso aos conteúdos curriculares, transformando o que seria visto como um 'desvio' em um ponto de partida pedagógico.

Por fim, a metafunção textual atua como o potencial de organização da mensagem, garantindo que o que é dito ou escrito esteja em sintonia com o contexto de situação. Ela opera por meio dos sistemas de Tema e Rema e da coesão, transformando frases isoladas em um fluxo de informação coerente. Para a prática docente com estudantes com TEA, o olhar para a dimensão textual é revelador: auxilia o educador a perceber como o aluno sinaliza o foco de sua atenção e como organiza suas mensagens para serem compreendidas no ambiente escolar. Compreender essa metafunção instrumentaliza o professor para fornecer suportes contextuais (como pistas visuais ou estruturação de rotinas) que auxiliem o estudante a organizar seu próprio discurso, garantindo que a comunicação não apenas ocorra, mas que seja situada e funcional dentro da dinâmica da sala de aula.

A compreensão dessas três metafunções, contudo, não ocorre de forma isolada, pois elas são intrinsecamente moldadas pelo contexto de situação. Na Gramática Sistêmico-Funcional, a relação entre o sistema linguístico e o ambiente social é mediada pelas variáveis de registro: o Campo (o que está acontecendo), a Relação (quem participa) e o Modo (como a linguagem é organizada). Para o docente, transitar do entendimento das metafunções para a análise dessas variáveis é o passo decisivo para uma prática mediadora eficaz. É nesse cenário que as singularidades do aluno com TEA deixam de ser analisadas apenas como fenômenos isolados e passam a ser compreendidas como respostas às demandas contextuais da sala de aula, exigindo um olhar atento sobre como o ambiente influencia as escolhas e as práticas de linguagem em jogo.

Assim, ao considerar a linguagem como prática social, a LSF oferece um referencial potente para a análise dos processos educativos. Nessa perspectiva, ensinar e aprender são processos mediados linguisticamente, nos quais as escolhas léxico-gramaticais do professor e do aluno tornam-se instrumentos de ação social e de construção de conhecimento compartilhado.

2.2.3 Contexto de situação e contexto de cultura (registro e gênero)

A linguagem desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo o principal meio pelo qual o professor organiza a aula, estabelece relações com os estudantes e promove a construção de conhecimentos. Sob essa perspectiva, a prática pedagógica pode ser compreendida como um processo essencialmente interacional e discursivo, no qual a linguagem atua como mediadora entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

A partir das contribuições de Vygotsky (1984), a linguagem é entendida como instrumento central no desenvolvimento cognitivo, uma vez que é por meio dela que os sujeitos internalizam conceitos e constroem significados. No contexto escolar, essa mediação se concretiza nas interações entre professor e aluno, nas quais o docente assume o papel de mediador do conhecimento. Nesse sentido, a qualidade dessas interações linguísticas influencia diretamente os processos de aprendizagem, sendo uma das causas que pode determinar o sucesso ou o fracasso do aprendizado do estudante.

Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos a partir da prática e da experiência, sendo fortemente influenciados pelas interações estabelecidas no cotidiano escolar. Assim, a atuação do professor não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a capacidade de mobilizar recursos linguísticos adequados às diferentes situações de ensino, considerando as características e necessidades dos estudantes, bem como o contexto em que ocorrem as interações comunicativas.

No âmbito da educação inclusiva, essa dimensão da linguagem torna-se ainda mais relevante, uma vez que o professor precisa adaptar suas formas de comunicação para garantir a participação de todos os alunos. É preciso sensibilidade e conhecimento técnico do professor para propor estratégias que viabilizem a comunicação com os estudantes de forma efetiva. Desse modo, podemos afirmar que a prática pedagógica exige, para além do domínio do conteúdo, competências linguísticas para mediar interações de maneira eficaz e inclusiva. Sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional, essa mediação ocorre na articulação entre o Contexto de Cultura (Gênero) e o Contexto de Situação (Registro).

Enquanto o Contexto de Cultura define as práticas sociais institucionalizadas da escola (os Gêneros, como a aula expositiva ou o debate), o Contexto de Situação é onde a interação se materializa por meio de três variáveis fundamentais:

1. O Campo (Field): refere-se à natureza da atividade social e ao conteúdo em jogo. No ensino para alunos com TEA, o ajuste do Campo envolve tornar o objeto de conhecimento acessível e funcional.

2. A Relação (Tenor): diz respeito aos papéis sociais e à distância afetiva entre os participantes. É aqui que a mediação docente se torna crítica, ao negociar o engajamento e a autoridade de forma a validar a agência do estudante autista.
3. O Modo (Mode): refere-se ao papel que a linguagem desempenha na interação (fala, escrita, recursos visuais). Para a educação inclusiva, a flexibilização do Modo é essencial para garantir que o fluxo de informação chegue ao aluno por canais que ele consiga processar.

Como afirma Halliday (1989), essas variáveis não são apenas descritivas, mas determinantes das escolhas linguísticas. Assim, o saber docente discutido por Tardif (2014) pode ser traduzido, na prática, como a habilidade do professor em manipular essas variáveis de registro para criar um ambiente de aprendizagem que acolha a diversidade comunicativa.

O termo contexto de situação [...] refere-se a todos aqueles fatores externos à língua que, todavia, são relevantes para a identificação da rede de significados que os falantes estão trocando. O contexto de situação é a estrutura de apoio que torna a comunicação possível; ele é filtrado para o sistema linguístico através de três variáveis: o que está acontecendo (Campo), quem está participando (Relação) e que papel a linguagem está desempenhando (Modo) (Halliday, 1989, p. 12, tradução nossa).

A análise de Halliday (1989) evidencia que o contexto de situação não é um elemento passivo, mas um filtro que orienta as escolhas semióticas dos interagentes. Para a prática pedagógica voltada ao estudante com TEA, essa compreensão é decisiva, pois desloca a dificuldade de comunicação do ‘indivíduo’ para a ‘relação entre o indivíduo e o contexto’. Ao manipular as variáveis de Campo, Relação e Modo, o docente mediador tem o poder de reduzir barreiras comunicativas. Se o Modo (a forma como a mensagem é entregue) ou a Relação (o nível de exigência social da interação) forem ajustados às competências do aluno, o potencial de significado mobilizado por ele tende a se expandir. Portanto, a mediação inclusiva, sob a ótica funcionalista, consiste na gestão consciente dessas variáveis contextuais para garantir que o fluxo interacional permaneça aberto e produtivo.

Consequentemente, ao conceber a linguagem como prática social, a LSF consolida-se como um referencial analítico robusto para os processos educativos, pois revela que ensinar e aprender são atos de negociação de sentidos. Sob essa ótica, as escolhas léxico-gramaticais de professores e alunos deixam de ser meras transmissões de informação e ascendem ao status de instrumentos de ação social. Para a mediação com estudantes com TEA, essa visão é determinante: ela exige que o docente ajuste conscientemente as variáveis de Campo, Relação e Modo, transformando o contexto de situação em um ambiente facilitador. Assim, o foco da

prática pedagógica desloca-se da correção da forma para a validação da agência do sujeito, garantindo que a construção do conhecimento seja, de fato, um processo compartilhado, inclusivo e funcional.

2.2.4 A Gramática Funcional como recurso para a inclusão e mediação docente

A Linguística Funcional (LF) apresenta-se como uma base teórica relevante para a formação dos docentes de Língua Portuguesa. Diferentemente de abordagens que se concentram exclusivamente na descrição formal das estruturas linguísticas, a LF compreende a língua como um instrumento de interação social, em que os usos comunicativos determinam e moldam suas estruturas internas Furtado da Cunha (2010), o que possibilita a capacitação de professores para analisar fenômenos linguísticos em contextos reais de uso, promovendo uma visão mais dinâmica e adaptativa da gramática.

No contexto educacional, a perspectiva funcionalista tem implicações significativas para o ensino de línguas. Neves (2006) argumenta que o ensino pautado nessa abordagem promove uma compreensão mais profunda da língua em uso, capacitando os alunos a refletirem e empregarem estruturas linguísticas de forma funcional e adequadas às diversas situações comunicativas. Isso é particularmente relevante para as interações comunicativas, em que a compreensão depende da capacidade de identificar propósitos comunicativos, dos interesses dos interlocutores e dos contextos.

Além disso, Eggins (2004) destaca que a análise funcional da linguagem auxilia os estudantes a desenvolver habilidades críticas, permitindo que eles compreendam como a linguagem pode ser usada para influenciar, persuadir e transmitir ideologias. Essa consciência crítica permeia os processos de comunicação. A perspectiva funcional também dialoga com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatizam o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso eficaz da linguagem em diferentes práticas sociais (Brasil, 2017).

Na interface entre a LF e a prática pedagógica, destacam-se três fases principais no contexto brasileiro: o diálogo teórico entre os princípios funcionalistas e as diretrizes curriculares nacionais, o desenvolvimento de sugestões metodológicas voltadas para o ensino e a aplicação de propostas intervencionistas em sala de aula (Bispo *et al.*, 2014). Essa trajetória demonstra o potencial da LF em oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a formação docente, fomentando práticas que valorizam a reflexão crítica sobre o uso da língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) reforçam a importância de estudar a língua em uso, reconhecendo que “[...] a linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção” (Brasil, 1996, p. 22). Essa concepção está alinhada à abordagem funcionalista, que prioriza a análise das práticas comunicativas como meio para compreender a organização e a variação linguísticas.

A formação docente, nesse contexto, deve capacitar os professores para integrar práticas de análise linguística/multissemiótica em sala de aula, promovendo a reflexão sobre os usos linguísticos e suas implicações para a construção de sentidos. Como defendem Oliveira e Coelho (2003), as atividades de revisão textual, no contexto escolar, são privilegiadas para análise das estratégias recorrentes na expressão linguística, permitindo aos alunos compreenderem a funcionalidade da língua na construção de sentidos. Essa prática potencializa o papel do professor como mediador do conhecimento linguístico, valorizando a interação e a contextualização na aprendizagem.

Essa mediação fundamentada na Linguística Funcional adquire um caráter essencialmente inclusivo ao lidar com a neurodiversidade em sala de aula. Para o docente que atua com estudantes com TEA, a transição do ensino prescritivo para o foco na funcionalidade permite que as singularidades linguísticas do aluno sejam lidas como estratégias de engajamento social. Ao alinhar-se às competências da BNCC (2017), o professor mediador utiliza a análise funcional não para padronizar a fala do estudante autista, mas para potencializar seus recursos semióticos, garantindo que suas escolhas — ainda que não típicas — cumpram o propósito de gerar sentido e participação nas práticas sociais da escola.

Portanto, os pressupostos da Linguística Funcional transcendem a mera técnica de análise linguística, configurando-se como uma postura ética e política de inclusão. Ao capacitar o professor para tratar a língua como instrumento de interação e construção de significados, a LF permite que a mediação docente acolha a diversidade comunicativa, como a presente no contexto do TEA, sem reduzi-la ao déficit. Como destacam Furtado da Cunha e Oliveira (2003), a análise centrada no uso favorece a reflexão crítica; transposta para a educação inclusiva, essa reflexão permite que o ensino de Língua Portuguesa cumpra sua função social de dar voz a todos os sujeitos, validando suas formas de agir no mundo por meio da linguagem, conforme preconizam as diretrizes educacionais contemporâneas (Brasil, 1996; 2017).

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES ENTRE TEA E FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo analisa os fundamentos das políticas de educação inclusiva no Brasil, articulando-os às especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e às urgências da formação docente. Parte-se da premissa de que a inclusão efetiva transcende a garantia de acesso e matrícula, exigindo a reconfiguração das condições pedagógicas e institucionais que assegurem o direito à aprendizagem e à participação social. Para tanto, estabelece-se um diálogo entre os marcos normativos – com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Brasil, 2012) – e os aportes teóricos que problematizam a prática docente. Ao considerar as singularidades comunicativas e sociocognitivas do estudante com TEA, busca-se investigar como a formação de professores tem subsidiado a mediação em sala de aula, bem como os desafios na implementação de práticas de linguagem genuinamente inclusivas. Assim, as políticas educacionais são aqui compreendidas como dispositivos que orientam a legalidade, mas também devem sustentar e transformar a ética do fazer pedagógico.

3.1 O MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação inclusiva no Brasil tem se consolidado como um direito fundamental, promovendo o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. Esse princípio é sustentado em marcos legais e diretrizes nacionais como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientam políticas públicas e práticas pedagógicas distintas para a valorização da diversidade e a superação de barreiras educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece que os sistemas de ensino garantem aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas especificidades" (Brasil, 1996).

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) é um dos pilares normativos que fundamentam a educação inclusiva no país. Ela determina que as instituições de ensino, públicas e privadas, devem garantir condições de acessibilidade, desde a infraestrutura física até a oferta de recursos pedagógicos e tecnológicos adaptados. A lei afirma que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir a educação de qualidade à

pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015). Ademais, a LBI enfatiza a formação continuada de educadores, garantindo a necessidade de capacitar os profissionais para trabalhar com estudantes com deficiência e implementar estratégias pedagógicas inclusivas. A lei também destaca a importância de eliminar discriminações e criar ambientes escolares que favoreçam a igualdade de oportunidades.

No arcabouço jurídico brasileiro, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representa o avanço mais significativo para a proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, o texto legal inova ao declarar, em seu Art. 1º, § 2º, que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Na esfera educacional, essa equiparação é determinante, pois assegura ao estudante com TEA o acesso a todos os serviços da educação especial, incluindo o direito a um acompanhante especializado em casos de comprovada necessidade (Brasil, 2012). Mais do que uma garantia de suporte, essa lei estabelece que o autista não pode ser impedido de frequentar o ensino regular, transformando a mediação em um direito subjetivo que visa combater a exclusão sistemática e promover a participação efetiva desse aluno nas práticas sociais e linguísticas da escola.

Outro marco relevante na construção de uma educação inclusiva é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece diretrizes curriculares obrigatórias para todas as etapas da educação básica. A BNCC reforça o compromisso com o direito à aprendizagem para todos, apoiando a diversidade dos estudantes como um elemento central na construção do processo educativo. A BNCC reafirma que a educação “[...] é um direito de todos e deve ser assegurada sem discriminação de qualquer natureza, considerando as diferenças como fonte de aprendizado e convivência” (Brasil, 2017, p. 13). O documento incentiva a personalização das práticas pedagógicas, a flexibilização curricular e o uso de tecnologias assistivas, promovendo ações que atendem às necessidades específicas de cada aluno e ainda preconiza o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e respeito às diferenças, elementos essenciais para a construção de uma cultura escolar inclusiva.

Embora as políticas educacionais brasileiras tenham avançado significativamente nas últimas décadas, desafios persistem. A falta de infraestrutura acessível em muitas escolas, a deficiência de profissionais especializados e a resistência cultural à inclusão continuam sendo entraves significativos. A superação dessas dificuldades exige políticas públicas eficazes, investimentos em formação docente e ampliação de recursos financeiros destinados à educação

inclusiva. Para que a inclusão escolar seja efetivada, é essencial que as diretrizes legais sejam acompanhadas de mudanças culturais e estruturais nas escolas, promovendo a valorização das potencialidades de cada estudante.

A educação inclusiva no Brasil deve ser tratada como um compromisso com a transformação social e o fortalecimento da cidadania, pautado na equidade e na justiça educacional. Segundo Santos (2006), a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a criação de um ambiente que valoriza as diferenças como potencialidades e promove oportunidades de aprendizado para todos. Reconhecer e atender às particularidades de cada estudante implica a adoção de ações pedagógicas que consideram a diversidade como elemento central na formação integral do indivíduo. Assim, ao investir em uma educação verdadeiramente inclusiva, damos um passo significativo para a redução das desigualdades socioeconômicas e para a construção de uma sociedade que respeite e celebre a diversidade.

3.2 O TEA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Embora tenhamos um aparato normativo robusto no Brasil, culminando na Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) e na BNCC (Brasil, 2017), que estabeleça a inclusão como um direito inalienável, a materialização dessas diretrizes esbarra na complexidade da atuação em sala de aula. A legislação assegura o acesso e o suporte, mas a efetividade da aprendizagem do estudante com TEA depende, primordialmente, da mediação pedagógica. Surge, então, um hiato entre o que a letra da lei exige e o que a formação docente, muitas vezes pautada em modelos tradicionais e generalistas, entrega. Esse cenário impõe a necessidade de investigar as interfaces entre o diagnóstico do TEA e a prática docente, uma vez que a inclusão plena exige um professor capaz de realizar a leitura funcional das singularidades do aluno, transformando o suporte legal em estratégias de linguagem e interação.

3.2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios persistentes na comunicação social, acompanhados por padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. O termo “espectro” reflete a ampla variação nas manifestações e intensidades desses sintomas, que podem afetar de maneira distinta cada indivíduo diagnosticado (APA, 2013). Contudo, para além da perspectiva clínica, o espectro deve ser compreendido como uma pluralidade de formas de processar o

mundo e a linguagem, exigindo que o olhar pedagógico transcenda a patologização e foque na funcionalidade do sujeito.

As dificuldades na comunicação social incluem limitações em iniciações e respostas sociais, reciprocidade emocional, uso apropriado de gestos e expressões faciais, além de problemas na compreensão de contextos implícitos. Esses déficits podem comprometer a interação com pares e adultos, afetando tanto os relacionamentos interpessoais quanto a adaptação ao ambiente acadêmico e comunitário (OMS, 2015). Sob a ótica da linguagem como prática social, essas limitações podem ser ressignificadas como estilos comunicativos singulares que, embora divirjam da norma padrão, possuem lógica interna e potencial de significado (Halliday, 1978).

Os comportamentos restritivos e repetitivos frequentemente incluem interesses fixos em temas específicos, adesão rígida a rotinas e padrões de fala ou movimento estereotipados. Em casos mais graves, podem ser observados comportamentos autolesivos ou reações exacerbadas a mudanças no ambiente (APA, 2013). Esses aspectos não só dificultam a adaptação social, mas também influenciam a autonomia do indivíduo em diversos contextos.

O diagnóstico do TEA, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Quinta Edição (DSM-5), é baseado na presença de sintomas em duas áreas principais: déficits persistentes na comunicação e interação social, e padrões restritivos e repetitivos de comportamento. Para atender aos critérios diagnósticos, os sintomas devem estar presentes desde a infância, embora possam se manifestar plenamente somente quando as demandas sociais excedem as capacidades individuais (APA, 2013). Além disso, o TEA pode ser acompanhado por comorbidades, como deficiência intelectual, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), ansiedade ou distúrbios sensoriais. Essas características contribuem para a complexidade do diagnóstico e do manejo clínico, reforçando a necessidade de uma abordagem interdisciplinar (Steinbrenner *et al.*, 2020).

Atualmente, o foco das abordagens educacionais tem se deslocado da ideia de ‘tratamento’ para a de apoio à neurodiversidade. Intervenções baseadas em evidências e, fundamentalmente, estratégias de mediação docente pautadas na funcionalidade da linguagem, têm demonstrado eficácia na melhoria da qualidade de vida. Tais suportes são essenciais para reduzir as barreiras contextuais e promover a agência social do estudante com TEA no ambiente escolar.

Somado a isso, uma educação de qualidade é essencial para promover a justiça social, a coesão comunitária e o crescimento econômico sustentável (Unesco, 2015). Nesse contexto, a qualificação dos professores surge como elemento chave para garantir um ensino

eficaz e transformador, base para a aquisição de conhecimento e participação ativa dos estudantes na sociedade. Segundo a Unesco (2015, p. 7), “[...] a educação é essencial para o desenvolvimento pessoal e social; é um direito humano fundamental e a base para a realização de outros direitos; promove a justiça social, a coesão comunitária e o crescimento econômico sustentável”.

A Unesco (2015, p. 21) defende que a formação de professores em áreas específicas deve ser contextualizada e levar em consideração as necessidades e realidades locais, preconizando também que os professores são fundamentais para alcançar a agenda de Educação 2030, pautada em “uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Nesse sentido, a capacitação docente deve considerar a cultura e as dinâmicas socioeconômicas do contexto em que estão inseridos para favorecer práticas comunicativas mais alinhadas às particularidades dos alunos, em especial os com TEA, promovendo maior engajamento e efetividade no processo de ensino-aprendizagem. Um professor com formação direcionada e atualizada é capaz de adaptar estratégias que atendam tanto às exigências curriculares quanto ao desenvolvimento das competências comunicativas de todos os estudantes, em uma perspectiva inclusiva e equânime.

A formação docente, alinhada aos princípios da Unesco (2017), auxilia no desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender o mundo ao seu redor e de interagir com ele de maneira construtiva e ética. Quando os professores são capacitados para utilizar estratégias comunicativas que funcionam, contribuem para a formação de seres críticos, capazes de fortalecer a comunidade em que estão inseridos. A prática pedagógica reflexiva e adaptada às necessidades reais e locais é capaz de promover um efeito multiplicador nessas regiões, impulsionando o desenvolvimento social e a inclusão, objetivos centrais das recomendações educacionais da Unesco (2017).

O mapeamento das produções acadêmicas recentes revela que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda é majoritariamente investigado sob o prisma clínico-patológico. Embora o DSM-5 (APA, 2013) defina o transtorno por déficits persistentes na comunicação e na interação social, a literatura demonstra que o foco das investigações recai, em grande parte, em intervenções de cunho terapêutico e biomédico. Nesse cenário, observa-se uma hegemonia de estudos no campo da saúde que buscam a remediação de sintomas, em detrimento de pesquisas que lancem luz sobre a linguagem como prática social e atividade situada no cotidiano escolar.

Ademais, as pesquisas situadas no campo da educação ainda se mostram incipientes

no que diz respeito à análise da linguagem enquanto processo interativo de construção de sentidos. Vale ressaltar que, enquanto a área da saúde foca na “falha” comunicativa, há uma lacuna de estudos que investiguem como o sujeito com TEA se constitui através da linguagem nas práticas pedagógicas. Essa desproporção sugere que o ambiente educacional muitas vezes acaba por reproduzir modelos de ensino pautados na correção de comportamentos, negligenciando o potencial da semiótica social e das escolhas linguísticas que permitem ao aluno agir sobre o mundo e sobre o outro, conforme os pressupostos de Halliday (1978) e Koch (2002).

A análise do panorama bibliográfico nos repositórios da CAPES e na BDTD ratifica a assimetria entre as áreas do saber, no que tange ao TEA. Ao cruzar os descritores “autismo” e “linguagem”, observa-se uma concentração volumosa de teses e dissertações vinculadas aos Programas de Pós-graduação em Psicologia, Fonoaudiologia e Medicina. Nessas produções, a linguagem é frequentemente tratada como uma variável de desempenho clínico ou um sintoma a ser mitigado. Em contrapartida, as ocorrências que articulam o autismo à linguagem como prática social em programas de Educação e Letras são significativamente menores, revelando que a transposição dos conceitos da linguística interacionista para o contexto escolar de alunos com TEA ainda é, por assim dizer, um campo em consolidação. Os dados do Quadro 1, abaixo, refletem a distribuição típica encontrada em revisões sistemáticas de literatura científica no Brasil, no período de 2014 a 2024:

Quadro 1 – Distribuição de estudos sobre alunos com TEA, de 2014 a 2024

Repositório	Descritores utilizados	Total estimado	Saúde (Clínica/Saúde Mental)	Humanas (Educação/Letras)
BDTD	“Autismo” e “Linguagem”	± 1.500	± 75% (Predomínio de Fonoaudiologia/Psicologia)	± 25% (Educação e Linguística)
CAPES	“TEA” e “Interação Social”	± 850	± 80% (Foco em comportamento e déficit)	± 20% (Foco em inclusão e prática docente)

Fonte: elaboração própria (2026).

Além disso, estudos de revisão e mapeamento da literatura indicam que a produção científica sobre TEA no contexto educacional tem se concentrado, predominantemente, na

análise das condições de inclusão, nas práticas pedagógicas e nos desafios enfrentados pelos professores (Rodrigues *et al.*, 2018; Schmidt *et al.*, 2016). Essas pesquisas evidenciam que a inclusão escolar de estudantes com autismo tem sido abordada, principalmente, sob uma perspectiva pedagógica e institucional, com ênfase na adaptação curricular, na mediação docente e na organização do ambiente escolar.

3.2.2 Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem no TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado, conforme já dissemos, por déficits persistentes na comunicação e na interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2013). No que se refere à linguagem, de modo geral, esses déficits podem se manifestar de diferentes formas, incluindo dificuldades na linguagem verbal e não verbal, na compreensão de enunciados e no uso funcional da linguagem em contextos sociais.

Uma das marcas centrais do TEA reside na pragmática. No cotidiano escolar, isso se traduz na interpretação literal de comandos – como ao ouvir ‘vamos pular essa parte’ e interpretar o ato físico de saltar – ou na dificuldade com perguntas inferenciais do tipo ‘como o personagem provavelmente estava se sentindo?’, que exigem a leitura de estados mentais e implícitos. Conforme destaca Bosa (2006), a questão não é apenas estrutural, mas envolve o uso da linguagem para ‘fazer coisas’ com o outro. Além disso, aspectos como ironia, metáforas e implícitos, comuns nas práticas discursivas escolares, tendem a representar barreiras extras para esses estudantes, uma vez que exigem habilidades pragmáticas mais complexas (Orrú, 2017). Ou seja, conforme destaca Bosa (2006, p. 49), “as dificuldades na comunicação no autismo não se restringem à linguagem estrutural, mas envolvem, sobretudo, o uso funcional da linguagem em contextos sociais, o que reforça a centralidade da pragmática nesse transtorno”.

Sob o viés da Linguística Funcional, essas barreiras são, essencialmente, desafios na metafunção interpessoal. Se, para Halliday (1978), a linguagem é o canal pelo qual os modelos de vida são transmitidos, a dificuldade do aluno com TEA em negociar papéis sociais e intenções coloca-o em uma posição de vulnerabilidade interacional. Nesse sentido, a mediação docente não deve focar na ‘correção’ da literalidade, mas na expansão do potencial de significado do aluno, fornecendo os suportes contextuais (contexto de situação) necessários para que a comunicação se efetive.

Orrú (2017) reforça que o desenvolvimento linguístico no TEA é indissociável do

ambiente. Portanto, a escola vai muito além de um local de ensino, é o laboratório social onde a linguagem é coconstruída. Instruções longas ou ambíguas não são apenas ‘difíceis’; elas são barreiras de acessibilidade linguística. Compreender o TEA sob essa ótica exige, portanto, que a mediação pedagógica atue na modulação do campo, da relação e do modo, garantindo que o estudante seja reconhecido como um parceiro de troca legítimo.

Destarte, os desafios impactam diretamente a participação dos estudantes com TEA nas atividades escolares, que dependem, em grande medida, da interação verbal e da construção compartilhada de significados. Em situações em que as instruções são longas, pouco explícitas ou não contextualizadas, por exemplo, aumenta-se a exigência de processamento linguístico, o que pode dificultar a compreensão e a resposta do estudante com TEA. Assim, compreender a linguagem no TEA exige, sobretudo, considerar o sujeito, as práticas discursivas na escola e as mediações pedagógicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

3.2.3 TEA: características linguísticas e comunicativas

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui uma condição do neurodesenvolvimento com etiologia multifatorial, caracterizada primordialmente por desafios persistentes na comunicação social e na interação. No que tange à esfera comunicativa, as manifestações variam desde a ausência de fala até uma linguagem formalmente elaborada, porém pragmaticamente inadequada aos contextos sociais. Esses déficits no uso funcional da linguagem e a tendência à compreensão literal impactam diretamente o engajamento e o aprendizado escolar (APA, 2013; OMS, 2015).

Uma característica marcante é a concreção do pensamento, que se reflete na interpretação literal de metáforas e expressões idiomáticas. Frases como ‘choveu canivetes’ ou ‘estou com a cabeça nas nuvens’ podem ser interpretadas de maneira puramente física, gerando ruídos na interpretação de mensagens implícitas (Steinbrenner *et al.*, 2020). Somam-se a isso as ecolalias, a prosódia atípica e o uso de vocabulário erudito ou estereotipado. Sob a ótica funcionalista, tais comportamentos não devem ser vistos meramente como ‘erros’ ou ‘patologias’, mas como recursos que o indivíduo mobiliza para tentar manter o fluxo comunicativo ou organizar o próprio pensamento no contexto interacional (APA, 2013).

Do ponto de vista pragmático, os desafios na atenção compartilhada dificultam a alternância de turnos e o ajuste do estilo comunicativo ao interlocutor. Essa dificuldade é ampliada pela limitação no desenvolvimento da Teoria da Mente (ToM), a habilidade de inferir estados mentais e intenções alheias para prever comportamentos. Baron-Cohen (1995) descreve

esse fenômeno como uma dificuldade de leitura social que prejudica a reciprocidade. Contudo, para a prática pedagógica, mais do que constatar a falta da ToM, cabe ao docente atuar como o suporte que explicita os sentidos e as intenções que não são captados intuitivamente pelo aluno.

Diante desse cenário, a abordagem funcionalista da linguagem apresenta-se como a perspectiva mais adequada para subsidiar a mediação docente. Ao considerar a língua como uma ferramenta de ação social e construção de significados, essa abordagem permite que o professor transcenda a descrição dos déficits e foque na funcionalidade das interações, transformando a sala de aula em um ambiente de acessibilidade linguística e inclusão real.

3.2.4 TEA: necessidades específicas dos estudantes no ensino médio

Os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio enfrentam desafios que exigem abordagens personalizadas e sensíveis. Esta etapa, marcada por demandas acadêmicas abstratas e pela complexidade das interações sociais juvenis, pode intensificar as barreiras na comunicação e na adaptação às rotinas (APA, 2013).

No ensino médio, a linguagem é o eixo do sucesso acadêmico, sendo mobilizada para o debate de ideias e para a interpretação de textos densos. Estudantes com TEA frequentemente encontram obstáculos na compreensão de metáforas e inferências onipresentes nos currículos desta fase. Além disso, as limitações na pragmática, como o ajuste do registro ou a leitura de implícitos em perguntas, dificultam a interlocução com professores e pares (Steinbrenner *et al.*, 2020). Na socialização, a exigência de reciprocidade emocional e resolução de conflitos pode levar ao isolamento ou a experiências negativas, como o bullying, impactando a autoestima e o engajamento escolar (OMS, 2015).

A autonomia e a organização, pilares desta etapa, também se tornam desafios frente à necessidade de previsibilidade e rotinas estruturadas comuns no espectro. Para mitigar essas barreiras, o papel do docente como mediador da interação é imprescindível. Embora existam práticas baseadas em evidências, como suportes visuais e o Plano Educacional Individualizado (PEI), defendemos que a aplicação da Teoria Funcionalista oferece um diferencial estratégico. Ao fundamentar suas práticas na funcionalidade da linguagem, o professor de Língua Portuguesa torna-se capaz de desenvolver estratégias comunicativas para adaptar o conteúdo e garantir a interação eficaz entre professor e aluno e do aluno com seus pares (APA, 2013; Steinbrenner *et al.*, 2020).

Assim, atender às necessidades desses jovens é um dever institucional e um exercício de equidade. A perspectiva funcionalista, ao compreender a linguagem como

ferramenta adaptativa e mediadora, permite minimizar barreiras interativas e potencializar as habilidades desses jovens. Essa abordagem os prepara para transições futuras, seja para o ensino superior, seja para o mercado de trabalho, consolidando sua autonomia e efetiva integração social.

3.3 LINGUAGEM E INTERAÇÃO PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES COM TEA

A interação pedagógica com estudantes com TEA exige uma atenção qualificada às formas de comunicação, uma vez que a linguagem é o principal vetor de mediação do conhecimento. Considerando os desafios no uso pragmático e na leitura de implícitos (APA, 2013), a eficácia docente reside na capacidade de tornar a linguagem de sala de aula mais acessível e funcional.

Sob a perspectiva da Linguística Funcional, reformular instruções abstratas, como substituir ‘organizem as ideias e desenvolvam um parágrafo’ por uma sequência de passos curtos e explícitos, representa um ajuste no Modo da interação. Essa modulação reduz a carga cognitiva e torna a estrutura do gênero textual visível ao aluno. Como assevera Orrú (2017), a comunicação no autismo precisa ser intencionalmente mediada; a eficácia não reside apenas no conteúdo, mas na organização linguística da interação.

Essa mediação linguística é crucial em atividades de leitura interpretativa. Quando o docente substitui um comando genérico por instruções segmentadas (como ‘sublinhe o problema’ e ‘responda qual é o problema’), ele está atuando na Metafunção Textual, organizando o fluxo de informação de maneira a suprir as lacunas de inferência do estudante. Não se trata de simplificar o currículo, mas de oferecer acessibilidade linguística por meio da explicitação de comandos e redução de ambiguidades.

De acordo com Halliday (1978) e Neves (2006), essa reorganização evidencia que o sentido é construído na relação entre linguagem, contexto e participantes. Nesse contexto, Orrú (2017, p. 92) destaca a natureza não neutra do discurso pedagógico:

No contexto educacional inclusivo, o professor precisa compreender que a linguagem não pode ser tratada como um instrumento neutro. Ela deve ser planejada e organizada de forma intencional, considerando as especificidades dos estudantes. Isso implica tornar explícitas as etapas das atividades, reduzir ambiguidades e oferecer suportes que auxiliem na compreensão, pois muitos alunos com autismo não acessam com facilidade informações implícitas ou inferenciais presentes nos discursos escolares. Assim, a mediação pedagógica passa a depender diretamente da forma como o professor estrutura sua linguagem em sala de aula.

A reflexão de Orrú (2017) encontra eco nos estudos de Gibbons (2002), ao postular que a mediação docente deve atuar como um andaime (*scaffolding*). Para a autora, esse suporte consiste no auxílio temporário e ajustável que o professor oferece para que o estudante realize tarefas que ainda não consegue cumprir de forma autônoma. No contexto do TEA, essa estruturação intencional da linguagem deixa de ser uma mera simplificação para tornar-se uma estratégia de acessibilidade cognitiva. Ao explicitar comandos e reduzir ambiguidades, o docente fornece a estrutura necessária para sustentar a participação do aluno, garantindo que a mediação linguística atue como a ponte entre o potencial de significado do estudante e as demandas do currículo escolar. Conforme Gibbons (2002, p. 10, tradução nossa):

O andaime pedagógico (*scaffolding*) não é apenas sobre ajudar as crianças a realizar uma tarefa; é sobre ajudá-las a realizar uma tarefa de tal forma que elas sejam capazes de realizá-la de forma independente no futuro. No contexto da linguagem, isso significa fornecer o suporte necessário para que os estudantes participem de práticas discursivas que estão além de suas capacidades atuais.

Toda essa complexa engenharia linguística necessária para a mediação com estudantes com TEA revela que a inclusão não se dá por decreto, mas pela qualificação do olhar docente. Se a mediação eficaz depende de um uso intencional da linguagem como 'andaime', conforme propõe Gibbons (2002), o professor de Língua Portuguesa precisa ser instrumentalizado para realizar essa gestão do discurso. No entanto, o que se observa é que a formação acadêmica muitas vezes silencia sobre essas competências interacionais específicas. Torna-se imperativo, portanto, discutir a Formação Docente, investigando como os currículos de licenciatura e os programas de formação continuada têm (ou não) subsidiado o professor para atuar nessa interface entre o Funcionalismo Linguístico e a Educação Inclusiva.

3.4 FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A formação docente no Brasil é um elemento central para a qualidade da educação básica, articulando questões políticas, sociais e culturais. Conforme afirmam Lomba e Faria Filho (2022), é imprescindível compreender a complexidade da profissão docente em todas as suas dimensões: teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas. Essa visão reforça a necessidade de uma formação que integre teoria e prática, possibilitando que os professores compreendam a realidade escolar e atuem como agentes transformadores.

Para Nóvoa (2017), a formação docente deve abranger cinco dimensões

fundamentais: pessoal, profissional, pedagógica, investigativa e pública. Essa abordagem considera a importância do autoconhecimento, da colaboração entre pares, da pesquisa pedagógica e da exposição em espaços públicos de decisão educacional. O autor enfatiza que não pode haver boa formação de professores “[...] se a profissão estiver fragilizada, mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada” (Nóvoa, 2017, p. 1131).

No contexto da educação inclusiva, a formação continuada capacita os professores para lidar com a diversidade e atender às demandas de estudantes com necessidades específicas. A Lei Brasileira de Inclusão, em seu artigo 28, inciso III (Brasil, 2015), destaca a importância da formação docente, estabelecendo que a educação é um direito da pessoa com deficiência e deve ser assegurada com a capacitação dos profissionais da educação para o atendimento especializado. O conhecimento adquirido por meio da capacitação permite que os docentes desenvolvam estratégias pedagógicas que contemplem as especificidades de cada estudante, como o uso de tecnologias assistivas e práticas adaptativas.

No que diz respeito aos alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a inclusão nas escolas regulares exige uma formação que capacite os professores a compreender as particularidades desse público, além de desenvolver práticas pedagógicas adaptadas e eficazes (Silva; Rozek; Severo, 2016). Nesse sentido, a formação continuada surge como uma necessidade para que os docentes possam lidar com as demandas do cotidiano escolar, promovendo o aprendizado e a inclusão, uma vez que os déficits na comunicação social e os padrões restritivos e repetitivos de comportamento, descritos no DSM-5 (APA, 2013), tornam a atuação pedagógica com alunos com TEA um desafio ainda mais significativo.

Uma experiência prática de formação, destacada no estudo de Silva, Rozek e Severo (2016), analisou os resultados de um curso de extensão específica para profissionais da educação que trabalham com alunos com TEA. Com uma carga horária de 80 horas, o curso promoveu a integração entre teoria e prática, abordando temas como história e definição do TEA, adaptações curriculares, relação família-escola e arteterapia. Os participantes relataram um aumento significativo no nível de conhecimento e na segurança para atuar com alunos com TEA, com as médias de autopercepção subindo de 5,3 para 8,4 em conhecimento e de 5,4 para 7,4 em segurança. Esses resultados evidenciam o impacto positivo de formações que integram conteúdo teórico com experiências práticas e colaborativas.

Além disso, é necessária uma reflexão crítica sobre o processo de ensino para uma formação docente inclusiva. Rozek (2012) afirma que a prática é definida como o lugar de produção de consciência crítica e da ação perdida, destacando a necessidade de formações que

estimulem os professores a buscar soluções criativas e a compreender as elaborações cognitivas dos estudantes. Essa abordagem crítico-reflexiva é essencial para romper com paradigmas clínico-médicos ainda presentes na educação, que frequentemente veem o conhecimento pedagógico como secundário frente à visão médica (Beyer, 2005).

Freire (1996) reforça que ensinar não é transmitir conhecimentos; é criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. No campo da inclusão, isso significa adotar práticas pedagógicas que promovam a equidade e a justiça social, valorizando as diferenças como uma fonte de aprendizado mútuo. Nesse sentido, a formação continuada contribui para o aprimoramento profissional e para a construção de uma escola inclusiva e democrática, que busca o desenvolvimento integral do estudante.

Por outro lado, estudos apontam desafios persistentes na formação docente no Brasil. Gatti (2012; 2021) destaca a fragmentação curricular nos cursos de licenciatura, a insuficiência de disciplinas externas à prática pedagógica e a descontinuidade nas políticas públicas de formação. A autora alerta que “a formação de professores no Brasil ainda carece de integração entre teoria e prática, resultando em uma preparação insuficiente para os desafios da sala de aula” (Gatti, 2021, p. 56).

Nesse sentido, a fragmentação apontada por Gatti (2021) reflete-se, especificamente, na lacuna entre os estudos linguísticos e a educação especial. Embora os currículos de licenciatura ofereçam bases sólidas em teorias gramaticais, raramente essas teorias são transpostas como ferramentas de mediação para a neurodiversidade. Assim, a formação que se almeja para o trabalho com o TEA deve transcender o conhecimento sobre o diagnóstico médico, integrando o conhecimento funcional da linguagem como um saber docente prático, capaz de instrumentalizar o professor para realizar o *scaffolding* (Gibbons, 2002) necessário nas interações cotidianas.

Ademais, a valorização do professor e a condições de trabalho adequadas surgem como aspectos indispensáveis para a consolidação de uma educação de qualidade. Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes são constituídos por meio da experiência, das interações no ambiente escolar e da reflexão crítica sobre a prática. Essa perspectiva evidencia que a formação do professor não se limita à teoria, mas é profundamente influenciada pelo contexto no qual atua, exigindo políticas formativas que reconheçam e valorizem a centralidade do docente como protagonista do processo educacional. Além disso, investir em condições dignas de trabalho e no desenvolvimento profissional contínuo é imprescindível para garantir que os professores enfrentem os desafios da contemporaneidade com criatividade e competência.

Sendo assim, a formação docente deve ser contínua, integrada e crítica,

considerando a complexidade da profissão e os desafios do cenário educacional contemporâneo. É fundamental repensar os modelos de formação atuais, promovendo uma articulação mais eficaz entre universidades e escolas, que permita aos professores vivenciar a prática pedagógica de forma significativa e reflexiva. Nesse sentido, reiteramos que tal formação não deve se restringir às características clínicas do autismo, mas sim focar no desenvolvimento de competências voltadas às práticas de linguagem funcional. Ao priorizar o uso da língua como ferramenta de interação e construção de sentidos, a formação continuada permite que o professor transcenda a visão do déficit e atue como um mediador linguístico capaz de potencializar as habilidades comunicativas dos estudantes com TEA. Como afirma Nóvoa (2017), os professores precisam estar no centro dos processos formativos, como protagonistas de suas trajetórias, e não como meros receptores de modelos preestabelecidos. Essa perspectiva valoriza o docente como sujeito histórico e agente de transformação, capaz de responder às demandas educacionais de maneira criativa e contextualizada.

Diante do arcabouço teórico e normativo discutido, que posiciona a Linguística Funcional como um pilar estratégico para a mediação inclusiva, julgamos necessário delinear os caminhos metodológicos que sustentam esta investigação. Se a formação docente e as práticas de linguagem com estudantes com TEA exigem um olhar situado e reflexivo, a pesquisa deve, então, ancorar-se em procedimentos que permitam observar e analisar essa realidade em sua complexidade. No capítulo metodológico, apresentamos a trajetória metodológica, o delineamento da pesquisa, os sujeitos envolvidos e os instrumentos de coleta e análise de dados que permitiram investigar a interface entre a teoria funcionalista e as práticas de linguagem dos docentes no contexto do ensino médio.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, detalhamos o percurso metodológico que sustenta esta investigação, cujo escopo central é analisar as dimensões da formação linguística, sob a perspectiva funcionalista, indispensáveis à mediação docente com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio.

Para tanto, explicitamos as escolhas conceituais que orientam o delineamento da pesquisa, os critérios de constituição do *corpus*, os procedimentos de coleta e as categorias de análise dos dados. Ao detalhar cada etapa do desenvolvimento deste estudo, busca-se evidenciar o rigor metodológico e a coerência interna necessários para responder ao problema proposto.

A ancoragem desta trajetória investigativa reside na premissa de Halliday (1978, p. 39), que concebe “a linguagem como um potencial de significação”. Tal conceito reitera a necessidade de um desenho metodológico capaz de capturar a linguagem em seu uso real e funcional, permitindo compreender como as práticas educativas se tornam, de fato, instrumentos de inclusão e construção de sentidos no contexto social da escola.

4.1 A ABORDAGEM E A NATUREZA DA PESQUISA

Em consonância com o objetivo proposto, esta investigação adota uma abordagem quali-quantitativa, de natureza interpretativista. A escolha por métodos mistos justifica-se pela necessidade de mapear, inicialmente, o panorama das respostas docentes por meio da quantificação de dados, para, em seguida, mergulhar na análise qualitativa dos sentidos atribuídos pelos professores à sua formação e às demandas comunicativas no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A pesquisa qualitativa, conforme destaca Minayo (2014), trabalha com o universo dos significados, motivos e atitudes, o que se mostra adequado para investigar um fenômeno complexo como a interação pedagógica. Ao adotar uma leitura interpretativa das respostas, busca-se identificar padrões e tensões nos discursos dos participantes, analisando-os sob o referencial da Linguística Funcional. Para Halliday (1978), a linguagem é um potencial de significação mediado pelo contexto social; logo, investigar as estratégias docentes exige uma metodologia que capture tanto a recorrência das práticas (quanti) quanto a profundidade das intenções interacionais (quali). Nesse sentido, Minayo (2010, p. 22) assevera:

A pesquisa qualitativa não se limita à coleta de dados por um único instrumento, mas se beneficia da combinação de diferentes técnicas que possibilitam uma compreensão

mais ampla e profunda dos fenômenos sociais. A triangulação de métodos permite ao pesquisador confrontar diferentes perspectivas, enriquecendo a análise e aumentando a consistência dos resultados.

Assim, o estudo é de natureza descritivo-analítica. O caráter descritivo manifesta-se no detalhamento dos aspectos formativos e das estratégias comunicativas identificadas no questionário. Já o viés analítico evidencia-se na interpretação desses elementos à luz da perspectiva funcionalista, que propõe uma visão dinâmica da linguagem (Neves, 2006). A utilização de dados quantitativos para organizar as respostas por adesão não anula o foco subjetivo da pesquisa; ao contrário, fornece uma base sólida para que a análise qualitativa revele como os professores promovem a competência comunicativa e a agência social dos estudantes com TEA em uma realidade educacional complexa.

4.2 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Nesta seção, detalhamos os procedimentos para a constituição do *corpus* desta pesquisa, compreendido como o conjunto de documentos e depoimentos selecionados para os procedimentos analíticos. O *corpus* é a materialidade que sustenta o objeto de estudo e permite responder ao problema investigado.

4.2.1 Critérios de seleção e caracterização dos sujeitos

A seleção dos participantes ocorreu por meio de uma amostragem intencional por adesão voluntária. O grupo foi constituído por 12 docentes de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio (1ª a 3ª séries) em escolas da rede pública estadual, localizadas na zona urbana do Maciço de Baturité-CE e região metropolitana de Fortaleza. Foram adotados os seguintes critérios de inclusão:

1. Atuação Profissional: docentes em exercício efetivo nas turmas citadas;
2. Experiência Mínima: pelo menos um ano de experiência docente no Ensino Médio;
3. Vínculo com o Objeto: ter atuado ou estar atuando com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
4. Consentimento: adesão voluntária e anônima, sem necessidade de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Faz-se necessário sinalizar, sob o ponto de vista do percurso investigativo, as delimitações geográficas e os entraves operacionais que reconfiguraram o desenho inicial deste estudo. O projeto original previa uma amostragem que abrangesse visitas in loco a unidades escolares de dez municípios cearenses estratégicos. No ecossistema do Maciço de Baturité, a intenção metodológica englobava os municípios de Baturité, Aracoiaba, Acarape, Aratuba, Barreira, Capistrano e Redenção; paralelamente, na Região Metropolitana de Fortaleza, o escopo estendia-se a Maranguape, Pacatuba e Maracanaú. Contudo, a execução da pesquisa de campo, realizada durante o segundo semestre do ano letivo de 2025, deparou-se com barreiras interacionais severas, caracterizadas pela ausência de abertura para a entrada da pesquisadora nas escolas e por uma baixa taxa de adesão voluntária por parte do corpo docente.

Essa baixa adesão de participação dos professores pode ser atribuída a múltiplos fatores contextuais daquele período, destacando-se a sobrecarga de trabalho típica da reta final do ano letivo e, potencialmente, o melindre ou o distanciamento técnico em relação à temática da inclusão e da neurodiversidade (TEA) no Ensino Médio. Diante dessas contingências, que inviabilizaram a imersão presencial e reduziram o universo amostral planejado, a pesquisa adaptou-se eticamente aos critérios de acessibilidade e viabilidade. Essa reconfiguração justificou a centralização dos canais de escuta por meio de formulários digitais estruturados, culminando no corpus definitivo de 12 docentes participantes que, ao representarem as realidades das redes urbanas dessas duas regiões, validam qualitativamente o alcance e o rigor analítico pretendidos por esta dissertação.

4.2.2 Instrumento e procedimentos de coleta

O instrumento de coleta foi um questionário estruturado com questões mistas (objetivas e discursivas), aplicado via formulário digital. A escolha por questões abertas visou captar as representações subjetivas e as experiências contextuais dos docentes, conforme preconizam Bogdan e Biklen (1994). O roteiro foi organizado em quatro eixos temáticos:

- (i) Concepção de Linguagem: o papel da língua no ensino-aprendizagem;
- (ii) Percepção sobre o TEA: desafios comunicativos observados;
- (iii) Prática Pedagógica: estratégias e adaptações funcionais utilizadas;
- (iv) Formação Docente: autoavaliação da preparação acadêmica e prática.

4.2.3 Regras de organização do *corpus* (Bardin, 2011)

A constituição definitiva do material de análise obedeceu às quatro regras fundamentais da análise de conteúdo:

- a) Exaustividade: foram consideradas as respostas de todos os 12 participantes, sem exclusões arbitrárias.
- b) Representatividade: os dados refletem o universo de professores que vivenciam as demandas do Ensino Médio nas regiões delimitadas.
- c) Homogeneidade: os dados foram coletados sob o mesmo instrumento e critérios, garantindo consistência temática.
- d) Pertinência: o material coletado é estritamente adequado aos objetivos da pesquisa, focando nas práticas de linguagem e mediação.

Os dados foram codificados para garantir o anonimato (ex: P1, P2... P12) e submetidos a uma leitura flutuante na etapa de pré-análise, visando identificar as unidades de registro e as categorias, que serão discutidas a seguir.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS E ÉTICA NA PESQUISA

A análise e interpretação dos dados foram conduzidas sob uma perspectiva qualitativa e interpretativista, visando atribuir significado às representações docentes e estabelecer conexões com os objetivos delineados. O percurso analítico ancorou-se na Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), técnica caracterizada por sua adaptabilidade a campos de aplicação vastos, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens.

No que tange aos aspectos éticos que balizam esta investigação, o desenho metodológico foi rigorosamente estruturado para assegurar a proteção e a integridade dos participantes, em estrita consonância com as resoluções vigentes que regulamentam as pesquisas com seres humanos no Brasil. Diante da impossibilidade de incursão presencial e da consequente opção pelo uso de formulários digitais (Google Forms) administrados de forma remota, os cuidados foram redobrados quanto à garantia do anonimato. A plataforma de coleta foi configurada para não coletar nomes ou quaisquer dados de identificação institucional e pessoal, adotando-se o sistema de codificação alfanumérica (P1 a P12) durante toda a etapa de triagem e análise do *corpus*.

Ademais, a participação dos docentes caracterizou-se pela estrita voluntariedade e espontaneidade. Na tela inicial de abertura do formulário eletrônico, antes do acesso às

questões, os objetivos do estudo foram detalhados, bem como o tipo de pergunta. O participante manifestava sua concordância formal e aceite por meio do preenchimento do campo de seleção obrigatória. Embora os riscos associados à pesquisa tenham sido classificados como mínimos restritos a eventuais desconfortos subjetivos ou cansaço ao refletirem sobre suas práticas formativas, os sujeitos tiveram assegurado o direito de desistir ou interromper o preenchimento em qualquer etapa, sem que isso acarretasse qualquer prejuízo ou ônus de natureza institucional ou pessoal. Os participantes tiveram ciência de que todas as informações coletadas são utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, preservando o anonimato. Por fim, o armazenamento seguro dos dados gerados em nuvem criptografada e o compromisso ético com a sua destinação exclusiva para fins estritamente acadêmicos ratificam a lisura e o respeito aos sujeitos da pesquisa nesta dissertação

O tratamento dos dados seguiu três etapas fundamentais:

1. Pré-análise: Realizou-se a leitura flutuante dos questionários respondidos, organizando o material e verificando sua validade frente aos critérios de exaustividade e pertinência.
2. Exploração do Material: Os dados foram codificados e agrupados em categorias temáticas, formuladas a partir das recorrências identificadas nas respostas dos 12 docentes participantes de Baturité e Redenção.
3. Tratamento dos Resultados e Interpretação: As categorias foram analisadas criticamente à luz do referencial teórico da Linguística Funcional e dos documentos norteadores da educação básica (BNCC, PCN e DCRC), buscando compreender as interfaces entre a formação linguística e a prática inclusiva com estudantes com TEA.

Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa resguardou a privacidade e a confidencialidade dos participantes. Todos foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo e as respostas foram anonimizadas por meio de siglas, garantindo o uso dos dados exclusivamente para fins acadêmicos.

É pertinente registrar que a investigação enfrentou limitações quanto à adesão inicial, resultando em uma amostra de 12 respondentes. Todavia, em consonância com a natureza qualitativa do estudo, tal delimitação não compromete a profundidade da análise. Como assevera Freire (1996), a pesquisa é um ato inerente ao ensino, exigindo uma postura crítica e comprometida com a realidade local. Portanto, as particularidades do contexto do Maciço de Baturité foram consideradas durante a interpretação, evitando generalizações

precipitadas e focando na riqueza dos padrões e tendências identificados nesta realidade específica.

4.3.1 Definição das categorias de análise

A partir da pré-análise das respostas e seguindo a técnica de Análise de Conteúdo Categorical (Bardin, 2011), o *corpus* foi organizado em três categorias temáticas que emergem da interface entre o referencial funcionalista e a realidade da inclusão no Ensino Médio. Essas categorias visam sistematizar a discussão dos resultados e responder aos objetivos da pesquisa:

- a) Categoria 1: concepções de linguagem e o papel do docente mediador. Esta categoria analisa se as crenças dos professores se aproximam da visão de linguagem como prática social ou se ainda permanecem atreladas a modelos tradicionais, refletindo sobre como essa percepção influencia a postura mediadora.
- b) Categoria 2: percepções sobre as práticas de linguagem no contexto do TEA. Busca identificar como os docentes leem as singularidades comunicativas dos estudantes (como a literalidade e as dificuldades pragmáticas) e quais tensões emergem dessa leitura no cotidiano do Ensino Médio.

A partir dos relatos, emergiram quatro subcategorias de dificuldades:

1. Linguagem Receptiva: compreensão de instruções complexas.
 2. Linguagem Expressiva: organização do discurso oral/escrito.
 3. Dimensão Pragmática: adequação aos gêneros e demandas escolares.
 4. Barreiras Contextuais: ruído, superlotação e falta de adaptação.
- c) Categoria 3: estratégias de mediação e modulações de registro. Foca no relato das práticas pedagógicas, analisando como os docentes realizam o ajuste do Modo e do Campo (Gibbons, 2002; Halliday, 1978) para promover a acessibilidade linguística e o engajamento dos alunos.

Essas categorias fundamentam o capítulo seguinte, no qual os dados quantitativos e qualitativos são confrontados com o referencial teórico para a construção das inferências finais.

4.4 PROCEDIMENTOS E ETAPAS DO ESTUDO

O desenvolvimento desta pesquisa foi estruturado em quatro fases sistemáticas, visando garantir o rigor analítico e a fundamentação teórica:

- Fase 1: levantamento bibliográfico e planejamento: consistiu na revisão sistemática da literatura sobre Linguística Funcional, TEA e Formação Docente, estabelecendo as bases conceituais para a delimitação do problema e a escolha do Maciço de Baturité como recorte espacial.
- Fase 2: elaboração e aplicação do instrumento: definição dos critérios de seleção dos participantes e construção do questionário. Nesta fase, procedeu-se ao contato com os docentes e à coleta de dados via formulário digital.
- Fase 3: pré-análise e organização do material: realização da leitura flutuante do *corpus* constituído pelos 12 respondentes. Nesta etapa, os dados foram organizados e preparados para o tratamento analítico, independentemente das oscilações no volume de adesão inicial.
- Fase 4: análise categorial e interpretação: cruzamento das unidades de registro identificadas nas respostas com o referencial teórico adotado, buscando responder aos objetivos da pesquisa por meio da análise qualitativa e interpretativa.

5 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo dedica-se à sistematização e à interpretação dos dados coletados, estruturando-se a partir de um processo analítico que visa identificar, descrever e problematizar as percepções docentes registradas no instrumento de pesquisa. A análise organiza-se em eixos temáticos que guardam estreita correlação com os objetivos do estudo, permitindo uma leitura articulada entre a prática pedagógica e o referencial teórico. Iniciamos pela caracterização do perfil dos participantes, compreendendo como seus discursos delineiam o contexto investigado e revelam as lacunas formativas frente à neurodiversidade. Sob a égide de Halliday (1978), a linguagem é concebida como um sistema semiótico social, o que orienta o exame das respostas não como meros relatos, mas como práticas discursivas situadas, moldadas por intenções, experiências e pelas condições concretas de produção e interação no ambiente escolar.

Para a consecução do tratamento analítico, o *corpus* foi organizado em três categorias temáticas que emergem da interface entre a fundamentação sistêmico-funcional e a realidade da inclusão no Ensino Médio. Essa categorização, fundamentada nos preceitos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), visa dar visibilidade aos padrões de significação construídos pelos docentes frente às singularidades do TEA. A primeira categoria, Concepções de Linguagem e o Papel do Docente Mediador, investiga as crenças que sustentam o agir pedagógico; a segunda, Percepções Docentes sobre as Práticas de Linguagem no Contexto do TEA, debruça-se sobre a leitura que o professor faz dos desafios pragmático-discursivos do aluno; e a terceira, Estratégias de Mediação e Modulações de Registro, examina as manobras linguísticas mobilizadas para promover a acessibilidade e o engajamento. A seguir, cada eixo é discutido à luz dos dados quantitativos e dos relatos qualitativos, estabelecendo um diálogo crítico com o referencial teórico adotado.

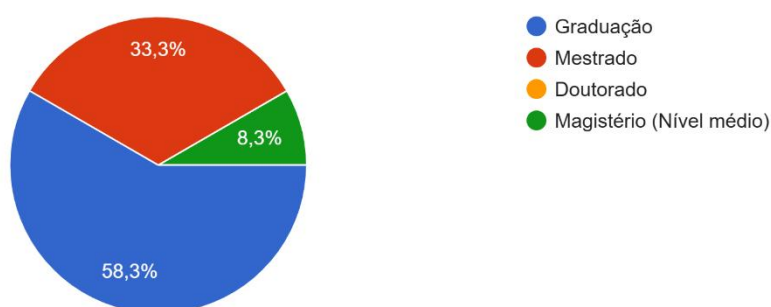
O primeiro bloco do instrumento de coleta de dados, intitulado ‘Perfil Docente’, buscou caracterizar a amostra dos participantes sob as perspectivas sociodemográfica e profissional. Este bloco compreendeu sete questões que investigaram desde a formação acadêmica (do nível médio ao doutorado) até o tempo de experiência no magistério e as séries de atuação no ensino médio. Além disso, mapeou-se a abrangência geográfica e administrativa dos docentes, com foco nos municípios da região do Maciço de Baturité e da RMF, nas esferas de ensino estadual e municipal. Por fim, o bloco incluiu perguntas sobre acessibilidade e inclusão, identificando se o respondente é uma pessoa com deficiência (PcD), garantindo assim uma visão detalhada sobre a identidade e o contexto de atuação dos sujeitos da pesquisa.

O primeiro questionamento deste bloco é sobre a formação acadêmica do docente.

Os dados relativos à formação acadêmica dos participantes indicam um total de 12 docentes ($n = 12$), sendo 7 com graduação, 4 com mestrado, 1 com formação em magistério em nível médio, e nenhum com doutorado. Cada participante corresponde a aproximadamente 8,33% da amostra, o que confirma a proporcionalidade dos percentuais apresentados, conforme se vê no gráfico a seguir:

1. Formação acadêmica

12 respostas



Observa-se, portanto, a predominância de docentes com formação superior, com presença significativa de pós-graduação em nível de mestrado. Esse perfil evidencia um grupo com acesso a conhecimentos acadêmicos e a discussões teóricas, o que, em tese, favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas. Contudo, a ausência de formação em nível de doutorado pode indicar menor inserção na produção científica e em pesquisas mais aprofundadas, especialmente no campo da linguagem e da educação inclusiva (Gatti, 2012; Nóvoa, 2017).

Embora o nível de escolarização dos participantes seja elevado, tal aspecto não garante a construção de competências linguísticas específicas para a atuação com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estudos apontam que a formação inicial de professores, de modo geral, ainda apresenta lacunas no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, à acessibilidade comunicacional e às práticas discursivas inclusivas (Mantoan, 2015; Pletsch, 2014). Nesse sentido, o predomínio da graduação pode refletir uma formação linguística mais generalista, centrada em aspectos normativos da língua, sem aprofundamento em multimodalidade, mediação linguística e comunicação alternativa ou ampliada, elementos fundamentais para o trabalho com estudantes neurodivergentes. A presença de mestres, por sua vez, pode favorecer maior reflexão crítica, mas não necessariamente implica formação específica em linguística aplicada à inclusão. Sob essa perspectiva, a atuação docente requer a compreensão da linguagem como prática social e interacional, conforme defendem Bakhtin

(2011) e Vygotsky (1984), os quais enfatizam o papel mediador da linguagem no desenvolvimento humano e na construção de sentidos.

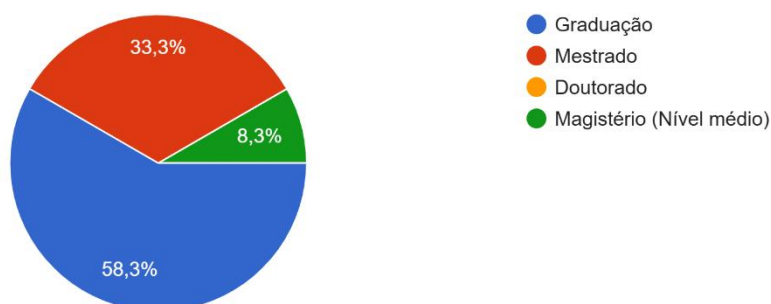
A predominância da graduação pode indicar formação linguística pouco voltada à diversidade comunicativa, à linguagem em uso e às práticas inclusivas. Além disso, mesmo docentes com pós-graduação podem não ter vivenciado processos formativos que contemplem adaptação textual, mediação da leitura e estratégias de interação com estudantes neurodivergentes. A ausência de doutores no grupo pode ainda sinalizar menor envolvimento com a produção de conhecimento científico sobre linguagem, inclusão e ensino médio, o que reforça a necessidade de investimento em formação continuada e em políticas que integrem linguística aplicada, educação especial e práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, torna-se fundamental ampliar espaços de formação que articulem teoria, prática e reflexão crítica, favorecendo a construção de competências linguísticas e comunicacionais para o trabalho com a diversidade (Tardif, 2014; Freire, 1996).

Ao cruzar esses dados de formação com a Categoria 1, observa-se que, embora o grupo possua uma base acadêmica sólida, a predominância de uma formação generalista pode tensionar a transição de uma visão de linguagem meramente normativa para uma concepção de linguagem como prática social. Essa distinção é crucial, pois a atuação, como docente mediador, junto ao aluno com TEA exige que o professor não apenas domine o conteúdo, mas compreenda a linguagem em sua dimensão interacional e dialógica (Bakhtin, 2011). Portanto, a análise do perfil revela que o desafio da mediação no Ensino Médio não decorre da falta de escolarização, mas possivelmente da necessidade de deslocar o saber acadêmico para uma práxis que acolha as singularidades linguísticas da neurodiversidade.

O segundo questionamento deste bloco é sobre a série em que o docente atua. Os dados referentes à série em que os docentes atuam indicam um total de 12 participantes ($n = 12$), sendo que cada respondente corresponde a aproximadamente 8,33% da amostra. Observa-se que 2 docentes atuam na 1ª série do Ensino Médio, 2 docentes na 2ª série, enquanto a maior parte dos participantes, 6 docentes, atua na 3ª série. Além disso, 1 docente atua simultaneamente na 2ª e 3ª séries, e 1 participante relata experiência anterior na 1ª série, embora não atue nela no momento conforme gráfico a seguir:

1. Formação acadêmica

12 respostas



Esse panorama evidencia a predominância de atuação na etapa final da educação básica, indicando que o recorte empírico desta pesquisa se aproxima mais das condições, exigências e práticas pedagógicas características do término do Ensino Médio, marcado por maior complexidade curricular e intensificação das demandas relacionadas à leitura e à produção textual. A concentração de docentes na 3ª série do ensino médio permite inferir que as tensões mapeadas na Categoria 2 são acentuadas pelo próprio estágio do ciclo vital acadêmico. Se, por um lado, o aluno com TEA apresenta singularidades na Linguagem Receptiva (como a literalidade), por outro, a 3ª série exige o domínio de ironias, metáforas e inferências complexas típicas dos gêneros pré-universitários. Portanto, a conclusão de que o cenário da 3ª série impõe maiores Barreiras Contextuais fundamenta-se no conflito entre o tempo pedagógico necessário para a mediação inclusiva e a celeridade exigida pelo cumprimento dos conteúdos programáticos dessa etapa final. Essa realidade demanda do docente, além do conhecimento técnico, a capacidade de modulação de registro para tornar acessível o que a complexidade curricular, por vezes, torna excludente.

O terceiro questionamento deste bloco é sobre a esfera administrativa em que o docente atua. Os dados referentes à esfera administrativa das instituições em que atuam os participantes indicam total concentração na rede estadual. Considerando o número de respondentes ($n = 12$), cada participante corresponde a aproximadamente 8,33% da amostra. Desse modo, constatamos que os 12 docentes (100%) atuam em escolas estaduais, não havendo participantes vinculados às redes municipal ou federal. Esse resultado evidencia a homogeneidade do contexto institucional investigado, reduzindo variáveis relacionadas a diferenças estruturais entre sistemas de ensino, como políticas de inclusão, regimes de formação continuada, recursos pedagógicos disponíveis e organização curricular específica. Sob o ponto de vista metodológico, essa uniformidade fortalece a coerência do recorte empírico, uma vez

que permite analisar a formação e a prática docente dentro de um mesmo conjunto de normas, expectativas e condições de trabalho, favorecendo maior comparabilidade entre os participantes.

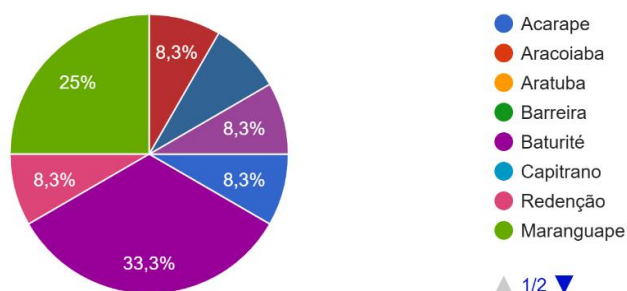
Essa delimitação também assume relevância para a interpretação dos resultados à luz do foco desta pesquisa, que trata da formação linguística do docente do ensino médio para atuação com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao situar todos os participantes na mesma esfera administrativa, as possíveis lacunas formativas identificadas tendem a refletir características mais estruturais do sistema estadual, e não diferenças entre redes. Outrossim, a rede estadual costuma apresentar diretrizes próprias relacionadas ao currículo, à avaliação e à formação em serviço, o que permite discutir de forma mais consistente em que medida tais políticas contemplam aspectos como mediação linguística, acessibilidade comunicacional, adaptação textual e práticas discursivas inclusivas voltadas ao público com TEA. Por outro lado, a ausência de docentes de outras redes impõe limites à generalização dos resultados, exigindo cautela ao extrapolar as conclusões para o conjunto do ensino médio do Maciço de Baturité-Ceará. Nesse sentido, torna-se necessário explicitar que os achados se referem ao contexto específico da rede estadual investigada, sem, contudo, reduzir sua relevância para o debate sobre formação docente e inclusão.

Sob a ótica da Categoria 1, a homogeneidade da rede estadual sugere que as concepções de linguagem desses docentes são influenciadas por uma política educacional unificada, que, frequentemente, prioriza matrizes curriculares voltadas a competências e habilidades de larga escala. Essa padronização institucional pode atuar como uma das Barreiras Contextuais mencionadas na Categoria 2, na medida em que o engessamento de rotinas e as demandas burocráticas da rede estadual podem limitar o espaço para a postura mediadora e a criação de estratégias de acessibilidade linguística singulares. Assim, a uniformidade da esfera administrativa permite concluir que os desafios relatados não são isolados, mas refletem a tensão entre as diretrizes de uma rede de ensino massificada e a necessidade de uma mediação comunicacional artesanal e intencional exigida pelo estudante com TEA.

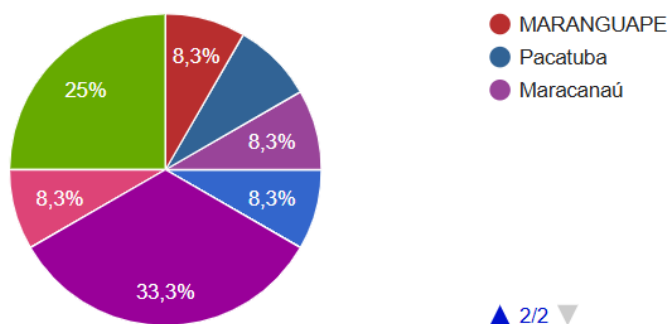
O quarto questionamento deste bloco debruça-se sobre a caracterização do município de atuação dos participantes ($n = 12$), dado que evidencia a distribuição territorial do grupo investigado e permite situar geograficamente o contexto em que se desenvolvem as práticas pedagógicas analisadas, conforme mostra o gráfico a seguir:

4. Município em que atua

12 respostas



12 respostas



Sob a ótica metodológica, cumpre destacar que o desenho original da pesquisa previa uma imersão presencial e abrangente que contemplaria dez municípios cearenses estratégicos. No ecossistema do Maciço de Baturité, a intenção de investigação englobava os municípios de Baturité, Aracoiaba, Acarape, Aratuba, Barreira, Capistrano e Redenção; paralelamente, na Região Metropolitana de Fortaleza, o escopo estendia-se a Maranguape, Pacatuba e Maracanaú. No entanto, o percurso de campo, executado no segundo semestre do ano letivo de 2025, deparou-se com barreiras institucionais e operacionais severas, marcadas pela ausência de abertura administrativa para visitas *in loco* nas unidades escolares e por uma baixa taxa de adesão voluntária por parte do corpo docente. Essa retração, possivelmente associada à sobrecarga laboral típica da reta final do ano letivo ou ao melindre técnico e distanciamento prático em relação à complexa temática da inclusão e do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio, exigiu uma reconfiguração do canal de escuta para a modalidade digital (Google Forms) e culminou na amostra definitiva de doze respondentes.

Conforme os dados consolidados, observa-se que as contingências de campo geraram uma maior concentração de participantes nos municípios de Baturité, com 4 docentes, e Maranguape, com 3 docentes, seguidos por Redenção, Aracoiaba, Acarape, Pacatuba e Maracanaú com 1 participante cada. A centralização de mais da metade da amostra nesses dois polos principais (58,3%) constitui um elemento relevante para a interpretação dos resultados, pois indica que parte significativa das experiências docentes relatadas pode refletir de maneira mais intensa as condições institucionais, pedagógicas e formativas presentes nesses contextos específicos. No âmbito desta pesquisa, que investiga a formação linguística do docente para atuação com estudantes com TEA, esse dado assume importância particular. As práticas de mediação linguística, adaptação de materiais e organização das interações comunicativas em sala de aula são umbilicalmente influenciadas pelas políticas educacionais locais, pelas condições de infraestrutura das escolas e pelas oportunidades de formação continuada efetivamente disponíveis para os professores em suas respectivas redes de ensino.

Por outro lado, a presença de docentes originários de diferentes municípios, ainda que em número reduzido por força dos entraves de adesão relatados, contribui para ampliar o olhar sobre as experiências consideradas na análise, possibilitando observar como as práticas pedagógicas relacionadas à inclusão e à acessibilidade comunicacional se manifestam em distintos contextos educacionais. Contudo, a distribuição desigual entre os municípios requer cautela na generalização dos achados, uma vez que o número reduzido de participantes em algumas localidades pode limitar a representatividade dessas realidades isoladas no conjunto da análise. Dessa forma, os achados da pesquisa devem ser interpretados à luz do recorte territorial de fato alcançado, reconhecendo que as condições educacionais, institucionais e formativas podem variar significativamente entre diferentes redes e regiões.

Essa capilaridade geográfica pelo Maciço de Baturité e Região Metropolitana de Fortaleza, embora centrada na rede de ensino estadual, introduz variáveis importantes para a compreensão das Barreiras Contextuais (Categoria 2). A predominância de docentes em polos como Baturité e Maranguape pode indicar um acesso diferenciado a centros de formação e recursos de tecnologia assistiva, em contraste com municípios menores que não obtiveram engajamento na pesquisa. Sob a ótica da Categoria 3 (Estratégias de Mediação), essa variação territorial sugere que a disponibilidade de suporte especializado e de redes de apoio à inclusão em cada localidade é um fator determinante para que o docente consiga, ou não, realizar os ajustes de Modo e Campo necessários à acessibilidade linguística do estudante com TEA. Assim, o território deixa de ser um mero registro locacional estático e passa a ser um

componente ativo da ecologia educativa que molda as possibilidades de mediação e as tensões vividas no cotidiano escolar.

O quinto questionamento deste bloco é sobre o tempo de atuação do docente. Os dados referentes ao tempo de atuação como docente dos participantes ($n = 12$) evidenciam as diferentes experiências profissionais presentes na amostra investigada. Conforme apresentado no gráfico da pergunta 5, observa-se que 5 docentes possuem mais de 8 anos de experiência, constituindo o grupo mais representativo. Em seguida, aparecem os professores com 2 a 4 anos de atuação (3 participantes), e aqueles com 4 a 6 anos de experiência (3 participantes), enquanto apenas 1 docente possui entre 6 e 8 anos de atuação. Essa distribuição indica que a maior parte dos participantes possui trajetória profissional consolidada no magistério, ainda que também haja presença significativa de docentes em fase inicial ou intermediária da carreira.

A predominância de professores com mais de oito anos de atuação, 5 docentes, constitui o aspecto mais relevante desse resultado, pois sugere que grande parte dos participantes já vivenciou diferentes contextos pedagógicos e institucionais ao longo de sua trajetória docente. No âmbito desta pesquisa, tal experiência pode influenciar diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, especialmente no que se refere às estratégias de mediação linguística, adaptação de materiais e construção de interações comunicativas mais acessíveis. Por outro lado, a presença de docentes com menor tempo de atuação também contribui para ampliar a análise, pois permite observar como diferentes etapas da carreira docente se relacionam com as oportunidades de formação e com os desafios enfrentados na promoção de práticas educacionais inclusivas. Assim, o conjunto dos dados possibilita compreender o perfil profissional do grupo investigado e situar as análises subsequentes no contexto de suas trajetórias docentes.

Assim, a expressiva presença de docentes com mais de oito anos de experiência, 5 docentes, sugere uma amostra com saberes docentes consolidados, o que, sob a perspectiva da Categoria 1, pode representar tanto um campo de resistência quanto de maturidade pedagógica. Professores com trajetórias mais longas frequentemente possuem concepções de linguagem sedimentadas que, se não revisitadas por formações específicas, podem tencionar a transição para uma postura mediadora exigida pela neurodiversidade. Em contrapartida, os docentes com menor tempo de atuação (2 a 4 anos) podem demonstrar maior abertura a novas Estratégias de Mediação (Categoria 3), embora lhes falte o repertório de manejo de sala de aula que a senioridade proporciona. Esse equilíbrio geracional na amostra é fundamental para analisar se a compreensão da linguagem como prática social (Bakhtin, 2011) está vinculada

ao tempo de formação acadêmica recente ou se emerge da reflexão sobre a prática acumulada ao longo dos anos de magistério.

O sexto questionamento deste bloco é se o docente se identifica como uma pessoa com deficiência. Os dados referentes à pergunta 6, que investigou se os participantes se identificam como pessoa com deficiência, indicam que 100% dos docentes participantes ($n = 12$) responderam negativamente. Esse resultado evidencia que nenhum dos professores que compõem a amostra da pesquisa se autodeclara como pessoa com deficiência. Assim, o perfil do grupo investigado caracteriza-se pela ausência de docentes com deficiência entre os participantes, o que delimita um aspecto importante do recorte da pesquisa no que se refere à diversidade no corpo docente.

Do ponto de vista analítico, esse dado suscita uma reflexão relevante sobre a presença ainda limitada de profissionais com deficiência na docência, especialmente na educação básica. Embora as políticas educacionais brasileiras tenham avançado na promoção da educação inclusiva e na garantia de direitos das pessoas com deficiência, a representatividade desses sujeitos nos espaços profissionais, incluindo o magistério, ainda enfrenta desafios estruturais relacionados ao acesso à formação superior, às condições de permanência e às barreiras institucionais presentes no mundo do trabalho. Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) estabelece que a sociedade e as instituições devem assegurar condições de igualdade, acessibilidade e participação plena das pessoas com deficiência em diferentes esferas sociais, incluindo a educação e o trabalho.

Sob esse viés, a ausência de docentes com deficiência entre os participantes pode ser interpretada não apenas como uma característica circunstancial da amostra, mas como um indicativo das desigualdades históricas que ainda marcam o acesso dessas pessoas às profissões de maior escolarização. Conforme argumenta Mantoan (2015), a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva implica tanto em garantir o acesso de estudantes com deficiência à escola, quanto em promover mudanças estruturais que ampliem a participação desses sujeitos em todos os espaços educacionais, inclusive na docência. Dessa forma, embora o resultado da pergunta 6 não apresente diversidade nesse aspecto específico, contribui para evidenciar a necessidade de fortalecer políticas públicas e práticas institucionais que ampliem as oportunidades de formação e inserção profissional de pessoas com deficiência no campo educacional.

Portanto, essa ausência de autodeclaração como pessoa com deficiência entre os participantes reforça o caráter da Categoria 2 como uma análise baseada na percepção da alteridade. Uma vez que o corpo docente é composto integralmente por pessoas sem deficiência,

as interpretações sobre as singularidades comunicativas do estudante com TEA são mediadas por um olhar externo, o que pode acentuar as tensões entre a norma padrão e a neurodivergência. Sob a ótica da Categoria 1, essa homogeneidade do perfil docente destaca a importância da formação continuada, pois, na falta da vivência própria da deficiência, o professor depende exclusivamente de seu repertório teórico e prático para construir uma postura mediadora que não trate as dificuldades de linguagem do aluno como déficits a serem corrigidos, mas como diferenças a serem compreendidas e integradas ao processo educativo.

Em síntese, o perfil desenhado neste primeiro bloco revela um grupo de docentes com sólida trajetória acadêmica e profissional, caracterizado pela estabilidade na rede estadual e por uma experiência consolidada no magistério, especialmente na etapa final do Ensino Médio. Todavia, esse cenário de senioridade e formação superior convive com a ausência de vivências pessoais com a deficiência e, possivelmente, com lacunas em formações específicas voltadas à neurodiversidade. Tal configuração sugere que as práticas de inclusão desenvolvidas por esses professores dependem, sobremaneira, de suas percepções subjetivas sobre o fenômeno linguístico e dos recursos mediadores que conseguem mobilizar. Portanto, os dados deste perfil constituem o pano de fundo necessário para compreender as análises subsequentes, em que se investigará como essa bagagem profissional se traduz em concepções de linguagem e em estratégias efetivas de mediação junto aos estudantes com TEA.

Os dados apresentados na pergunta 1 do bloco 2, investigam se os docentes tiveram contato, durante a formação inicial (graduação), com disciplinas ou conteúdos relacionados à Educação Inclusiva ou ao ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), indicam que 8 participantes responderam que sim, enquanto 4 docentes afirmaram não ter tido esse tipo de contato durante a graduação. Esse resultado evidencia que, embora a maioria dos participantes tenha tido algum nível de aproximação com a temática da inclusão em sua formação inicial, ainda há uma parcela significativa de professores que ingressou na carreira docente sem acesso sistemático a conteúdos formativos voltados à educação inclusiva.

No âmbito da Categoria 1, que investiga as concepções de linguagem e o papel mediador, os dados revelam uma tensão fundamental na gênese da prática docente: a fragilidade da formação inicial. Ao constatar que 4 docentes não tiveram contato com disciplinas de Educação Inclusiva ou TEA na graduação, emerge uma lacuna que transcende a ausência de conteúdo técnico, o que revela um vácuo na construção da identidade desse professor como mediador.

Sem o aporte da formação inicial, a tendência é que a concreção da prática pedagógica permaneça ancorada em modelos tradicionais, nos quais a linguagem é operada

como mera transmissão de normas, e não como o ‘potencial de significado’ defendido por Halliday (1978). Essa carência formativa distancia o docente da perspectiva funcionalista, dificultando o reconhecimento do estudante com TEA como um sujeito que demanda ajustes específicos no Contexto de Situação para exercer sua agência comunicativa. Assim, a análise desta categoria sugere que a postura mediadora vai além de uma escolha didática, sendo um reflexo direto da densidade teórica adquirida (ou omitida) durante a licenciatura, impactando a forma como o professor interpreta e intervém nas singularidades linguísticas em sala de aula.

Ao adentrar na Categoria 2, especificamente na subcategoria de Dimensão Pragmática, os relatos docentes convergem para a dificuldade dos estudantes com TEA em processar a linguagem não literal (metáforas, ironias e ambiguidades). Sob o prisma funcionalista, essa tensão revela um descompasso no processamento do Contexto de Situação. Para Halliday (1978), a linguagem é situada; contudo, a literalidade característica do TEA impõe uma barreira na decodificação do 'não dito' e das inferências sociais que compõem o registro escolar.

Os dados indicam que, no cotidiano do ensino médio, etapa em que os gêneros textuais exigem maior abstração, a leitura que o docente faz dessas singularidades comunicativas ainda oscila entre a percepção do 'déficit' e a tentativa de adaptação. Quando o professor não identifica a falha na pragmática como uma especificidade do funcionamento linguístico do autismo, a concreção da inclusão é prejudicada, pois o estudante acaba excluído das trocas discursivas mais complexas. Essa realidade reforça a necessidade de uma mediação que atue como suporte, traduzindo as demandas implícitas do contexto social em instruções explícitas e acessíveis.

Essa leitura docente coincide diretamente para a necessidade de ajuste na variável de **Modo**. Conforme discutido no referencial teórico (p. 33), é o Modo que determina o papel que a linguagem desempenha na interação. No Ensino Médio, quando o fluxo de informação se apoia predominantemente na oralidade abstrata ou em textos monomodais complexos, o canal de processamento do discente com TEA fica sobrecarregado. Assim, o saber docente mobilizado pelos participantes para 'fragmentar instruções' nada mais é do que a flexibilização consciente do Modo, deslocando o registro escolar de uma zona de ambiguidade para um canal semiótico previsível, explícito e visualmente direcionado.

A Categoria 3 examina a operacionalização da prática docente por meio das modulações de registro, essenciais para a acessibilidade pedagógica. Os dados revelam que a mediação efetiva ocorre quando o docente atua intencionalmente sobre as variáveis de Campo e Modo (Halliday, 1978; Gibbons, 2002). No que tange ao Campo, a mediação consiste em

desmembrar conceitos abstratos do Ensino Médio em sequências mais tangíveis, sem sacrificar a densidade curricular. Já a modulação do Modo mostra-se decisiva, uma vez que o professor precisa realizar o deslocamento de registro, movendo-se da linguagem mais espontânea/oralizada (frequentemente ambígua para o aluno com TEA) para uma linguagem mais explícita e visualmente apoiada.

Do ponto de vista analítico, essa modulação é necessária para que o estudante transite entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico. Os relatos indicam que, quando o docente ajusta a Relação (tenor), adotando instruções diretas e reduzindo o uso de figuras de linguagem, a concreção do aprendizado se torna evidente. Assim, as estratégias de mediação identificadas nesta pesquisa não são meras simplificações, mas sim um refinamento da engenharia linguística do professor, que adapta o seu registro para garantir que o potencial de significado do conteúdo seja acessível à neurodiversidade.

Nesse contexto, os dados reforçam a importância de fortalecer a presença de discussões sobre educação inclusiva, linguagem e acessibilidade pedagógica nos currículos das licenciaturas. Considerando que a inclusão de estudantes com TEA tem se tornado cada vez mais presente nas escolas regulares, na mesma medida torna-se essencial que os futuros professores tenham acesso, ainda na formação inicial, a conhecimentos teóricos e metodológicos que os preparem para mediar processos de ensino e aprendizagem em contextos marcados pela diversidade.

Os dados apresentados na Pergunta 2, do Bloco 2, investigam se os docentes já participaram de formações continuadas ou cursos específicos sobre práticas pedagógicas e/ou comunicação com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme indicado no gráfico, observa-se que 7 participantes responderam afirmativamente, enquanto 5 docentes indicaram não ter participado desse tipo de formação. Esses resultados revelam que, embora mais da metade dos professores tenha buscado ou tido acesso a processos de formação continuada voltados ao tema, ainda existe uma parcela significativa de docentes que atua com estudantes autistas sem ter recebido preparação específica nesse campo.

A análise dos dados do Bloco 2 revela um cenário de vulnerabilidade formativa que reverbera diretamente nas três categorias estruturantes desta pesquisa. Embora os índices apontem que a temática da inclusão permeou a trajetória de parte dos docentes, a persistência de um contingente significativo sem preparo específico, tanto na graduação quanto na formação continuada, denuncia que a concreção do direito à educação inclusiva ainda enfrenta barreiras estruturais na qualificação docente.

Dessa forma, as inferências deste bloco consolidam-se sob os seguintes eixos:

1. Na Categoria 1 (Concepções e Papel Mediador): o hiato formativo fragiliza a identidade do professor como mediador linguístico. Sem o aporte teórico da Linguística Funcional, a tendência é a manutenção de uma concepção de linguagem estática, que dificulta o reconhecimento do docente como agente responsável por garantir o potencial de significado (Halliday, 1978) para o aluno com TEA.
2. Na Categoria 2 (Percepções sobre o TEA): a ausência de instrução específica sobre a Dimensão Pragmática e a literalidade do autismo impede que o professor interprete as singularidades comunicativas como demandas pedagógicas, deslocando o foco da interação social para o déficit clínico.
3. Na Categoria 3 (Estratégias de Mediação): conclui-se que a mediação pedagógica, sem o suporte da formação continuada, carece de método para a realização dos andaimes (*scaffolding*). O ajuste de Modo e Campo (Gibbons, 2002) torna-se intuitivo e, por vezes, insuficiente para transpor as barreiras linguísticas complexas do ensino médio.

Em suma, os dados quantitativos aqui apresentados, embora sejam dados numéricos, são indicadores de que a inclusão escolar, no contexto investigado, carece de uma engenharia linguística consciente. Essa constatação fundamenta a necessidade de mergulharmos, a seguir, na análise qualitativa, na qual buscaremos compreender como esses professores, entre lacunas e buscas por formação, significam e operam suas práticas discursivas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, reiteramos que os dados reforçam a importância de ampliar políticas e programas institucionais de formação continuada voltados à educação inclusiva, especialmente no que se refere à compreensão dos processos comunicativos e linguísticos envolvidos na aprendizagem de alunos com autismo. Acreditamos que fortalecer a formação dos professores nessa área, tornará possível alcançar a diversidade e garantir condições efetivas de participação e aprendizagem para todos os estudantes.

A pergunta 3, do bloco 2, é a seguinte: Em sua experiência, quais são as principais dificuldades comunicativas que os alunos com TEA apresentam em sala de aula? Essa pergunta visa a investigar o que o professor percebe na interação dos alunos que estão no Transtorno do Espectro Autista. Os dados revelam que as dificuldades comunicativas desses alunos não se limitam à fala em sentido estrito, mas envolvem um conjunto mais amplo de processos, como expressão, compreensão, processamento da linguagem e participação pedagógica.

A partir disso, obtivemos as seguintes respostas:

R1 - *Dificuldade de compreender as orientações do professor para a resolução de atividades.*

R2 - *Dificuldade em se expressar.*

R3 - *Incluí-los nas atividades de sala.*

R4 - *Bem, depende do grau de TEA que o discente possui, mas geralmente o aluno socializa bem com a turma, com o professor e funcionários. A principal dificuldade em alguns casos é a adaptação do material didático, necessário para alunos com mais dificuldade de entendimento. Em outros casos o material não precisa ser adaptado e o aluno consegue acompanhar muito bem o nível da turma.*

R5 - **INTERAÇÃO.**

R6 - *Uma das principais dificuldades observadas por mim, em uma aluna específica, foi em relação a não realização do(s) comando(s) sugerido(s) para produção textual. Por exemplo: no 2º bimestre a avaliação escolar da disciplina de produção textual era o gênero carta com o destinatário “mãe”. No entanto, a estudante não escreveu na estrutura do gênero e nem trouxe o referente mãe. A estudante produziu um texto pedindo desculpas por não conseguir realizar as atividades propostas, apresentou um desabafo pessoal que enfrentava em sala de aula e na vida fora da escola. Observei que essa aluna não era de se expressar oralmente, mas conseguia se expressar melhor por escrito, logo as produções textuais que tinham temas direcionados, ela utilizava para desabafar, apresentar questões pessoais (o que facilitava a posterior interação entre nós duas). Ou seja, se as produções textuais fossem na produção de um relato, diário, com certeza, está teria maior facilidade, mas na produção de outros gêneros, não tinha tanta facilidade.*

R7 - *A falta de manifestação comunicativa.*

R8 - *Dificuldades em acompanhar a turma no sentido de que, na minha percepção, os alunos com TEA com quem tive contato necessitavam de um maior tempo e variadas abordagens sobre um assunto para uma melhor compreensão do conteúdo.*

R9 - *A adaptação, às vezes a grande quantidade de alunos nas salas, o barulho.*

R10 - *Dificuldade na comunicação verbal, interpretação literal da linguagem, déficits na comunicação não verbal, ansiedade e inúmeras outras dificuldades.*

R11 - *É saber lidar com suas particularidades e fazer um atendimento específico no meio de tantos outros alunos.*

R12 - *Além do bloqueio na interatividade, eles não têm suporte de material adaptado.*

As que aparecem com mais frequência são: dificuldade de compreender às orientações do professor, dificuldade para se expressar oralmente e limitação na interação,

necessidade de materiais adaptados e de mais tempo para realização de atividades, fatores contextuais foram citados, como barulho e superlotação das salas.

A fim de conferir densidade analítica aos relatos e sistematizar as percepções docentes, procedemos à categorização das dificuldades comunicativas reportadas em quatro eixos fundamentais. O intuito da organização, apresentada no Quadro 2, é transpor a linguagem cotidiana das respostas para um plano técnico-científico, fundamentado na interface entre a Educação Especial e a Linguística Sistêmico-Funcional. Correlacionando as evidências empíricas às variáveis de Campo, Relação e Modo, buscamos evidenciar, por meio do quadro, que os obstáculos à inclusão não residem exclusivamente no diagnóstico do estudante, mas emergem, sobretudo, nos conflitos entre a singularidade do processamento neurodivergente e as demandas discursivas padronizadas do ensino médio.

Quadro 2 - Categorização das Dificuldades Comunicativas (Categoria 2)

Subcategoria	Definição Técnica (Base LSF/TEA)	Evidências nos Relatos (Respondentes)	Impacto na Prática Pedagógica
1. Linguagem Receptiva	Dificuldade no processamento de comandos e decodificação de instruções complexas (Modo).	R1: “Dificuldade de compreender as orientações”. R8: “Necessidade de variadas abordagens para compreensão”.	Exige que o professor fragmente instruções e utilize suporte visual (Multiletramentos).
2. Linguagem Expressiva	Limitação na organização do discurso oral/escrito e na manifestação de intenções.	R2: “Dificuldade em se expressar”. R7: “Falta de manifestação comunicativa”.	Demanda a oferta de formas alternativas de expressão (escrita vs. fala).
3. Dimensão Pragmática	Inadequação aos gêneros escolares e dificuldade com a linguagem não literal (Literalidade).	R6: “Não escreveu na estrutura do gênero (carta)”. R10: “Interpretação literal da linguagem”.	Necessidade de explicitar o “não dito” e as convenções sociais dos gêneros textuais.
4. Barreiras Contextuais	Fatores ambientais e institucionais que tensionam o Contexto de Situação.	R9: “Barulho e superlotação”. R12: “Falta de suporte de material adaptado”.	Revela que a dificuldade é relacional: o ambiente impede a concreção da comunicação.

Fonte: elaboração própria (2026).

As respostas dadas pelos professores são exatamente compatíveis com a

caracterização técnica do TEA, que é descrito como uma condição marcada por desafios profundos e persistentes na comunicação e na interação social, que apresenta grande variabilidade entre os indivíduos. Assim, nessa amostra, as dificuldades dos alunos se dão majoritariamente na comunicação e na interação social, como constatamos nas respostas de R1, R2, R5, R6, R7, R 10 e R12. Vale ressaltar que, não obstante, a American Psychiatric Association (APA, 2013) destaca que o transtorno envolve déficits persistentes de comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos, com níveis distintos de suporte necessários, o que causa prejuízos para esses indivíduos, enquanto o, Centers for Disease Control and Prevention (CDC) esclarece que habilidades de comunicação e interação social frequentemente constituem áreas de desafio para pessoas com TEA.

Um dos pontos coletados que merecem atenção é que os professores utilizam uma linguagem cotidiana para relatar as dificuldades dos alunos, mas descrevem fenômenos que, em uma linguagem técnica, podem ser considerados como manifestações de prejuízos pragmáticos-discursivos. Um exemplo claro disso é o relato da respondente **R6**: *Uma das principais dificuldades observadas por mim, em uma aluna específica, foi em relação a não realização do(s) comando(s) sugerido(s) para produção textual. Por exemplo: no 2º bimestre a avaliação escolar da disciplina de produção textual era o gênero carta com o destinatário “mãe”. No entanto, a estudante não escreveu na estrutura do gênero e nem trouxe o referente mãe. A estudante produziu um texto pedindo desculpas por não conseguir realizar as atividades propostas, apresentou um desabafo pessoal que enfrentava em sala de aula e na vida fora da escola. Observei que essa aluna não era de se expressar oralmente, mas conseguia se expressar melhor por escrito, logo as produções textuais que tinham temas direcionados, ela utilizava para desabafar, apresentar questões pessoais (o que facilitava a posterior interação entre nós duas). Ou seja, se as produções textuais fossem na produção de um relato, diário, com certeza, está teria maior facilidade, mas na produção de outros gêneros, não tinha tanta facilidade.* Essa resposta nos leva a concluir que a dificuldade da aluna não reside em apenas escrever mal ou não acompanhar a proposta, mas provavelmente reside em não compreender as convenções enunciativas do gênero solicitado, não conseguir interpretar a finalidade comunicativa da tarefa e não saber como alinhar sua produção ao comando proposto.

O icônico episódio da estudante que utiliza o gênero 'carta' para realizar um desabafo pessoal em vez de cumprir a estrutura padrão evidencia uma tensão na variável de Relação. Como postula Halliday (1989), a Relação negocia o engajamento, os papéis sociais e a distância afetiva. Ao optar pelo desabafo subjetivo, a aluna reconfigura a Relação institucional (professor-aluno) para uma relação de acolhimento e validação de sua agência. Ademais, há um

descompasso no Campo: a atividade pedagógica demandava um saber escolar institucionalizado (gênero carta), enquanto a discente mobilizou um Campo de pertinência estritamente focado em suas vivências socioemocionais. O ajuste inclusivo, portanto, reside na habilidade do professor em ler essa assincronia não como um déficit formal, mas como uma escolha semiótica singular que requer uma mediação interacional e compreensiva.

Dizendo de outro modo, notamos que, para além de uma limitação formal, há uma tensão entre a proposta pedagógica, a função social do gênero textual e a forma singular de interpretação e o que a escrita representa para a estudante. Esse ponto chama a atenção para uma dificuldade discursivo-funcional: a estudante escreveu, comunicou-se e produziu sentido, mas o fez por outro eixo de pertinência subjetiva. Assim, a dificuldade observada pode ser interpretada como uma assincronia entre a expectativa escolar padronizada e a forma como a aluna acessa e mobiliza a linguagem em situação. O próprio conjunto das respostas docentes sugere que, em muitos casos, o obstáculo central não é ausência de linguagem, mas a diferença nos modos de processamento, resposta e participação.

Outro aspecto técnico relevante que se percebe nas respostas é a diferença entre competência linguística e desempenho comunicativo no ambiente escolar. Alguns docentes associam a dificuldade do estudante à não realização do comando, à falta de manifestação comunicativa ou à limitação na interação; porém, os próprios relatos mostram que essas manifestações sofrem interferências de fatores situacionais, como excesso de ruído, grande quantidade de alunos, material não adaptado e insuficiência de atendimento individualizado. Isso nos alerta para a necessidade de uma leitura crítica. Parte das chamadas dificuldades comunicativas pode não derivar exclusivamente do estudante, mas da inadequação comunicacional do contexto escolar. Levando em consideração a perspectiva da Linguística Funcional, a linguagem deve ser compreendida em seu uso, considerando-se as condições concretas de produção e interpretação dos enunciados (Halliday, 1978; Neves, 2006), o desempenho comunicativo não pode ser dissociado do contexto interacional, uma vez que o sentido é construído na relação entre os interlocutores e nas condições em que a interação ocorre.

Quando a instrução é muito longa, abstrata, implícita ou multimodalmente mal estruturada, aumenta a exigência de processamento linguístico e pragmático; quando a sala é barulhenta ou superlotada, ampliam-se os custos atencionais e sensoriais; quando o material não é adaptado, a barreira deixa de ser clínica e passa a ser pedagógica. Esse deslocamento de foco, do indivíduo para o contexto, está em consonância com os princípios da educação inclusiva, que compreendem a aprendizagem como resultado da interação entre sujeito e

ambiente (Mantoan, 2003; Ainscow, 2009). A literatura brasileira sobre inclusão de estudantes autistas em classes comuns aponta exatamente esse movimento: a comunicação aparece como um desafio, mas também como uma dimensão fortemente atravessada pelas mediações docentes, pela organização da atividade e pelas condições institucionais de ensino (Gomes; Mendes, 2010; Orrú, 2017). Assim, compreender as dificuldades comunicativas no TEA implica também analisar criticamente as práticas pedagógicas e os contextos em que essas interações se realizam.

Nesse sentido, a resposta de **R3**, *“Incluí-los nas atividades de sala”*, merece atenção especial, porque, embora seja uma resposta sucinta, ela revela uma compreensão apurada e profunda de que a dificuldade comunicativa não é apenas do aluno, mas da própria escola em criar condições de participação. Trata-se de um achado analiticamente denso, pois aponta que comunicação, no contexto educacional, não se limita à fala, à oralidade ou ao contato visual; ela envolve acesso ao comando, compreensão da tarefa, possibilidade de resposta, reconhecimento da intenção do estudante e participação efetiva na dinâmica coletiva. Sob a ótica da educação inclusiva, esse ponto se articula ao princípio de acessibilidade e ao dever de eliminação de barreiras pedagógicas, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que estabelece a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir condições de acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes. Nessa mesma direção, Mantoan (2003) afirma que a inclusão implica assegurar não apenas o acesso à escola, mas a participação efetiva do aluno nas práticas educativas, o que exige a reorganização das condições pedagógicas.

Assim, quando os professores relatam que os estudantes não têm suporte de material adaptado ou que é difícil fazer um atendimento específico no meio de tantos outros alunos, o dado empírico aponta para uma insuficiência estrutural da escola em oferecer condições de comunicação acessíveis. Tal compreensão está alinhada à perspectiva de Ainscow (2009), ao destacar que a inclusão envolve a identificação e a remoção de barreiras que limitam a participação dos estudantes no processo educativo. Isso indica que não se trata de uma questão individual do estudante com TEA, mas de uma tensão entre a singularidade do neurodesenvolvimento e a padronização das práticas escolares, o que evidencia a necessidade de repensar as formas de organização do ensino e as mediações pedagógicas (Gomes; Mendes, 2010; Orrú, 2017).

Dessa forma, os dados indicam um predomínio de dificuldades relacionadas à compreensão de instruções, à expressão oral, à pragmática da interação e à adequação entre as demandas da tarefa escolar e as formas de processamento do estudante. Em síntese, a pergunta

9 mostra que a comunicação, para esses docentes, emerge como um ponto central da escolarização de estudantes com TEA, mas aparece de forma multifacetada: envolve compreensão de comandos, expressão de ideias, interação com pares e professores, adequação aos gêneros escolares, tempo de processamento e acessibilidade didática.

O aspecto mais relevante do resultado é que ele permite compreender a comunicação não como habilidade isolada, mas como processo relacional, contextual e pedagogicamente mediado, em consonância com a perspectiva da linguagem como prática social (Halliday, 1978; Neves, 2006). No caso de estudantes com TEA, essa compreensão torna-se ainda mais relevante, uma vez que as dificuldades comunicativas envolvem não apenas aspectos estruturais da linguagem, mas, sobretudo, o uso da linguagem em contextos interacionais (APA, 2013; Orrú, 2017).

Em última análise, as dificuldades reportadas na Pergunta 3 funcionam como um diagnóstico das tensões discursivas no ensino médio. Elas revelam que a comunicação com o aluno com TEA é uma negociação de sentidos constante que exige do docente a capacidade de operar como um estrategista da linguagem, que precisa realizar adaptações linguísticas às demandas interacionais e cognitivas do estudante. Conclui-se, nesta categoria, que a inclusão efetiva ocorre na concreção da mediação: quando o professor deixa de observar apenas o déficit e passa a ajustar as variáveis de Campo e Registro, transformando a barreira pragmática em uma ponte de participação social. Os relatos docentes, portanto, deixam de ser meras queixas sobre as suas dificuldades com os alunos para se tornarem evidências da urgência de uma formação linguística que contemple a neurodiversidade como uma variante legítima da interação humana.

A análise das respostas à questão “Para você, qual a importância da linguagem como ferramenta de interação social no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA?” evidencia um consenso significativo entre os docentes quanto ao reconhecimento da linguagem como elemento central no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De forma quase unânime, os participantes atribuem à linguagem um papel essencial na mediação das interações, na construção do conhecimento e na inclusão dos alunos no contexto escolar. Expressões como “de extrema importância, essencial e substancial” reforçam essa percepção, indicando que os docentes consideram que a linguagem vai muito além de um mero canal comunicativo: ela constitui a própria condição fundamental para a aprendizagem.

A partir disso, obtivemos as seguintes respostas:

R1 - *De extrema importância, uma vez que é através da linguagem que tudo flui no ambiente*

comunicativo. Sem ela não há aprendizagem.

R2 - *Muito importante, já que os alunos não conseguem interagir com eficácia.*

R3 - *É importante para o desenvolvimento da função cognitiva do aluno.*

R4 - *A linguagem visual e verbal é extremamente importante, haja vista que os alunos com TEA precisam de algo que lhes chamem a atenção para manter o interesse no conteúdo.*

R5 - IMPORTANTE

R6 - *Facilitar inclusão em contextos sociais, por exemplo para expressar suas necessidades.*

R7 - *A linguagem em suas diferentes facetas é objeto de suma importância para a interação social, sem ela a interação social não se efetiva.*

R8 - *A linguagem permite ao aluno a comunicação e expressão de emoções de modo a se fazer ser melhor compreendido. Acredito que não apenas a linguagem verbal, mas também a não verbal que compreende gestos, expressões corporais e outras formas simbólicas de comunicação são de muita importância para que possamos estabelecer um contato mais próximo ao aluno com TEA e entender para atender em suas especificidades.*

R9 - *Todos têm direito à educação, os alunos com TEA devem sim ser engajados, em prol da superação de suas dificuldades.*

R10 - *Quando adaptada às suas necessidades, a linguagem ajuda o aluno a participar das atividades, compreender melhor os conteúdos e se sentir parte do grupo, fortalecendo sua autonomia e confiança no processo de aprendizagem.*

R11 - *É essencial, é por meio dela que vamos conseguir interagir com os alunos.*

R12 - *É substancial, à medida que o educador consegue adaptar sua linguagem, ele ganhará interação desses alunos.*

Para fins de análise, agrupamos as respostas em quatro eixos. O primeiro eixo incluímos respostas que se referem à linguagem como base da interação social e da aprendizagem. Os docentes destacam que sem ela não há aprendizagem (R1) e que a linguagem é indispensável para que a interação se efetive (R7, R11), o que mostra que os professores compreendem e reconhecem, ainda que de forma intuitiva, a centralidade da linguagem no processo educativo. Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva da Linguística Funcional, que concebe a linguagem como prática social, mediadora das relações e da construção de sentidos (Halliday, 1978; Neves, 2006). Sendo assim, a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas por meio das interações linguísticas estabelecidas no contexto escolar. Como afirmam Fuzer e Cabral (2014, p. 28):

A linguagem, na perspectiva sistêmico-funcional, é um recurso para a construção de

significados em contextos sociais. Isso implica que o processo de ensino-aprendizagem depende diretamente das interações mediadas pela linguagem, sendo ela condição para a participação dos sujeitos nas práticas sociais.

A partir dessa perspectiva, depreende-se que o reconhecimento docente sobre a importância da linguagem (R1, R7, R11) não deve ser visto apenas como uma percepção pedagógica genérica, mas como a validação de que o ensino é, em sua essência, um evento linguístico. Contudo, as respostas dos participantes sugerem que, embora a linguagem seja vista como “condição de participação”, ainda falta clareza sobre como operacionalizar esse “recurso de significação” de forma técnica. A teoria de Fuzer e Cabral (2014) ilumina a lacuna existente: os professores reconhecem a linguagem como recurso, mas a estrutura escolar muitas vezes a reduz a um mero veículo de transmissão de conteúdos, ignorando seu potencial de construção de significados compartilhados com o aluno com TEA.

O segundo eixo diz respeito à linguagem como instrumento de inclusão e participação social. As respostas indicam que a linguagem possibilita ao estudante expressar suas necessidades (R6), se fazer compreender (R8) e se sentir parte do grupo (R10). Esse entendimento está alinhado à perspectiva da educação inclusiva, que enfatiza a participação como elemento central do processo educativo (MANTOAN, 2003; AINSCOW, 2009). No caso dos estudantes com TEA, cuja principal característica envolve dificuldades na comunicação e na interação social (APA, 2013), a linguagem assume papel ainda mais relevante, pois se torna o principal meio de acesso às práticas escolares. Assim, não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de garantir condições de participação efetiva por meio da mediação linguística.

O terceiro eixo identificado nas respostas refere-se à multimodalidade da linguagem, destacada por docentes que reconhecem a importância da linguagem verbal e não verbal, incluindo gestos, expressões e recursos visuais (R4, R8). Essa percepção amplia a compreensão de linguagem, aproximando-se de abordagens contemporâneas que reconhecem a comunicação como fenômeno multimodal, revelando que os docentes começam a perceber que é premente diversificar as formas de comunicação, o que sinaliza um avanço relevante na direção de práticas mais inclusivas. No contexto do TEA, essa dimensão é fundamental, uma vez que muitos estudantes se beneficiam de suportes visuais e de formas alternativas de comunicação. Como destaca Orrú (2017, p. 90):

A comunicação com alunos com autismo não pode se restringir à linguagem verbal. É necessário considerar diferentes formas de expressão, como gestos, imagens e outras linguagens simbólicas, ampliando as possibilidades de interação e compreensão no ambiente escolar.

A proposta de Orrú (2017) confronta a tradição logocêntrica da escola, que privilegia a palavra falada e escrita. Ao cruzar essa teoria com os dados (R4, R8), percebe-se que os docentes começam a tatear a multimodalidade, porém, essa abertura parece ocorrer mais por uma necessidade emergencial de “se fazer entender” do que por um domínio teórico sobre semiótica social. A crítica que se impõe aqui é que, sem uma formação que sistematize o uso de múltiplas linguagens (visuais, gestuais, simbólicas), a inclusão corre o risco de permanecer no nível do improviso, falhando em oferecer ao estudante com TEA um sistema de significação robusto e previsível.

O quarto eixo identificado é a adaptação da linguagem às necessidades dos estudantes, como indicado em falas que apontam para a necessidade de adequação da linguagem para promover a interação e a aprendizagem (R10, R12). Essa percepção reforça a premissa de que a linguagem, para ser eficaz, precisa ser intencionalmente organizada pelo professor, considerando as especificidades dos alunos. Sob a ótica da Linguística Funcional, essa adaptação é fundamental, pois o significado é construído na relação entre linguagem, contexto e interlocutores (Halliday, 1978).

Em síntese, os dados revelam um paradoxo: de um lado, embora os docentes demonstrem uma compreensão consistente sobre a centralidade da linguagem no processo educativo/interativo do estudante com TEA, essa percepção parece residir em um plano idealizado da prática. O reconhecimento do papel da linguagem na interação e inclusão, ainda que sólido conceitualmente, carece de aprofundamento e sistematização para instrumentalização metodológica, que permita ao professor a transposição do discurso da “importância” para a ação pedagógica situada. Esse cenário reforça que a sensibilização para a causa inclusiva já aconteceu, contudo há necessidade de uma formação linguística docente que ultrapasse a abstração teórica. É urgente, portanto, que a formação docente contemple a linguagem como prática social e recurso semiótico estratégico, consolidando-a como o principal instrumento de mediação para a superação das barreiras comunicativas no cotidiano escolar.

A Pergunta 2, do Bloco 3, investiga se os docentes consideram que sua formação linguística atual lhes oferece suporte suficiente para lidar com as especificidades comunicativas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme indicado no gráfico (12 respostas), observa-se que 2 participantes responderam afirmativamente (“*sim, plenamente*”), enquanto 1 docente indicou que esse suporte ocorre de forma parcial. Em contrapartida, a maioria dos respondentes, totalizando 9 docentes, afirmou que não considera sua formação suficiente para atender a essa demanda.

Os dados referentes aos docentes que afirmaram que sua formação linguística oferece suporte pleno para atuação com estudantes com TEA, correspondentes a 2 participantes, indicam a presença, ainda que minoritária, de um repertório formativo mais consolidado no que se refere à mediação linguística no contexto inclusivo. Essa percepção pode estar relacionada à trajetória individual desses professores, à participação em formações específicas ou à construção de saberes no exercício da prática pedagógica. Conforme destaca Tardif (2014, p. 39):

Os saberes docentes não se reduzem aos conhecimentos adquiridos na formação inicial. Eles são construídos ao longo da prática, nas interações com os alunos, com os colegas e com as situações concretas de ensino. O professor mobiliza diferentes tipos de saberes — disciplinares, curriculares, experienciais — para dar conta das demandas do cotidiano escolar, o que torna sua atuação dinâmica e contextualizada.

A perspectiva de Tardif (2014) permite inferir que as duas respostas positivas não refletem, necessariamente, a eficácia dos currículos acadêmicos, mas sim a capacidade de resiliência e autoformação do docente no “chão da escola”. A crítica que se faz aqui é que a segurança desses poucos docentes parece ser fruto de um esforço hercúleo individual e experiencial, o que é problemático para uma política educacional: a competência para incluir não pode depender do voluntarismo ou da trajetória fortuita de cada professor, mas de uma base formativa sólida e universal.

Sob a óptica da Linguística Funcional, esse dado sugere que esses docentes conseguem mobilizar a linguagem como prática social, ajustando seus usos linguísticos às condições de interação e às necessidades dos estudantes (Halliday, 1978; Neves, 2000). Contudo, o número reduzido de respostas positivas indica que esse nível de apropriação não é generalizado, o que alerta para a necessidade de ampliação desse tipo de formação.

No caso do docente que indicou que sua formação oferece suporte parcial (1 participante) observamos uma posição intermediária que revela a consciência das limitações formativas diante das demandas do ensino inclusivo. Essa resposta sugere que, embora haja conhecimento sobre conteúdos relacionados à linguagem e à inclusão, tais conhecimentos não se mostram suficientes para sustentar práticas pedagógicas mais complexas, especialmente no que se refere à mediação comunicativa com estudantes com TEA. Nesse sentido, Gatti (2012, p. 137) afirma:

A formação de professores no Brasil ainda apresenta fragilidades no que diz respeito à articulação entre teoria e prática, sobretudo no que se refere ao enfrentamento da diversidade presente nas salas de aula. Os cursos, muitas vezes, não preparam

adequadamente os docentes para lidar com situações concretas que exigem adaptações pedagógicas e comunicativas.

A proposição de Gatti ratifica o descompasso observado na resposta do docente que aponta suporte “parcial”. Ao analisar esse dado sob a lente da Linguística Funcional, percebe-se que o “conhecimento sobre conteúdos” não se traduz automaticamente em “capacidade de mediação”. O professor até conhece a teoria, mas não foi treinado para ler o contexto interacional (o registro) e ajustar sua linguagem para transpor barreiras pragmáticas. A formação mencionada por Gatti falha ao não ensinar o docente a “funcionalizar” o conhecimento linguístico em prol da acessibilidade comunicativa.

Considerando que o TEA envolve dificuldades na comunicação e, sobretudo, na dimensão pragmática da linguagem, ou seja, no uso da linguagem em contextos reais de interação (APA, 2013), essa percepção de suporte parcial evidencia a necessidade de uma formação docente mais aprofundada sobre a linguagem em uso. No contexto escolar, essas dificuldades podem se manifestar, por exemplo, na interpretação de instruções implícitas, na compreensão de enunciados inferenciais ou na participação em atividades discursivas que exigem negociação de sentidos, como debates ou produções coletivas de texto. Nessas situações, a atuação do professor demanda domínio do conteúdo e capacidade de organizar linguisticamente a interação de forma acessível, estruturada e intencional.

Para a Linguística Funcional, essa exigência se justifica pelo fato de que a linguagem é concebida como prática social, cuja eficácia depende das condições de uso e das relações entre os interlocutores (Halliday, 1978; Neves, 2006), o que implica reconhecer que o sucesso da comunicação pedagógica se dá não somente pelo que é dito, mas também pela forma como o discurso é construído, organizado e adaptado ao interlocutor de acordo com o contexto.

Por outro lado, a maioria dos respondentes, representando 9 docentes, afirmou não considerar sua formação linguística suficiente para lidar com as especificidades comunicativas de estudantes com TEA, o que explicita uma lacuna significativa na formação docente. Esse resultado aponta para um problema estrutural que ultrapassa a dimensão individual do professor, indicando fragilidades nos processos de formação inicial e continuada. Conforme destacam Pletsch e Glat (2012, p. 202):

A formação de professores para a educação inclusiva ainda se mostra incipiente, marcada por abordagens superficiais que não contemplam as especificidades dos diferentes públicos atendidos pela escola. Muitos docentes se sentem despreparados para atuar com alunos com deficiência, não por falta de compromisso, mas por ausência de subsídios teóricos e práticos que orientem sua ação pedagógica.

O significativo número de nove respostas negativas nesta amostra confirma a tese de Pletsch e Glat (2012), de que a formação é, de fato, incipiente. No entanto, cabe avançar na crítica: não se trata apenas de “falta de subsídios”, mas de um modelo de formação que ainda encara a linguagem como um sistema de normas a serem ensinadas, e não como um potencial de significação a ser compartilhado. O despreparo relatado pela maioria dos docentes é o sintoma de uma formação que ignora a dimensão social e interacional da língua, deixando o professor desarmado frente à complexidade pragmática do estudante com TEA.

Sob a luz da Linguística Funcional, essa deficiência na formação impacta diretamente a forma como o professor compreende e utiliza a linguagem em sala de aula, especialmente como instrumento de mediação do ensino. Quando essa compreensão não está bem consolidada, ou melhor, quando o professor não possui competências linguísticas bem desenvolvidas, torna-se mais difícil construir interações que sejam, de fato, significativas e acessíveis para todos os estudantes (Halliday, 1978; Neves, 2006).

Para além de um dado estatístico, os resultados revelam a experiência concreta de professores que, no cotidiano escolar, enfrentam desafios comunicativos para os quais não foram preparados. Nesse sentido, a questão não se limita a uma percepção individual, mas aponta para a necessidade de repensar a formação linguística docente de modo mais profundo e relacionado às demandas reais da sala de aula. Entender a linguagem como prática social implica reconhecer que ensinar também é saber se comunicar de forma intencional, clara e inclusiva, e saber interagir, especialmente, em contextos marcados pela diversidade, como é o caso da educação no Brasil.

A Pergunta 3, do Bloco 3, investiga se os docentes já utilizam, em sua prática pedagógica, adaptações ou estratégias baseadas em diferentes aspectos da linguagem para facilitar a comunicação com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme a amostra (12 respostas, $n = 12$), observamos que 2 participantes afirmaram utilizar essas estratégias com frequência, enquanto a maioria dos docentes, totalizando 9 participantes, indicou utilizá-las apenas algumas vezes. Por outro lado, 1 docente declarou não utilizar esse tipo de adaptação em sua prática.

Os dados referentes aos docentes que afirmaram utilizar frequentemente estratégias linguísticas indicam a presença de práticas pedagógicas mais alinhadas à perspectiva da linguagem como mediação do ensino. Esse grupo, embora minoritário, demonstra maior domínio de recursos comunicativos, como uso de linguagem mais explícita, apoio visual e adaptação de comandos, o que favorece a participação dos estudantes com TEA. Esse dado sugere que tais docentes mobilizam, ainda que empiricamente, estratégias discursivas que

contribuem para a inclusão.

Sob o viés da Linguística Funcional, essas práticas evidenciam a compreensão da linguagem como prática social, ajustada às condições de interação e às necessidades do interlocutor (Halliday, 1978; Neves, 2000). Como destacam Fuzer e Cabral (2014, p. 28):

A linguagem é um recurso para agir no mundo e construir significados em contextos sociais. No ensino, isso implica que o professor precisa organizar seu discurso de modo a possibilitar a participação dos alunos, considerando suas condições de compreensão e interação.

Ao confrontar a teoria de Fuzer e Cabral (2014) com o fato de apenas dois docentes utilizarem estratégias frequentemente, percebe-se que a linguagem ainda não é plenamente operada como “recurso para agir no mundo”, na maioria das salas de aula. A crítica aqui imposta é que a organização do discurso pedagógico, no contexto do TEA, não pode ser um evento fortuito ou esporádico. Quando o professor falha em organizar seu discurso de forma intencional e contínua, ele nega ao estudante a ferramenta básica de acesso ao conhecimento, tornando a inclusão um processo passivo e não uma construção de significados compartilhados.

No entanto, a predominância de respostas “*sim, mas poucas vezes*” (9 respostas) revela um uso ainda incipiente e pouco sistematizado dessas estratégias. Esse resultado indica hipoteticamente que, embora os professores reconheçam a importância de adaptar sua linguagem, essas práticas não estão incorporadas de forma consistente ao cotidiano pedagógico. Tal cenário pode estar relacionado a lacunas na formação docente, especialmente no que se refere à compreensão da linguagem em uso e à sua função na mediação da aprendizagem. Conforme aponta Gatti (2012, p. 137) “Os processos formativos ainda apresentam dificuldades em preparar o professor para lidar com a diversidade real da sala de aula, sobretudo no que se refere à construção de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos”.

O dado que revela que 9 docentes adaptam a linguagem apenas “poucas vezes” é o reflexo empírico do diagnóstico de Gatti (2012). Cabe o seguinte questionamento: por que uma estratégia reconhecidamente vital é usada com tanta parcimônia? A resposta crítica reside na fragilidade da formação que não instrumentaliza o docente de acordo com a Linguística Funcional, o que o deixa inseguro para abandonar o padrão de fala da sala de aula. O uso esporádico revela que a adaptação é vista como um “adicional” ou um “favor pedagógico”, e não como a base estruturante do exercício docente em contextos de diversidade.

Levando em consideração que estudantes com TEA apresentam dificuldades na comunicação e na pragmática da linguagem (APA, 2013), a ausência de sistematização dessas

estratégias pode comprometer a efetividade da interação pedagógica e a participação dos alunos nas atividades escolares, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas.

Por fim, 1 docente afirmou não utilizar estratégias linguísticas em sua prática pedagógica. Esse dado evidencia a existência de práticas ainda distantes dos princípios da educação inclusiva. Esse resultado indica que a adaptação da linguagem, que se constitui um elemento central para a mediação pedagógica, ainda não é compreendida como parte essencial do fazer docente. Nesse sentido, a ausência de estratégias comunicativas adaptadas pode reforçar barreiras pedagógicas, dificultando o acesso ao conhecimento e a participação dos estudantes com TEA. Conforme destacam Pletsch e Glat (2012, p. 202):

A formação de professores para a inclusão ainda não tem garantido os subsídios necessários para que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas que atendam às especificidades dos alunos, o que contribui para a manutenção de práticas pouco inclusivas.

A existência de 1 docente, que declarou não utilizar nenhuma estratégia, valida a proposição de Pletsch e Glat (2012) sobre a manutenção de práticas excludentes. Contudo, é necessário ser mais incisivo: a ausência de estratégias não é apenas uma “prática pouco inclusiva”, é uma barreira pedagógica intransponível para o aluno com TEA. Sob a ótica funcionalista, um professor que não adapta sua linguagem para um aluno com dificuldades pragmáticas está, na prática, emitindo “ruídos sem sentido”, o que anula qualquer possibilidade de aprendizagem significativa e reforça o isolamento do estudante.

Assim, os dados aqui coletados revelam que, embora haja um movimento inicial de incorporação de estratégias linguísticas na prática docente, esse processo ainda ocorre de forma limitada e desigual. A análise evidencia que a utilização dessas estratégias está mais relacionada a iniciativas individuais do que a uma formação sistemática, o que reforça a necessidade de repensar a formação linguística docente à luz da Linguística Funcional e olhando para as demandas da educação inclusiva.

A Pergunta 1, do Bloco 4, “Na sua visão, quais aspectos deveriam ser priorizados em uma formação docente continuada que realmente auxiliem no trabalho com estudantes com TEA no Ensino Médio?” revela que os docentes possuem uma percepção clara e consistente sobre as lacunas de sua formação e, ao mesmo tempo, apontam caminhos concretos para uma formação continuada mais eficaz no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As respostas, embora diversas, convergem para eixos centrais que evidenciam

a necessidade de uma formação mais prática, contextualizada e orientada às demandas reais da sala de aula. Eis as respostas:

R1 - *Orientações para elaboração de atividades de acordo com o nível do TEA que o aluno possui; compreender o nível de estímulo que o aluno recebe em casa, em ambientes clínicos, para a partir daí traçar o plano de aprendizagem adequado.*

R2 - *Alternativas para poder incluir os alunos e encaixá-los no mesmo conteúdo programático que os demais alunos.*

R3 - *Disciplinas práticas sobre o ensino inclusivo.*

R4 - *Prática e cursos de aperfeiçoamento.*

R5 - *ORIENTAÇÃO E CURSO DE CAPACITAÇÃO COM REMUNERAÇÃO É CLARO!*

R6 - *Elaboração de materiais para trabalhar e desenvolver as habilidades conforme a necessidade desses alunos, de modo que, realmente eles fossem e se sentisse incluídos em sala de aula.*

R7 - *Primeiramente, levar o conhecimento dos diferentes aspectos e manifestações que o TEA pode apresentar, por profissional da saúde qualificado e assim, com o apoio psicopedagógico, haja uma formação voltada para adaptações que auxilie o trabalho pedagógico.*

R8 - *Acredito que uma melhor compreensão sobre o que é o autismo já seria um começo necessário. Muitos professores não sabem como adaptar atividades e como proceder com as dificuldades que podem surgir ao longo do processo de ensino-aprendizagem com os alunos com TEA. O apoio psicológico deveria ser constante na escola, pois muitas vezes, os pais também não sabem lidar com as especificidades dos filhos.*

R9 - *Formas adaptadas para se trabalhar a inclusão de maneira significativa. Visto que nós professores somos o elo para aprendizagem dos nossos jovens.*

R10 - *É essencial que o professor aprenda sobre as características do transtorno, desenvolva estratégias de comunicação, saiba adaptar atividades e avaliações, aprimore a gestão emocional e comportamental, trabalhe em parceria com a família e outros profissionais, e promova a inclusão e empatia na turma.*

R11 - *Entender quais as necessidades deles e de que maneira podemos ensiná-los.*

R12 - *Metodologias e práticas exequíveis.*

A partir da técnica de Análise de Conteúdo Categorical (Bardin, 2011), o *corpus* de doze resposta foi organizado em três categorias temáticas que emergem da interface do referencial teórico funcionalista e a realidade da inclusão no ensino médio. A categoria 1, que envolve as concepções de linguagem e o papel do docente mediador, analisa se as crenças dos professores se aproximam da visão de linguagem como prática social ou se ainda permanecem

atreladas a modelos tradicionais, refletindo sobre como essa percepção influencia a postura mediadora. No contexto do ensino médio, a atuação do professor como mediador ganha destaque na fala de **R9**, ao categorizar o docente como “*elo para aprendizagem dos nossos jovens*”. Sob a ótica da Linguística funcional, esse “elo” materializa o conceito de mediação discursiva de Halliday (1978), em que a linguagem deixa de ser um mero canal de transmissão conteúdos e passa a assumir seu papel de prática social constitutiva de sentidos e de sujeitos.

A superação de um modelo estritamente técnico e instrumental de ensino é explicitada por **R10**, que defende a premência de o professor “*aprender sobre as características do transtorno, desenvolver estratégias de comunicação, saiba adaptar atividades e avaliações, aprimore a gestão emocional e comportamental, trabalhar em parceria com a família e outros profissionais, e promover a inclusão e empatia na turma*”. Para Neves (2006), a linguagem opera concomitantemente em dimensões ideacionais (representação do conhecimento) e interpessoais (estabelecimento de relações sociais e afetivas). Assim, a demanda formativa expressa pelos participantes indica a necessidade de compreender o funcionamento linguístico-discursivo como um elemento que viabiliza o acesso ao conteúdo curricular e que constrói o senso de pertencimento do estudante com TEA no espaço escolar. A busca de legitimação discursiva reverbera nas preocupações de **R2** e **R6**, ao externarem que “*incluir os alunos e encaixá-los no mesmo conteúdo programático que os demais alunos*” devem garantir que eles “realmente eles fossem e se sentisse incluídos em sala de aula”, indicando que a verdadeira inclusão perpassa pela garantia de que o estudante ocupe o lugar de interlocutor na comunidade escolar.

A segunda categoria de análise, “Percepções sobre as Práticas de Linguagem no Contexto do TEA”, mapeia como os docentes interpretam as singularidades comunicativas dos estudantes com TEA e as tensões que emergem dessa leitura no dia a dia escolar. Sobre a Linguagem Receptiva, os professores manifestam a urgência de capacitação para estruturar comandos pedagógicos, o que se reflete na menção de **R10** sobre a necessidade de “*desenvolver estratégias de comunicação*”. No ensino médio, a densidade conceitual e a ambiguidade de enunciados longos e metafóricos frequentemente geram barreiras para o estudante com TEA, exigindo do docente uma intencionalidade na formulação de suas instruções. Quanto à Linguagem Expressiva, a preocupação reside na oferta de andaimes (scaffolding) discursivos que auxiliem o aluno na organização do discurso oral e escrito, conforme depreende-se de **R6** ao propor a “*elaboração de materiais para trabalhar e desenvolver as habilidades conforme a necessidade desses alunos*”.

A Dimensão Pragmática surge como um entrave crítico no processo de ensino-

aprendizagem. Os docentes reconhecem que a falta de familiaridade com o funcionamento sociocomunicativo do espectro, como a literalidade e as dificuldades na alternância de turnos, o que compromete a mediação pedagógica. Esse aspecto é validado por **R7**, ao solicitar a introdução de *“conhecimento dos diferentes aspectos e manifestações que o TEA pode apresentar por profissional da saúde qualificado”*, e por **R8**, quando afirma que *“uma melhor compreensão sobre o que é o autismo já seria um começo necessário”*. Por fim, as Barreiras Contextuais ampliam a complexidade desse cenário. As respostas de **R1** e **R8** deslocam o olhar do sujeito para o ambiente, sugerindo a importância de *“compreender o nível de estímulo que o aluno recebe em casa e em ambientes clínicos”*, e destacando que os próprios familiares enfrentam dilemas semelhantes. Essas variáveis contextuais, aliadas à ausência de suporte institucional e à necessidade de valorização profissional pontuada em **R5**, agem como ruídos que tencionam a prática linguística em salas de aula, por vezes superlotadas e sem a devida infraestrutura de suporte psicopedagógico.

A terceira categoria, “Estratégias de Mediação e Modulações de Registro”, focaliza as práticas pedagógicas descritas e as demandas por ferramentas de intervenção no ambiente escolar, analisadas aqui sob o prisma das modulações das variáveis de registro: o Campo (o conteúdo doutrinário e a atividade social) e o Modo (o canal e a organização do texto), de acordo com as formulações de Halliday (1978) e com as contribuições de Gibbons (2002) para o contexto educacional. O tensionamento gerado pela densidade curricular do ensino médio exige, prioritariamente, uma modulação do Campo. O relato de **R2** sintetiza esse desafio ao buscar alternativas para *“encaixá-los no mesmo conteúdo programático que os demais alunos”*. Para o referencial funcionalista, modular o Campo não implica o empobrecimento ou a supressão do currículo científico, mas sim o desenho de caminhos discursivos que permitam ao estudante transitar progressivamente do conhecimento cotidiano para o registro acadêmico e especializado da disciplina.

Por outro lado, a modulação do Modo refere-se à flexibilização do canal e da estrutura do texto pedagógico. As demandas de **R1** *“orientações para elaboração de atividades de acordo com o nível”*, e de **R10** *“saiba adaptar atividades e avaliações”* tornam evidente que a formação continuada precisa capacitar o professor a converter enunciados densos e exclusivamente monomodais em textos acessíveis, diretos e, frequentemente, multimodais. Essa transição exige a apropriação de metodologias práticas e exequíveis, conforme apelo manifestado em **R3** *“disciplinas práticas sobre o ensino inclusivo”*, **R4** *“prática e cursos de aperfeiçoamento”*, e **R12** *“metodologias e práticas exequíveis”*. Esse clamor dos docentes por metodologias exequíveis e retextualizações práticas vai ao encontro do que foi teorizado no

Capítulo 2 (p. 33), no qual se defende que o saber docente (Tardif, 2014) se traduz na manipulação consciente do registro. A busca por converter enunciados monomodais em propostas acessíveis materializa a orquestração conjunta entre Campo, Relação e Modo. Quando o professor do Ensino Médio calibra o nível de exigência social da tarefa (Relação), fraciona o conteúdo curricular (Campo) e diversifica as linguagens de entrega da mensagem (Modo), ele transforma o contexto de situação de um espaço potencialmente excludente para um ambiente facilitador do aprendizado e da agência comunicativa do estudante autista.

Sob o aporte da Linguística Funcional, a formação docente que se almeja não pode subsistir na abstração teórica, ao contrário, ela deve se constituir como um espaço construção, ressignificação e retextualização, no qual o professor compreenda como manipular as variáveis de registro para promover a acessibilidade linguística e o efetivo engajamento dos estudantes com TEA.

Em síntese, a confluência das categorias analíticas esclarece que a formação continuada almejada pelos docentes transcende a simples apropriação de receitas instrumentais ou de conceituações teóricas abstratas. Os achados demonstram que uma práxis inclusiva efetiva no Ensino Médio pressupõe a junção entre o reconhecimento das especificidades neurológicas do TEA (Categoria 2) e a capacidade de converter esse saber em modulações de registro linguístico-pedagógico conscientes e acessíveis (Categoria 3), tendo a linguagem como o eixo central de mediação e de constituição subjetiva (Categoria 1). Desse modo, o panorama traçado pelos participantes sinaliza que as políticas de desenvolvimento profissional apenas alcançarão o chão da escola se forem estruturadas sob uma perspectiva funcionalista, oferecendo subsídios práticos de retextualização e andaime discursivo, amparados por condições institucionais que validem o trabalho colaborativo e valorizem o protagonismo docente diante da complexidade do espectro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa insere-se, prioritariamente, no campo dos Estudos da Linguagem ao problematizar a formação linguística docente a partir da perspectiva funcionalista, deslocando o foco da linguagem enquanto sistema abstrato para sua realização em práticas sociais situadas. Ao tomar a linguagem como recurso semiótico para a construção de sentidos em contextos interacionais, este estudo evidencia a centralidade das dimensões pragmática e discursiva na constituição da mediação pedagógica, especialmente em contextos marcados pela diversidade comunicativa, como aqueles que envolvem estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Halliday, 1978; Neves, 2004; 2006; Castilho, 2010).

Nessa direção, nossa pesquisa dialoga com os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, ao compreender a linguagem como potencial de significação (meaning potential), cuja materialização depende das condições de uso e das relações entre os participantes da interação (Halliday, 1978), bem como com a tradição funcionalista brasileira, que enfatiza o uso efetivo da língua em contextos reais de comunicação (Neves, 2004; 2006; Castilho, 2010). Evidenciando que a eficácia da mediação pedagógica está diretamente relacionada à organização linguístico-discursiva do ensino, o estudo contribui para a ampliação do escopo da análise linguística no campo educacional, o que engloba a dimensão interacional como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem.

Ao retomar o problema central que orientou este estudo, que buscou compreender em que medida a formação linguística dos docentes do Ensino Médio subsidia o uso da linguagem como prática social na mediação pedagógica com estudantes com TEA, constata-se o alcance pleno do objetivo geral proposto. Os dados empíricos revelaram um paradoxo estrutural no chão da escola: embora haja um consenso unânime e idealizado por parte dos professores sobre a extrema importância da linguagem como ferramenta essencial de interação e inclusão, a pesquisa evidenciou um expressivo hiato formativo. A maioria dos docentes (9 dos 12 participantes) afirmou que sua formação linguística atual não oferece suporte suficiente para lidar com as singularidades pragmáticas da neurodiversidade (pp. 21-22), o que faz com que as modulações de registro necessárias para a acessibilidade pedagógica ocorram de forma intuitiva, esporádica e descontinuada.

Diante dessa síntese, conclui-se que a inclusão escolar efetiva de discentes autistas no Ensino Médio regular carece de uma engenharia linguística consciente e intencional. A fragilidade na formação inicial e continuada perpetua uma visão logocêntrica e puramente

normativa da língua, impedindo que o professor manipule sistematicamente as variáveis de registro (Campo, Relação e Modo) para transpor as barreiras de uma matriz curricular massificada. É evidente, portanto, a confirmação da hipótese deste estudo: sem o aporte teórico e prático do Funcionalismo Linguístico de Halliday, a mediação pedagógica se distancia do potencial de significado conforme evidenciado na análise dos dados empíricos. Assim, de acordo com o arcabouço teórico mobilizado, o obstáculo comunicativo deixa de ser uma limitação clínica inerente ao estudante com TEA e passa a ser uma barreira pedagógica e contextual do ambiente escolar, que falha ao não instrumentalizar seus professores para a retextualização e para o andaime discursivo em sala de aula.

Outrossim, essa compreensão dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), que organiza o ensino de Língua Portuguesa a partir das práticas de linguagem – leitura, oralidade, produção textual e análise linguística – entendidas como ações situadas socialmente. Nesse sentido, outra contribuição dessa pesquisa se dá na demonstração de que a efetivação dessas práticas em cenários de inclusão escolar depende de uma mediação linguística intencional, capaz de garantir a participação de estudantes com diferentes formas de comunicação, como é o caso dos discentes com autismo, o que reforça a necessidade de alinhar a prática docente às orientações curriculares da BNCC, compreendendo que o desenvolvimento das competências linguísticas passa, necessariamente, pela participação efetiva dos estudantes nas práticas sociais de linguagem, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No que diz respeito à da formação docente, a pesquisa contribui ao evidenciar lacunas na preparação dos professores para operacionalizar as práticas de linguagem em contextos inclusivos, o que impacta diretamente a implementação da BNCC, na sala de aula. Embora o documento curricular proponha uma abordagem centrada no uso da linguagem em situações reais de comunicação, os dados indicam que os docentes ainda carecem de formação específica para adaptar essas práticas às necessidades dos sujeitos com especificidades na comunicação, assim, a efetivação do currículo proposto pela BNCC depende de uma formação linguística que prepare o professor para atuar de forma inclusiva.

No âmbito da educação inclusiva, nosso estudo também contribui, ao evidenciar que a linguagem é um elemento central na eliminação de barreiras pedagógicas, conforme preconizado pelas políticas inclusivas. Uma vez que o estudo desloca o foco das dificuldades do estudante para as condições de ensino e para as formas de organização da linguagem em sala de aula, há um reforço em relação à necessidade de práticas pedagógicas mais acessíveis e responsivas. Nesse sentido, a pesquisa contribui demonstrando que a

implementação de um currículo inclusivo, conforme orienta a BNCC, passa necessariamente pela reorganização das práticas linguísticas do professor.

Portanto, esta pesquisa coloca em xeque as abordagens tradicionais de formação docente centradas em aspectos normativos da língua ao propor uma compreensão da linguagem como prática social que estrutura, simultaneamente, as relações pedagógicas e os processos de construção de conhecimento (Halliday, 1978; Neves, 2004; 2006; Castilho, 2010). Em segundo plano, estabelece-se um diálogo com o campo educacional, particularmente com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao evidenciar que a operacionalização das práticas de linguagem pressupõe uma formação linguística capaz de considerar a heterogeneidade dos sujeitos e a complexidade dos contextos de interação (Brasil, 2017). Assim, ao articular linguagem, formação docente e inclusão, o estudo contribui para o avanço das discussões sobre o papel da linguagem na constituição de práticas pedagógicas mais sensíveis, contextualizadas e socialmente comprometidas.

Entretanto, o estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. A principal delas refere-se ao número reduzido de participantes, uma vez que o estudo contou com a colaboração de apenas 12 docentes do ensino médio. Esse fator restringe a possibilidade de generalização dos achados para outros contextos educacionais, especialmente, considerando a diversidade de realidades presentes nas escolas brasileiras. No entanto, é importante destacar que a natureza qualitativa da pesquisa não tem como objetivo a generalização estatística, mas a compreensão aprofundada dos fenômenos investigados. Nesse sentido, a análise das respostas permitiu identificar padrões, recorrências e tensões relevantes no discurso docente, contribuindo para a compreensão das relações entre formação linguística, linguagem e inclusão.

Outra limitação relevante refere-se ao recorte geográfico da pesquisa, que se concentrou em docentes atuantes no Maciço de Baturité e RMF, no estado do Ceará. Embora esse contexto permita uma análise situada e sensível às especificidades locais, ele também limita a extrapolação dos resultados para outras regiões do país, que apresentam diferentes condições estruturais, políticas educacionais e dinâmicas escolares. Assim, os achados desta pesquisa devem ser compreendidos à luz das particularidades desse território, considerando que fatores como acesso à formação continuada, recursos pedagógicos disponíveis e apoio institucional podem variar significativamente entre diferentes contextos educacionais.

Durante o processo de coleta de dados, foram identificadas dificuldades relacionadas à adesão dos participantes, evidenciadas pela recusa ou não participação de parte dos docentes convidados. Esse aspecto, além de impactar o número final de respondentes,

revela um elemento relevante para a compreensão do próprio campo investigado. A baixa adesão pode estar associada a fatores como sobrecarga de trabalho docente, ausência de incentivo institucional para participação em pesquisas e, possivelmente, à complexidade do tema abordado, que envolve a reflexão sobre práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva.

Entendemos que, para além de uma limitação operacional, esse cenário pode ser interpretado como um indicativo das adversidades existentes no campo da formação docente para a inclusão. A dificuldade de engajamento em pesquisas que tratam da mediação pedagógica com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode refletir lacunas formativas e inseguranças profissionais diante das demandas impostas pela diversidade presente na sala de aula. Além disso, destacamos que os dados analisados se baseiam nas percepções dos docentes, o que implica considerar que as respostas refletem interpretações subjetivas da prática pedagógica, podendo não contemplar integralmente a complexidade das interações vivenciadas no cotidiano escolar.

Ademais, ressaltamos que o uso do questionário como único instrumento de coleta de dados limita a possibilidade de triangulação metodológica. Ainda que as questões abertas tenham possibilitado uma análise aprofundada das percepções docentes, a inclusão de outros instrumentos, como entrevistas ou observações em sala de aula, poderia ampliar a compreensão das práticas pedagógicas e das interações linguísticas no contexto real de ensino. Embora as limitações aqui apresentadas não invalidem os resultados da pesquisa, elas indicam a necessidade de cautela em sua interpretação e apontam caminhos para investigações futuras. Recomenda-se que novos estudos ampliem o número de participantes, contemplem diferentes regiões do país e utilizem múltiplos instrumentos de coleta de dados, de modo a aprofundar a compreensão sobre a formação linguística docente e sua relação com a educação inclusiva.

Partindo dos resultados obtidos e das limitações identificadas neste estudo, apontamos algumas possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas futuras no campo da formação docente, da linguagem e da educação inclusiva no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inicialmente, destaca-se a necessidade de ampliação do número de participantes e da diversidade de contextos investigados, contemplando diferentes regiões do país, níveis de ensino e redes educacionais. A ampliação sugerida permitiria uma compreensão mais abrangente das relações entre formação linguística docente e práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para o fortalecimento do campo de estudos.

Além disso, sugerimos a realização de pesquisas que utilizem múltiplos instrumentos de coleta de dados, como entrevistas, observações em sala de aula e análise de

práticas pedagógicas, de modo a aprofundar a compreensão da linguagem em uso no contexto educativo. Acreditamos que incluir essas abordagens pode possibilitar uma análise mais detalhada das interações pedagógicas e da forma como os docentes mobilizam recursos linguístico-discursivos em situações reais de ensino, o que possibilita outras leituras e interpretações acerca do tema.

Outra possibilidade relevante diz respeito ao desenvolvimento de estudos interventivos, voltados à elaboração, à aplicação e à avaliação de programas de formação continuada que integrem a perspectiva funcionalista da linguagem às práticas pedagógicas inclusivas na área das linguagens. Esses estudos podem contribuir para a construção de modelos formativos mais eficazes, baseados em evidências empíricas e alinhados às demandas reais da sala de aula. Nesse sentido, julgamos fundamental outras pesquisas para investigar de que maneira a formação linguística pode impactar diretamente a prática docente e a participação dos estudantes com TEA no processo de aprendizagem.

Ademais, sugerimos a ampliação das investigações sobre a relação entre linguagem e currículo, especialmente no que se refere à implementação das práticas de linguagem previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em contextos inclusivos. Estudos que explorem como professores adaptam atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística para estudantes com TEA podem contribuir substancialmente para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a efetivação de um currículo mais inclusivo, consequentemente para aprendizagem significativa desses alunos. Também recomendamos o aprofundamento de pesquisas que articulem linguagem, interação e inclusão a partir de diferentes perspectivas teóricas, ampliando o diálogo entre a Linguística Funcional, a educação especial e a formação docente.

Cabe destacar que as sugestões aqui apresentadas não se restringem à indicação de possibilidades investigativas pontuais, mas se inscrevem no fortalecimento de um campo epistemológico que articula linguagem, formação docente e educação inclusiva, ainda em processo de consolidação. Reiteramos que situando a linguagem como eixo estruturante das práticas pedagógicas, reafirmamos a centralidade do estudo enquanto objeto de análise no âmbito dos Estudos da Linguagem, especialmente quando considerada em sua dimensão interacional, discursiva e socialmente situada.

Nesse sentido, a continuidade das investigações nesse campo é essencial para o aprofundamento teórico e empírico das relações entre linguagem e ensino, particularmente em contextos marcados pela diversidade comunicativa, como aqueles que envolvem estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, os encaminhamentos aqui propostos

buscam, além de ampliar o debate acadêmico, subsidiar a construção de práticas pedagógicas mais responsivas, equitativas e socialmente comprometidas, alinhadas a uma concepção de linguagem que ultrapassa sua dimensão normativa e se constitui como prática social mediadora dos processos de ensino e aprendizagem.

A partir dos resultados desta pesquisa, é possível, ainda, delinear algumas recomendações para o fortalecimento das políticas de formação docente, especialmente no que se refere à preparação de professores para atuar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio. Os dados, traduzidos pelas falas dos 12 docentes investigados, evidenciam que, embora haja reconhecimento da importância da linguagem como elemento central da interação pedagógica, a formação linguística ainda não subsidia de forma satisfatória a prática docente inclusiva, o que aponta para a necessidade de revisão das políticas formativas vigentes e revisão curricular do curso de Letras.

Nesse viés, recomendamos que as políticas de formação inicial e continuada incorporem, de maneira mais consistente, a linguagem como prática social mediadora do ensino, conforme propõe a perspectiva funcionalista (Halliday, 1978; Neves, 2004; 2006). Tal transição implica superar abordagens centradas exclusivamente na norma linguística e avançar para uma formação que esteja direcionada para o uso da linguagem em contextos reais de interação pedagógica, especialmente em situações que envolvem estudantes com diferentes formas de comunicação.

Além disso, é fundamental que as políticas públicas de formação docente promovam a articulação entre teoria e prática, oferecendo espaços formativos que possibilitem aos professores vivenciar, refletir e reelaborar suas práticas pedagógicas, ressaltando a necessidade de políticas que valorizem a formação continuada como espaço de desenvolvimento profissional crítico e contextualizado.

Outra recomendação que fazemos está relacionada à necessidade de inclusão de conteúdos específicos relacionados ao TEA nos programas de formação docente com ênfase nas dimensões comunicativas e interacionais. Os dados da pesquisa indicam que os professores sentem falta de conhecimentos que lhes permitam compreender e atuar frente às demandas comunicativas desses estudantes. Sendo assim, as políticas de formação devem contemplar os aspectos clínicos do transtorno relacionados à linguagem e, sobretudo, estratégias pedagógicas e linguístico-discursivas que favoreçam a participação dos alunos no processo educativo.

Ademais, recomendamos que as políticas educacionais incentivem a construção de práticas formativas colaborativas, envolvendo diferentes profissionais da educação e da saúde, bem como a participação das famílias e estudos de casos. A inclusão escolar, conforme aponta

Ainscow (2009), não é responsabilidade individual do professor, mas um processo coletivo que exige reorganização das práticas e das estruturas institucionais. Essa compreensão reforça a necessidade de políticas que garantam condições estruturais e institucionais para a efetivação da formação docente.

Finalmente, recomendamos que as políticas de formação docente estejam efetivamente alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à centralidade das práticas de linguagem como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa. A implementação de um currículo que compreende a linguagem como prática social implica a necessidade de preparar os professores para mediar, de forma intencional e contextualizada, as interações pedagógicas, considerando a diversidade de modos de comunicação presentes na sala de aula, em especial as especificidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e respeitando a individualidade de cada estudante.

Em suma, a formação linguística do professor em uma perspectiva funcional e inclusiva é um pilar estratégico para uma educação democrática. Acreditamos que o docente imbuído de compreender a linguagem como recurso de significação social e posicionamento do ser no mundo, possibilita a construção de uma práxis pedagógica verdadeiramente inclusiva, capaz de promover a participação efetiva de todos os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- APA. ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)**. Washington, DC: APA, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 7, 2011.
- BECALLI, F. Z. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. 215 f.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de língua portuguesa: reflexões e experiências**. Fortaleza: Edições UFC. 2010.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, suppl. 1, p. s47-s53, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNn/abstract/?lang=pt> Acesso em: 23 fev. 2026.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 12.764/2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Casa Civil, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Casa Civil, 2015.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília: MEC, 2016.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cultura(s) e educação: entre desafios e possibilidades. **Educação e Pesquisa**, v. 1, n. 122, p. 41-56, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3pZKycNjVcJJyszwfChvSwQ/?lang=pt> Acesso em: 31 mar. 2026.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Signs and Symptoms of Autism Spectrum Disorder**. Atlanta: CDC, 2024.

COELHO, C. M. M. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: Scoz, B. J. L.; MARTINEZ, A. M. (eds.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. São Paulo: Editora Liber Livros, 2012. p. 111-132.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Sage, 2010.

CUNHA, Maria Angélica Furtado; RIOS DE OLIVEIRA, Mariangela; MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A/ Faperj, 2003.

EGGINS, Suzanne. **Uma introdução à linguística funcional sistêmica**. Londres: Continuum, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. 42, Extra 2, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044> Acesso em: 17 mar. 2026.

GATTI, B. A. Pesquisa educacional: desafios do campo para a construção da ciência e da profissão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 50, n. 1, p. 143-155, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066> Acesso em: 13 fev. 2026.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2023.

GIBBONS, Pauline. **Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom**. Portsmouth: Heinemann, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 jan. 2026.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional**. Editora, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **Linguagem como semiótica social**: a interpretação social da linguagem e do significado. Londres: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Arnold, 2014.

JAKOBSON, Roman. **Declarações finais**: linguística e poética em estilo na Linguagem. Cambridge: MIT Press, 1960.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBERATO, Wendel da Silva; PANTOJA, Silene de Araújo. A formação de professores para a inclusão de alunos com TEA. **Revista Educação Especial**, v. 60, n., p. 733-748, 2018. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/issue/view/160> Acesso em: 7 dez. 2025.

LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, L. M. Os professores e a sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, v. 38, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmxm6Tq/?format=html&lang=pt> Acesso em: 21 jan. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. São Paulo: Atlas, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **Educação inclusiva**: o que estamos falando? Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2006.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2004.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor: afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt> Acesso em: 31 mar. 2026.

RODRIGUES, Amanda de Almeida; SCHMIDT, Carlo; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura científica brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 223-238, abr./jun. 2018.

ROZEK, M. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: análise e perspectivas. In: XVI ENDIPE, 7., 2012, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas: EDIPUCRS, 2012. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/1583/edicoes/assets/2016/139683.pdf> Acesso em: 27 jan. 2026.

SANTOS, Z. B. A linguística sistêmico-funcional: algumas considerações. **SOLETRAS**, n.

28, p.164-181, 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/276126011_A_Linguistica_Sistematico-Funcional_algunas_consideracoes Acesso em: 23 dez. 2025.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Daniela de Souza. Inclusão escolar e autismo: uma análise da produção científica brasileira entre 2008 e 2015. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 115-128, jan./abr. 2016.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Autismo infantil: uma revisão. *Revista de Neurociências*, v. 2, p. 293-299, 2011. Disponível em: <https://www.schwartzman.com.br/downloads-gratuitos> Acesso em: 17 jan. 2026.

SILVA, K. F. W.; ROZEK, M.; SEVERO, G. **A formação docente e o Transtorno do Espectro Autista**: inclusão e práticas pedagógicas. Porto Alegre: PUCRS, 2016.

SILVA, Maria José da; MULIK, Valéria. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA no Ensino Médio. **Educação em Revista**, v. 35, e199304, 2019. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/e4e76767-7563-4ca5-af34-ca98c9b2dc0a/content> Acesso em: 23 fev. 2026.

SILVA, Maria. A perspectiva funcionalista da linguagem e do ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem em Foco**, v. 1, p. 77-90, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53877/1/2020_art_ebbispolmsilva.pdf Acesso em: 13 mar. 2026.

SILVA, R. S.; ALMEIDA, M. A. Formação de professores para a inclusão de estudantes com TEA: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 625-640, 2020. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16430> Acesso em: 23 mar. 2026.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

STEINBRENNER, J. R. *et al.* (org.) **Práticas baseadas em evidências para crianças, jovens e adultos jovens com autismo**. Chapel Hill: Universidade da Carolina do Norte, 2020.

TALMY, Leonard. **Rumo a uma Semântica Cognitiva**. Cambridge: MIT Press, 2000.

TARDIF, Maurício. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, Geoff. **Introdução à Gramática Funcional**. Londres: Routledge, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação. Paris: Unesco, 2015.

UNESCO. **Ensino e aprendizagem:** alcançando qualidade para todos. Paris: Unesco, 2014.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento da Educação Global 2017/8:** Responsabilidade na Educação: Cumprindo nossos Compromissos. Paris: Unesco, 2017.

VYGOTSKY, Levi S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Caro(a) professor(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado em Estudos da Linguagem, cujo objetivo é compreender como a formação linguística de docentes do Ensino Médio contribui (ou não) para a atuação com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sob a perspectiva funcionalista da linguagem.

A sua colaboração é fundamental, pois permitirá identificar desafios, práticas e necessidades formativas, ajudando a construir propostas de formação docente mais inclusivas e eficazes.

Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, preservando o anonimato dos participantes.

Desde já, agradecemos imensamente pela sua participação e disponibilidade.

Atenciosamente,

Docente – Profa. Dra. Cláudia Carioca

Discente – Profa Regina Coelho

Questionário (10 perguntas)

Bloco 1 – Perfil docente

1. Formação acadêmica*

Graduação

Mestrado

Doutorado

Magistério (Nível médio)

2. Série em que atua*

1ª série EM

2ª série EM

3ª série EM

3. Esfera de sua escola*

Estadual

Municipal

4. Município em que atua

Acarape
Aracoiaba
Aratuba
Barreira
Baturité
Capistrano
Redenção
Outro:

5. Tempo de atuação como docente*

2 a 4 anos
4 a 6 anos
6 a 8 anos
mais de 8 anos
Outro:

6. Você é pessoa com deficiência?*

Sim
Não

7. Caso sim, qual a sua deficiência?

Bloco 2 – Formação e prática docente

Durante sua formação inicial (graduação), você teve contato com disciplinas ou conteúdos relacionados à Educação Inclusiva ou ao ensino de alunos com TEA?

- (a) Sim, de forma consistente
- (b) Sim, mas superficial
- (c) Não tive

Você já participou de formações continuadas ou cursos específicos sobre práticas pedagógicas e/ou comunicação com alunos com TEA?

- (a) Sim, mais de uma vez
- (b) Apenas uma vez

(c) Nunca

Em sua experiência, quais são as principais dificuldades comunicativas que os alunos com TEA apresentam em sala de aula?

(Resposta aberta)

Bloco 3 – Perspectiva funcionalista da linguagem

Para você, qual a importância da linguagem como ferramenta de interação social no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA?

(Resposta aberta)

Você considera que sua formação linguística atual lhe dá suporte suficiente para lidar com as especificidades comunicativas de estudantes com TEA?

(a) Sim, plenamente

(b) Parcialmente

(c) Não

Em sua prática, você já utilizou adaptações ou estratégias baseadas em diferentes aspectos da linguagem (ex.: gestos, recursos visuais, simplificação textual, entonação etc.) para facilitar a comunicação com estudantes com TEA?

(a) Sim, frequentemente

(b) Sim, mas poucas vezes

(c) Não

Bloco 4 – Propostas e percepções

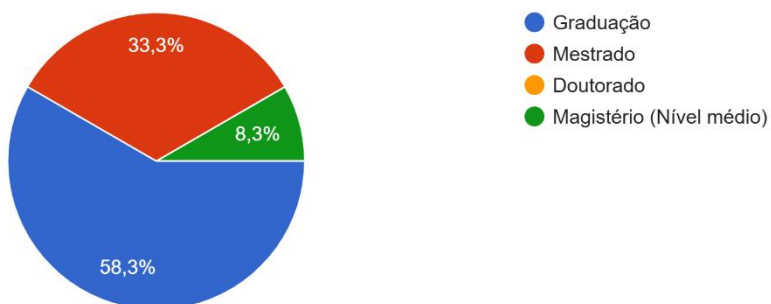
Na sua visão, quais aspectos deveriam ser priorizados em uma formação docente continuada que realmente auxilie no trabalho com estudantes com TEA no Ensino Médio?

(Resposta aberta).

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO COM AS RESPOSTAS DOS PROFESSORES

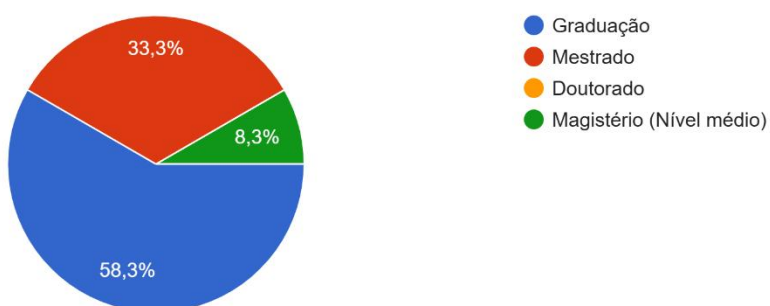
1. Formação acadêmica

12 respostas



1. Formação acadêmica

12 respostas



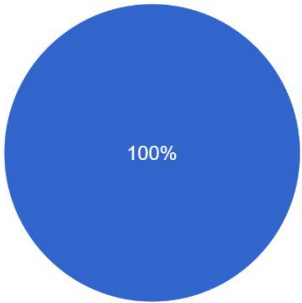
2. Série em que atua

12 respostas



3. Esfera de sua escola

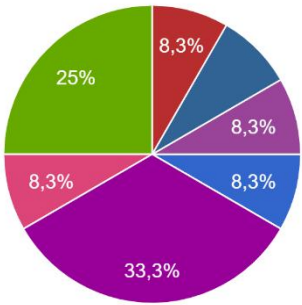
12 respostas



- Estadual
- Municipal
- Federal

4. Município em que atua

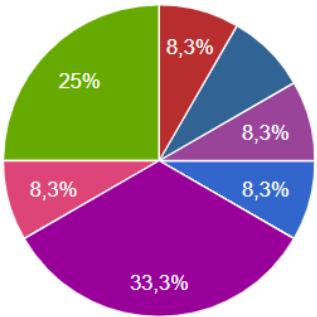
12 respostas



- Acarape
- Aracoiaba
- Aratuba
- Barreira
- Baturité
- Capitrano
- Redenção
- Maranguape

▲ 1/2 ▼

12 respostas

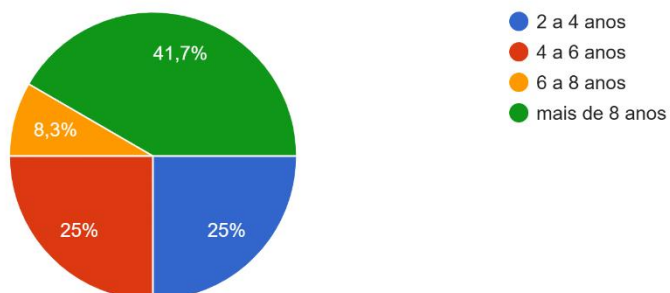


- MARANGUAPE
- Pacatuba
- Maracanaú

▲ 2/2 ▼

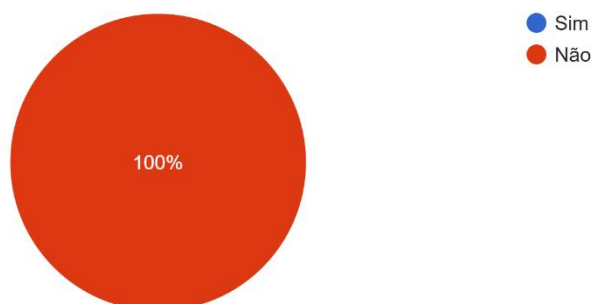
5. Tempo de atuação como docente

12 respostas



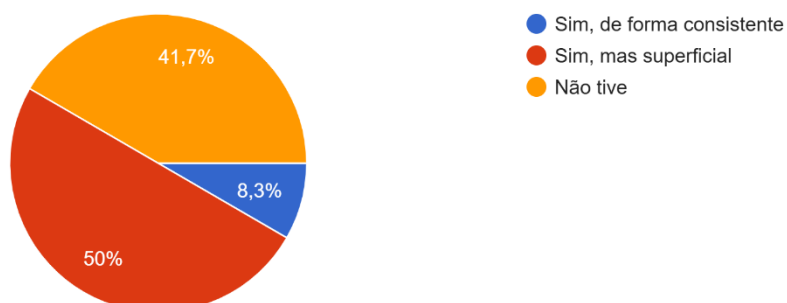
6. Você é pessoa com deficiência?

12 respostas

**Formação e prática docente**

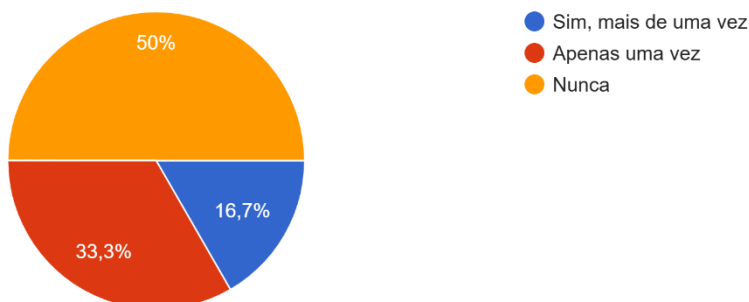
1. Durante sua formação inicial (graduação), você teve contato com disciplinas ou conteúdos relacionados à Educação Inclusiva ou ao ensino de alunos com TEA?

12 respostas



2. Você já participou de formações continuadas ou cursos específicos sobre práticas pedagógicas e/ou comunicação com alunos com TEA?

12 respostas



3. Em sua experiência, quais são as principais dificuldades comunicativas que os alunos com TEA apresentam em sala de aula?

12 respostas

Dificuldade de compreender as orientações do professor para a resolução de atividades.

Dificuldade em se expressar

Incluí-los nas atividades de sala.

Bem, depende do grau de TEA que o discente possui, mas geralmente o aluno socializa bem com a turma, com o professor e funcionários. A principal dificuldade em alguns casos é a adaptação do material didático, necessário para alunos com mais dificuldade de entendimento. Em outros casos o material não precisa ser adaptado e o aluno consegue acompanhar muito bem o nível da turma.

INTERAÇÃO

Uma das principais dificuldades observadas por mim, em uma aluna específica, foi em relação a não realização do(s) comando(s) sugerido(s) para produção textual. Por exemplo: no 2º bimestre a avaliação escolar da disciplina de produção textual era o gênero carta com o destinatário "mãe". No entanto, a estudante não escreveu na estrutura do gênero e nem trouxe o referente mãe. A estudante produziu um texto pedindo desculpas por não conseguir realizar as atividades propostas, apresentou um desabafo pessoal que enfrentava em sala de aula e na vida fora da escola. Observei que essa aluna não era de se expressar oralmente, mas conseguia se expressar melhor por escrito, logo as produções textuais que tinham temas direcionados, ela

utilizava para desabafar, apresentar questões pessoais (o que facilitava a posterior interação entre nós duas). Ou seja, se as produções textuais fossem na produção de um relato, diário, com certeza, está teria maior facilidade, mas na produção de outros gênero, não tinha tanta facilidade.

A falta de manifestação comunicativa.

Dificuldades em acompanhar a turma no sentido de que, na minha percepção, os alunos com TEA com quem tive contato necessitavam de um maior tempo e variadas abordagens sobre um assunto para uma melhor compreensão do conteúdo.

A adaptação, às vezes a grande quantidade de alunos nas salas, o barulho.

Dificuldade na comunicação verbal, interpretação literal da linguagem, déficits na comunicação não verbal, ansiedade e inúmeras outras dificuldades.

É saber lidar com suas particulares e fazer um atendimento específico no meio de tantos outros alunos

Além do bloqueio na interatividade, eles não têm suporte de material adaptado.

Perspectiva funcionalista da linguagem

1. Para você, qual a importância da linguagem como ferramenta de interação social no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA?

12 respostas

De extrema importância, uma vez que é através da linguagem que tudo flui no ambiente comunicativo. Sem ela não há aprendizagem.

Muito importante, já que os alunos não conseguem interagir com eficácia

É importante para o desenvolvimento da função cognitiva do aluno.

A linguagem visual e verbal é extremamente importante, haja vista que os alunos com TEA precisam de algo que lhes chamem a atenção para manter o interesse no conteúdo.

IMPORTANTE

Facilitar inclusão em contextos sociais, por exemplo para expressar suas necessidades.

A linguagem em suas diferentes facetas é objeto de suma importância para a interação social, sem ela a interação social não se efetiva.

A linguagem permite ao aluno a comunicação e expressão de emoções de modo a se fazer ser melhor compreendido. Acredito que não apenas a linguagem verbal, mas também a não verbal que compreende gestos, expressões corporais e outras formas simbólicas de comunicação são de muita importância para que possamos estabelecer um contato mais próximo ao aluno com

TEA e entender para atender em suas especificidades.

Todos têm direito à educação, os alunos com TEA devem sim ser engajados, em prol da superação de suas dificuldades.

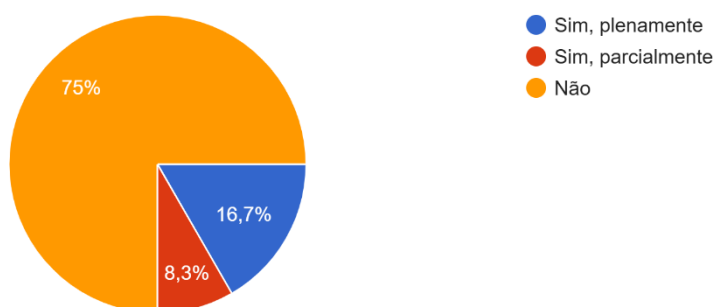
Quando adaptada às suas necessidades, a linguagem ajuda o aluno a participar das atividades, compreender melhor os conteúdos e se sentir parte do grupo, fortalecendo sua autonomia e confiança no processo de aprendizagem.

É essencial, é por meio dela que vamos conseguir interagir com os alunos

É substancial, à medida que o educador consegue adaptar sua linguagem, ele ganhará interação desses alunos.

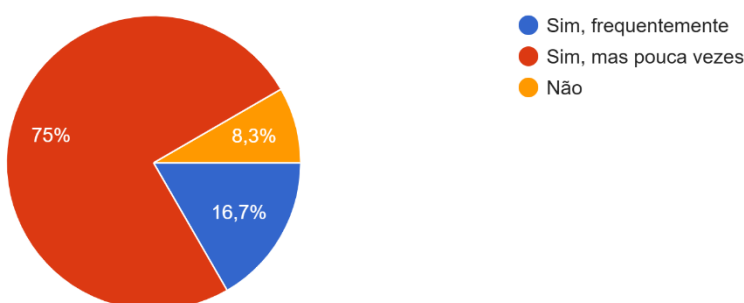
2. Você considera que sua formação linguística atual lhe dá suporte suficiente para lidar com as especificidades comunicativas de estudantes com TEA?

12 respostas



3. Em sua prática, você já utilizou adaptações ou estratégias baseadas em diferentes aspectos da linguagem (ex.: gestos, recursos visuais, simplifi... facilitar a comunicação com estudantes com TEA?

12 respostas



Propostas e percepções

Na sua visão, quais aspectos deveriam ser priorizados em uma **formação docente**

continuada que realmente auxilie no trabalho com estudantes com TEA no Ensino Médio?

12 respostas

Orientações para elaboração de atividades de acordo com o nível do TEA que o aluno possui; compreender o nível de estímulo que o aluno recebe em casa, em ambientes clínicos, para a partir daí traçar o plano de aprendizagem adequado.

Alternativas para poder incluir os alunos e encaixá-los no mesmo conteúdo programático que os demais alunos

Disciplinas práticas sobre o ensino inclusivo.

Prática e cursos de aperfeiçoamento.

ORIENTAÇÃO E CURSO DE CAPACITAÇÃO COM REMUNERAÇÃO É CLARO!

Elaboração de materiais para trabalhar e desenvolver as habilidades conforme a necessidade desses alunos, de modo que, realmente eles fossem e se sentisse incluídos em sala de aula.

Primeiramente, levar o conhecimento dos diferentes aspectos e manifestações que o TEA pode apresentar, por profissional da saúde qualificado e assim, com o apoio psicopedagógico, haja uma formação voltada para adaptações que auxilie o trabalho pedagógico.

Acredito que uma melhor compreensão sobre o que é o autismo já seria um começo necessário. Muitos professores não sabem como adaptar atividades e como proceder com as dificuldades que podem surgir ao longo do processo de ensino-aprendizagem com os alunos com TEA. O apoio psicológico deveria ser constante na escola, pois muitas vezes, os pais também não sabem lidar com as especificidades dos filhos.

Formas adaptadas para se trabalhar a inclusão de maneira significativa. Visto que nós professores somos o elo para aprendizagem dos nossos jovens.

É essencial que o professor aprenda sobre as características do transtorno, desenvolva estratégias de comunicação, saiba adaptar atividades e avaliações, aprimore a gestão emocional e comportamental, trabalhe em parceria com a família e outros profissionais, e promova a inclusão e empatia na turma.

Entender quais as necessidades deles e de que maneira podemos ensiná-los

Metodologias e práticas exequíveis.