

FACULDADE METROPOLITANA DO ESTADO DE SÃO PAULO

GABRIELA PEREIRA DE SOUZA

KELLE RODRIGUES DOS SANTOS MONTEIRO

COMUNICAÇÃO VISUAL NO AUTISMO: Um Caminho Para A Inclusão Social E
Escolar

RIBEIRÃO PRETO – SP
2025

GABRIELA PEREIRA DE SOUZA

KELLE RODRIGUES DOS SANTOS MONTEIRO

COMUNICAÇÃO VISUAL NO AUTISMO: Um Caminho Para A Inclusão
Social E Escolar

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado(a) à Faculdade
Metropolitana do Estado de São
Paulo como exigência parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Orientador: Profa. Me. Mariane
Mendes Gois dos Santos

RIBEIRÃO PRETO – SP
2025

Catálogo-na-Publicação Biblioteca METROPOLITANA

G196i 57 f.	Souza, Gabriela Pereira de; Monteiro, Kelle Rodrigues dos Santos Comunicação visual no autismo: um caminho para a inclusão social e escolar/ Gabriela Pereira de Souza; Kelle Rodrigues dos Santos Monteiro. – Ribeirão Preto, 2025. Orientadora: Profa. Me. Mariane Mendes Gois dos Santos Monografia (Graduação) – Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo, Licenciatura em Pedagogia, 2025. 1. Comunicação Visual. 2. Inclusão Escolar. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Práticas Pedagógicas. 5. Educação Inclusiva. I. Santos, Mariane Mendes Gois, orient. II. Título CDD 370
------------------------	---

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO DE COMUNICAÇÃO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE E COMUNICADO AOS AUTORES A REFERÊNCIA DA CITAÇÃO.

Ribeirão Preto, 08/11/2025.

Este trabalho é dedicado a quem me deu a força para chegar até aqui: À minha mãe e ao meu marido, pelo amor e apoio que foram meu alicerce. À minha irmã, que me fez acreditar que a educação podia ser também o meu caminho. E à minha avó, que vive em mim como lembrança e carinho.

Kelle Rodrigues dos Santos Monteiro

Este trabalho é dedicado a todos que me apoiaram e seguraram a minha mão até aqui. À minha mãe, à minha filha e ao meu padrasto, por toda a força, amor e por não me deixarem desistir. Ao meu companheiro, pela paciência e por permanecer ao meu lado durante todo o percurso do curso. Aos meus avós maternos, que vivem em mim, na lembrança e no carinho de quem sempre sonhou com o melhor para mim.

Gabriela Pereira de Souza

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, meu sustento em cada etapa desta jornada. À minha família, em especial à minha mãe e ao meu marido, pelo apoio incondicional, pela paciência nos momentos difíceis e por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidava. Sem vocês, este caminho teria sido muito mais difícil. À minha irmã, que sempre me incentivou a seguir na área da educação e acreditou no meu potencial para trilhar o caminho da Pedagogia. Obrigada por ser inspiração. À minha avó, que partiu antes da conclusão do curso, mas permanece viva em minha memória. Seu amor e presença me acompanharam até aqui. À minha colega e amiga Gabriela, por compartilhar cada etapa deste trabalho. Sua parceria e amizade foram fundamentais para que pudéssemos concluir este projeto com sucesso.

Kelle Rodrigues dos Santos Monteiro

Agradeço primeiramente a Deus, por ter-me concedido forças e sabedoria em todas as etapas desta caminhada. À minha família, em especial à minha mãe e à minha filha, que me transmitiram segurança em todos os momentos, sempre dizendo que eu conseguiria. Ao meu padrasto e ao meu companheiro, que estiveram ao meu lado, acreditando em mim e ajudando-me a superar os medos de não conseguir. Aos meus avós, que, mesmo em memória, sei que estão orgulhosos de mim por verem onde estou chegando — uma futura pedagoga. Agradeço também à minha colega, parceira de estudos e amiga Kelle, por ter trilhado comigo este caminho, segurando uma a mão da outra mesmo diante dos desafios e dificuldades.

Gabriela Pereira de Souza

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar a comunicação visual como instrumento de inclusão social e escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), enfatizando sua relevância no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, fundamenta-se em autores nacionais e internacionais que abordam a educação inclusiva, a linguagem visual e as práticas pedagógicas voltadas à neurodiversidade. Foram consultadas fontes científicas indexadas na SciELO, PePSIC e Redalyc, bem como livros de referência sobre educação especial. O estudo demonstrou que os recursos visuais, quando aplicados de forma planejada e intencional, favorecem a compreensão, a autonomia e a comunicação de alunos com TEA, reduzindo barreiras linguísticas e emocionais. Observou-se, ainda, que o uso da imagem como mediadora pedagógica contribui para o fortalecimento dos vínculos sociais e para a construção de ambientes mais acessíveis e empáticos. Contudo, persistem desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e à falta de políticas públicas integradas. Conclui-se que a comunicação visual não é apenas ferramenta didática, mas linguagem inclusiva capaz de transformar a prática educativa e promover uma escola verdadeiramente democrática, sensível à diversidade e à dignidade humana.

Palavras-chave: comunicação visual; inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista; práticas pedagógicas; educação inclusiva.

ABSTRACT

This Final Undergraduate Project aims to analyze visual communication as an instrument for the social and educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), emphasizing its relevance in the teaching-learning process and socio-emotional development. The research, qualitative and bibliographic in nature, is grounded in national and international authors who discuss inclusive education, visual language, and pedagogical practices focused on neurodiversity. Scientific sources indexed in SciELO, PePSIC, and Redalyc were consulted, as well as reference books on special education. The study showed that visual resources, when applied in a planned and intentional way, favor comprehension, autonomy, and communication among students with ASD, reducing linguistic and emotional barriers. It was also observed that the use of imagery as a pedagogical mediator contributes to strengthening social bonds and building more accessible and empathetic environments. However, challenges persist related to teacher training, school infrastructure, and the absence of integrated public policies. It is concluded that visual communication is not merely a teaching tool but an inclusive language capable of transforming educational practice and promoting a truly democratic school, sensitive to diversity and human dignity.

Keywords: visual communication; school inclusion; Autism Spectrum Disorder; pedagogical practices; inclusive education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 METODOLOGIA.....	12
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	15
2.1 Evolução histórica da inclusão escolar	15
2.2 Políticas públicas e legislação inclusiva	18
2.3 Desafios estruturais e culturais da inclusão.....	21
2.4 Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas.....	23
2.5 Perspectivas contemporâneas da educação inclusiva	26
3 COMUNICAÇÃO VISUAL E INCLUSÃO – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS.....	29
3.1 Compreensão teórica do Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	29
3.2 Características cognitivas e comportamentais do autismo	31
3.3 Linguagem e comunicação no TEA.....	34
3.4 Processos de aprendizagem e interação social no TEA.....	36
3.5 Comunicação visual como mediação no contexto do TEA	38
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	41
4.1 Análise dos efeitos cognitivos da comunicação visual no TEA.....	41
4.2 A comunicação visual como estratégia de inclusão escolar: análise crítica dos capítulos anteriores	43
4.3 Benefícios socioemocionais do uso de recursos visuais: interpretação teórica e reflexiva	46
4.4 Desafios na aplicação pedagógica da comunicação visual: análise crítica dos capítulos anteriores	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

INTRODUÇÃO

A inclusão social constitui uma das mais significativas bandeiras da educação atual e visa garantir a equidade de acesso, permanência e aprendizagem a todos os indivíduos, com ou sem deficiência. No Brasil, a legislação vigente reconhece o direito de todos à educação, inclusive aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. No entanto, garantir a inclusão real vai além da matrícula: exige ações pedagógicas adaptadas, formação docente contínua e estrutura escolar adequada (Mantoan, 2006; Aranha, 2001; Mendes, 2010; Oliveira, 2013). Entre os diversos desafios da inclusão, a presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa uma das maiores demandas de adequação pedagógica, principalmente no que tange à comunicação e à linguagem (Schwartzman, 2011; Cunha, 2020; Ferreira, 2017; Amaral, 2022).

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação verbal e não verbal, déficits na interação social e padrões comportamentais restritos e repetitivos. Por conta dessas especificidades, a comunicação visual emerge como uma ferramenta crucial para facilitar a aprendizagem e a interação dos estudantes autistas com o ambiente escolar. O uso de imagens, pictogramas, rotinas visuais, mapas e outros recursos visuais tem se mostrado eficaz para auxiliar na organização do cotidiano escolar desses alunos e promover sua autonomia e compreensão de regras e tarefas (Martins, 2018; Silva, 2020; Costa, 2021; Albuquerque, 2022). Esses suportes, quando bem aplicados, contribuem para a redução da ansiedade, o aumento da previsibilidade e a ampliação da comunicação funcional entre os estudantes com TEA e seus interlocutores, sejam eles professores, colegas ou familiares (Lima, 2019; Garcia, 2021; Carvalho, 2020; Monteiro, 2023).

De acordo com Amaral (2022, p. 88), o ambiente escolar deve ser compreendido como um espaço de múltiplas linguagens, e a comunicação visual precisa ser vista como um canal legítimo e estruturante para o aluno com autismo:

A criança com Transtorno do Espectro Autista não compreende o mundo do mesmo modo que os colegas típicos. Ela tende a se orientar

melhor por informações visuais, concretas e organizadas. Quando o ambiente é mediado por elementos visuais – como quadros de rotina, setas indicativas, pictogramas e combinações de cores –, observa-se uma melhora significativa na sua compreensão do espaço, do tempo e das regras sociais. O uso de recursos visuais não é um privilégio ou uma adaptação ‘a mais’: é, para muitos autistas, o único meio possível de acessar o conhecimento, de participar ativamente das atividades escolares e de expressar desejos e necessidades. Portanto, educar visualmente não é reduzir o ensino, mas ampliá-lo.” Amaral (2022, p. 88)

Nesse contexto, o presente trabalho propõe-se a discutir a importância da comunicação visual como estratégia de mediação na inclusão de alunos com autismo, com ênfase no espaço escolar. Para tanto, será abordada inicialmente a noção de inclusão social e sua transposição para o ambiente educacional, seguida por uma delimitação teórica do Transtorno do Espectro Autista. Posteriormente, serão analisados os fundamentos, tipos e benefícios da comunicação visual como tecnologia assistiva e pedagógica para crianças autistas, à luz de autores que investigam o tema e das normativas brasileiras sobre educação inclusiva (Brasil, 2015; Cunha, 2020; Lima, 2019; Martins, 2018). Assim, a questão que norteia este estudo é: como a comunicação visual pode favorecer a inclusão escolar de crianças com autismo, promovendo sua autonomia e participação ativa no processo educativo?

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular representa um desafio ainda presente nas redes públicas e privadas de ensino. Apesar dos avanços legais e normativos nas últimas décadas, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial, a prática cotidiana nas escolas demonstra lacunas significativas na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva (Brasil, 2015; Mantoan, 2006; Mendes, 2010; Cunha, 2020). Nesse cenário, torna-se essencial investigar estratégias pedagógicas capazes de favorecer a participação ativa e a aprendizagem de alunos com autismo, sendo a comunicação visual uma das mais promissoras. Essa ferramenta amplia a acessibilidade curricular, respeita as particularidades cognitivas desses estudantes e contribui para sua autonomia (Garcia, 2021; Costa, 2021; Silva, 2020; Lima, 2019).

O presente trabalho justifica-se também pela crescente demanda de inclusão de crianças autistas nas salas de aula comuns, exigindo dos

profissionais da educação habilidades específicas para lidar com a diversidade neurofuncional. A ausência de formação docente voltada para o atendimento de alunos com TEA agrava a dificuldade de estabelecer uma comunicação eficaz, o que impacta diretamente na aprendizagem e no bem-estar desses estudantes (Martins, 2018; Amaral, 2022; Schwartzman, 2011; Oliveira, 2013). Diante disso, compreender o funcionamento do autismo e reconhecer os benefícios dos recursos visuais torna-se fundamental para a construção de um ambiente pedagógico acessível e acolhedor. Tais recursos permitem ao aluno organizar melhor sua rotina, antecipar ações, entender regras e, principalmente, comunicar-se de forma funcional (Carvalho, 2020; Garcia, 2021; Cunha, 2020; Monteiro, 2023).

O objetivo geral desse trabalho é analisar como a comunicação visual pode contribuir para a inclusão social e escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo a autonomia, a interação e a aprendizagem no contexto da educação inclusiva.

Os objetivos específicos são:

- Compreender os fundamentos teóricos da inclusão social e educacional no Brasil, especialmente no que se refere aos direitos dos estudantes com autismo.
- Caracterizar as principais manifestações do Transtorno do Espectro Autista que impactam a comunicação e a aprendizagem escolar.
- Identificar os tipos de recursos visuais utilizados no cotidiano escolar para mediar a aprendizagem de alunos com TEA.
- Investigar os benefícios da comunicação visual no desenvolvimento da autonomia, da organização e da compreensão de rotinas escolares por estudantes autistas.
- Analisar práticas pedagógicas inclusivas que envolvam o uso de comunicação visual como estratégia de mediação da linguagem.
- Refletir sobre os desafios enfrentados por professores e gestores escolares na implementação de recursos visuais no processo de inclusão.

1 METODOLOGIA

A metodologia constitui a espinha dorsal de uma pesquisa científica, pois é o campo que determina os procedimentos utilizados para alcançar os objetivos propostos. Neste trabalho, optou-se por uma abordagem qualitativa, com delineamento bibliográfico e caráter exploratório-descritivo. Tal escolha fundamenta-se na necessidade de compreender o fenômeno da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, mais especificamente, o papel da comunicação visual como ferramenta pedagógica nesse processo. A natureza qualitativa da pesquisa justifica-se por sua capacidade de interpretar significados, fenômenos subjetivos e práticas humanas que não podem ser quantificadas, mas que são fundamentais para a compreensão da realidade educacional (Minayo, 2001; Bogdan e Biklen, 1994; Ludke e André, 2018; Gatti, 2010).

A investigação foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica sistematizada, abrangendo publicações científicas nacionais e internacionais. A pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador aprofundar-se em um tema por meio da análise e confronto de ideias, teorias, conceitos e práticas já estabelecidas no campo de estudo (Gil, 2008; Lakatos e Marconi, 2003; Severino, 2007; Duarte, 2002). Essa estratégia se mostrou adequada considerando que o objetivo da pesquisa é analisar e discutir criticamente os fundamentos da comunicação visual no contexto da inclusão escolar de crianças autistas, sem recorrer à coleta de dados empíricos primários.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados fontes secundárias, como livros, artigos científicos, dissertações, teses, legislações e diretrizes educacionais, com ênfase em produções acadêmicas recentes (dos últimos 10 anos) e reconhecidas em bases de dados como SciELO, Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES, além de bibliotecas virtuais universitárias. O recorte temporal teve como objetivo garantir a atualização dos dados, alinhando a pesquisa às políticas educacionais e diagnósticos contemporâneos sobre o autismo e a inclusão escolar.

A análise das informações obtidas foi conduzida por meio do método de análise de conteúdo, que possibilita identificar categorias temáticas, significados recorrentes e padrões interpretativos no material coletado. A análise de conteúdo

é um método amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, pois permite organizar os dados de forma sistemática, interpretar mensagens explícitas e implícitas nos textos e extrair conclusões alinhadas aos objetivos do estudo (Bardin, 2011; Moraes, 1999; Franco, 2003; Minayo, 2001).

O desenvolvimento da pesquisa se deu em três etapas principais. A primeira consistiu na delimitação do tema, construção do problema de pesquisa e definição dos objetivos gerais e específicos. A segunda etapa envolveu a seleção criteriosa do material bibliográfico, leitura exploratória e análise das obras escolhidas. A terceira etapa abarcou a categorização e interpretação dos dados, com ênfase na relação entre comunicação visual, autismo e inclusão escolar. Esta última fase foi fundamental para a construção crítica e reflexiva dos capítulos teóricos do trabalho.

Em relação ao recorte temático, a pesquisa privilegiou estudos sobre inclusão social e escolar, políticas públicas voltadas à educação inclusiva, especificidades do Transtorno do Espectro Autista, estratégias de mediação comunicativa e práticas pedagógicas visuais. A interdisciplinaridade entre a pedagogia, a psicologia e a educação especial foi considerada essencial para compreender a complexidade do objeto de estudo. Isso permitiu integrar diferentes perspectivas sobre o autismo e a comunicação não verbal, articulando as dimensões cognitivas, afetivas, comportamentais e sociais da criança autista no ambiente escolar.

Importa ressaltar que o autismo, enquanto condição do neurodesenvolvimento, demanda abordagens sensíveis às formas distintas de comunicação e expressão. Nesse sentido, a escolha de uma metodologia teórico-reflexiva, baseada em revisão de literatura, permitiu contemplar diferentes olhares sobre o tema, respeitando a diversidade de posicionamentos científicos e didáticos. Tal abordagem se mostrou coerente com a proposta do estudo, uma vez que o uso de recursos visuais, como pictogramas, quadros de rotina, imagens e sinais visuais, está diretamente vinculado ao universo da prática pedagógica e das adaptações curriculares (Mantoan, 2006; Amaral, 2022; Silva, 2020; Martins, 2018).

Outro aspecto metodológico importante foi a adoção de critérios de seleção das fontes bibliográficas. Foram priorizados autores com reconhecida atuação na área da educação inclusiva, da neurodiversidade, da comunicação

alternativa e da psicopedagogia. Além disso, foram utilizadas legislações educacionais relevantes, como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Esses documentos forneceram o arcabouço legal necessário para discutir os direitos das crianças com deficiência e as obrigações das instituições educacionais no processo de escolarização inclusiva.

A delimitação metodológica também considerou a estrutura do trabalho, a qual está organizada em capítulos que abordam, respectivamente, os conceitos de inclusão social e escolar, as características do Transtorno do Espectro Autista, a função da comunicação visual como ferramenta educacional e as implicações pedagógicas dessa abordagem na prática docente. Essa estrutura visa favorecer a coerência interna da pesquisa e a progressão lógica da argumentação.

Dessa forma, pode-se afirmar que a metodologia adotada neste estudo contribui para o aprofundamento do debate sobre práticas inclusivas no contexto escolar, especificamente no que diz respeito ao uso de ferramentas visuais como ponte comunicativa entre alunos com TEA e o universo escolar. A abordagem qualitativa, aliada à revisão crítica da literatura, permitiu não apenas levantar informações relevantes, mas também problematizar os desafios enfrentados por educadores, gestores e famílias na implementação de estratégias verdadeiramente inclusivas e eficazes.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Evolução histórica da inclusão escolar

A história da inclusão escolar no Brasil está intrinsecamente ligada à construção dos direitos humanos e às transformações das concepções de deficiência e diversidade. Durante grande parte do século XX, a educação de pessoas com deficiência foi marcada pela exclusão e pela institucionalização, sendo ofertada apenas em instituições especializadas e segregadas. A partir das décadas de 1980 e 1990, impulsionadas pelos movimentos sociais e pela redemocratização do país, emergiram políticas que passaram a reconhecer o direito de todos à educação regular, rompendo gradativamente com o modelo assistencialista e excludente (MANTOAN, 2006; ARANHA, 2001; GLAT et al., 2012; BUENO, 2018).

Nesse período, a Constituição Federal de 1988 representou um marco fundamental ao garantir, no artigo 208, o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, lançando as bases da inclusão como direito e não como concessão. A década de 1990 consolidou esse avanço com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), que reafirmou o princípio da igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade (BRASIL, 1996; MENDES, 2010; FERREIRA, 2017; CUNHA, 2020). Essa legislação orientou as políticas públicas subsequentes e foi decisiva para redefinir a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação básica, e não mais como sistema paralelo.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca (Espanha, 1994), reforçou internacionalmente a noção de que “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e construindo uma sociedade inclusiva” (UNESCO, 1994; SASSAKI, 2003; GLAT et al., 2012; SILVA, 2021). A Declaração de Salamanca inspirou políticas brasileiras e incentivou o Ministério da Educação a publicar o documento **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2008), o qual institucionalizou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e orientou os sistemas de ensino a adaptarem currículos, métodos e recursos pedagógicos.

Com o início do século XXI, novas leis e programas federais ampliaram as garantias legais e a infraestrutura necessária à inclusão. A criação do Fundo

de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB, 2006) permitiu repasses específicos para matrículas de alunos com deficiência; o Decreto 6.571/2008 instituiu o atendimento educacional especializado como parte da jornada escolar; e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) reafirmou o direito à educação inclusiva e vedou qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2015; GARCIA, 2021; AMARAL, 2022; COSTA, 2021). Essas medidas consolidaram juridicamente o paradigma inclusivo e enfatizaram a importância da acessibilidade física, comunicacional e atitudinal nas instituições de ensino.

Mesmo com esse arcabouço, a implementação prática da inclusão escolar apresenta contradições e desafios. Pesquisas apontam que muitas escolas ainda funcionam sob a lógica da integração, admitindo o aluno com deficiência, mas exigindo que ele se adapte ao modelo pedagógico existente, sem reestruturação curricular efetiva. A “inclusão parcial” ou “simbólica” reflete a distância entre a política e a prática (GLAT; FERREIRA, 2003; CARVALHO, 2020; SILVA, 2021; MONTEIRO, 2023). Estudos realizados em redes públicas revelam que professores, em geral, reconhecem a importância da inclusão, mas relatam carência de apoio técnico, materiais adaptados e formação específica. Assim, a transição do discurso à ação ainda requer uma mudança estrutural na cultura escolar e nos processos formativos.

No âmbito pedagógico, a consolidação da inclusão demandou também a redefinição das práticas docentes. A partir dos anos 2000, intensificaram-se as pesquisas sobre formação de professores e práticas pedagógicas voltadas à diversidade. Autores como Mantoan (2006), Pletsch (2012), Oliveira (2013) e Amaral (2022) defendem que a formação inicial e continuada deve preparar o educador para lidar com múltiplas diferenças e com a heterogeneidade da sala de aula. Em consonância, estudos internacionais destacam que programas de formação inclusiva reduzem a resistência docente e ampliam a eficácia das estratégias adaptativas (BOOTH; AINSCOU, 2011; FERREIRA et al., 2017; GATTI, 2010; LÜDKE e ANDRÉ, 2018). A formação, portanto, é elemento estruturante para o sucesso das políticas inclusivas.

Outra dimensão histórica relevante é a mudança no conceito de deficiência. A perspectiva médica-reabilitadora, predominante até meados do século XX, foi sendo substituída pela abordagem social, que entende a

deficiência não como limitação individual, mas como resultado das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais impostas pela sociedade. Essa transformação conceitual é respaldada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009; DINIZ, 2007; SASSAKI, 2015; GARCIA, 2021). Ao adotar essa concepção, a escola é chamada a rever práticas que marginalizam estudantes e a reconhecer a diferença como valor educativo.

A partir dessa compreensão, o movimento de inclusão escolar expandiu-se para além da deficiência, abarcando outras formas de diversidade — cultural, étnica, de gênero e socioeconômica. Essa ampliação demonstra que a inclusão é um processo em constante construção, vinculado à luta por equidade e justiça social. Estudos recentes apontam que a efetividade das políticas depende da articulação entre gestão escolar, formação docente e participação das famílias (LIMA, 2019; CUNHA, 2020; COSTA, 2021; AMARAL, 2022). Portanto, a história da inclusão no Brasil é também a história da consolidação dos direitos humanos e da transformação das práticas pedagógicas em direção a um ensino mais democrático.

Pesquisas comparativas realizadas em países latino-americanos revelam que o Brasil possui um dos marcos normativos mais avançados da região, mas ainda enfrenta desafios na execução. Segundo López (2019), a inclusão requer políticas intersetoriais e uma cultura de cooperação entre educação, saúde e assistência social. A experiência chilena, por exemplo, mostra que a implementação efetiva de programas inclusivos depende de investimentos contínuos em capacitação e monitoramento (LÓPEZ; ECHEITA, 2019; ARANHA, 2001; GIL, 2008; MENDES, 2010). Tais comparações reforçam que a legislação, embora necessária, é insuficiente sem práticas pedagógicas transformadoras.

No cenário atual, a inclusão escolar caminha para um paradigma que enfatiza o desenho universal da aprendizagem (DUA) — um modelo que propõe currículos flexíveis, estratégias diversificadas e múltiplas formas de representação, expressão e engajamento dos alunos. O DUA tem sido incorporado em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (2017) e orienta práticas centradas na equidade (BRASIL, 2017; ROSE; MEYER, 2002;

SILVA, 2021; MONTEIRO, 2023). Nesse contexto, a comunicação visual emerge como uma das estratégias mais eficazes para garantir o acesso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao currículo, estabelecendo pontes entre a linguagem verbal e não verbal.

Dessa forma, a evolução histórica da inclusão escolar no Brasil reflete um processo contínuo de ampliação de direitos, de mudanças conceituais e de reorganização institucional. O percurso, que vai da segregação à valorização da diversidade, revela avanços significativos, embora persistam lacunas estruturais e culturais. A consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da manutenção de políticas públicas, da valorização docente e do fortalecimento da cultura da diversidade como princípio educativo (MANTOAN, 2006; ARANHA, 2001; CUNHA, 2020; AMARAL, 2022).

2.2 Políticas públicas e legislação inclusiva

A consolidação da inclusão escolar no Brasil foi fortemente impulsionada por políticas públicas e legislações que garantiram o direito universal à educação. A Constituição Federal de 1988 marcou o início desse processo, ao assegurar, no artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa disposição representou uma ruptura com o modelo assistencialista anterior e inaugurou uma perspectiva de equidade educacional. A partir daí, o país passou a alinhar-se aos tratados internacionais, em especial à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico nacional pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009; MANTOAN, 2006; GLAT et al., 2012; AMARAL, 2022).

O movimento de inclusão escolar ganhou força com a Declaração de Salamanca, publicada pela UNESCO em 1994, que redefiniu o papel da escola e consolidou o princípio de que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. Essa declaração influenciou profundamente o cenário educacional brasileiro e impulsionou reformas pedagógicas que priorizaram a diversidade (UNESCO, 1994; SASSAKI, 2003; CUNHA, 2020; FERREIRA, 2017). Desde então, a legislação nacional passou a tratar a inclusão como princípio inegociável da política educacional, culminando na criação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que garantiu o acesso e a permanência de alunos com deficiência em todas as etapas do ensino.

A LDB foi complementada por dispositivos legais e planos de governo que definiram mecanismos de implementação da educação inclusiva. Dentre eles, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas específicas para a ampliação do acesso de pessoas com deficiência à educação básica e superior. O Decreto nº 6.571/2008, por sua vez, regulamentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e determinou a obrigatoriedade de oferta de serviços complementares e recursos de acessibilidade nas escolas regulares. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) também foi essencial, pois possibilitou o financiamento da inclusão, garantindo repasses financeiros de acordo com o número de matrículas de alunos com deficiência (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015; GARCIA, 2021; COSTA, 2021).

Essas políticas públicas revelam a consolidação de um paradigma inclusivo que transcende a simples matrícula. Como explica Amaral (2022), a inclusão “não é apenas inserir o aluno com deficiência na escola, mas transformar a escola para recebê-lo”. Essa visão encontra eco em Mendes (2010), que afirma que a legislação deve ser interpretada como “ferramenta de transformação cultural, pedagógica e institucional”. Do mesmo modo, Cunha (2020) defende que a efetividade das políticas depende da articulação entre normas legais, formação docente e práticas pedagógicas contextualizadas. Segundo Mantoan (2006), sem a presença desses três elementos, “a inclusão corre o risco de se tornar retórica”. Assim, a legislação brasileira busca garantir não apenas o acesso físico, mas também a participação e a aprendizagem significativa de todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, foi outro marco importante na estrutura normativa da educação brasileira. O documento estabeleceu diretrizes para a organização do AEE, a formação de professores e o uso de tecnologias assistivas. Ele também determinou que as escolas regulares deveriam estar preparadas para atender às diferentes necessidades educacionais, superando práticas segregacionistas. Como afirmam Glat et al. (2012), essa política representou “uma inflexão histórica na forma de compreender o papel da escola

e da diversidade humana”. Pesquisas recentes destacam, contudo, que sua implementação depende de planejamento estratégico e de um sistema de monitoramento eficiente (CARVALHO, 2020; LIMA, 2019; SILVA, 2021; MONTEIRO, 2023).

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou o marco legal da inclusão no país, reafirmando o direito à educação em todos os níveis. Essa lei determina que as instituições de ensino, públicas e privadas, são obrigadas a garantir adaptações curriculares, formação de professores e acessibilidade arquitetônica e comunicacional. No artigo 28, inciso XI, a LBI reforça que “os sistemas de ensino devem garantir profissionais de apoio escolar para assegurar o atendimento e a inclusão de alunos com deficiência”. A lei também define a recusa de matrícula de estudantes com deficiência como crime passível de punição. Estudos mostram que, apesar de seu caráter progressista, a aplicação da LBI ainda enfrenta entraves burocráticos e financeiros, sobretudo em municípios menores (BRASIL, 2015; FERREIRA, 2017; AMARAL, 2022; CUNHA, 2020).

Outro ponto relevante diz respeito à articulação intersetorial. Como apontam Glat et al. (2012), a inclusão escolar só é possível quando há integração entre as políticas de educação, saúde e assistência social. Essa colaboração garante que os alunos com deficiência recebam não apenas suporte pedagógico, mas também acompanhamento clínico e psicológico adequado. Mendes (2010) acrescenta que a ausência de políticas integradas fragiliza o processo de inclusão, transformando-o em tarefa isolada da escola. Em consonância, Costa (2021) e Garcia (2021) enfatizam que a intersetorialidade é o caminho mais eficaz para a efetivação da inclusão plena, pois amplia a rede de apoio e reduz a sobrecarga sobre o corpo docente.

Para compreender a dimensão prática dessas políticas, é importante observar que a efetivação da legislação depende da formação continuada dos professores. Lima (2019) destaca que “sem formação docente, a lei se torna inócua, pois a escola permanece inalterada”. De forma semelhante, Amaral (2022) defende que a formação é o elo que conecta a teoria legal à realidade da sala de aula. Pesquisas realizadas pela CAPES (2021) revelam que docentes capacitados em educação inclusiva apresentam maior engajamento, menor

resistência e mais eficácia em estratégias adaptativas (GATTI, 2010; LÜDKE e ANDRÉ, 2018; PLETSCHE, 2012; SILVA, 2021).

2.3 Desafios estruturais e culturais da inclusão

Os desafios enfrentados pela inclusão escolar no Brasil ultrapassam o campo pedagógico e adentram as dimensões estrutural, institucional e cultural. Embora a legislação tenha avançado consideravelmente nas últimas décadas, o cotidiano das escolas ainda revela obstáculos concretos à efetivação da educação inclusiva. Um dos principais entraves é a infraestrutura inadequada, que compromete o acesso físico, a mobilidade e a comunicação dos alunos com deficiência. Muitas escolas públicas não dispõem de rampas, elevadores, banheiros adaptados ou recursos de tecnologia assistiva, o que contraria as diretrizes estabelecidas pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pelos parâmetros do MEC (BRASIL, 2015; GARCIA, 2021; COSTA, 2021; MONTEIRO, 2023).

Segundo pesquisas de Mantoan (2006), a exclusão não é apenas resultado da ausência de infraestrutura, mas de uma cultura escolar que ainda reproduz padrões de normalidade e homogeneidade. A escola brasileira historicamente foi concebida para atender a um aluno ideal — disciplinado, alfabetizado e “típico” —, o que gera barreiras simbólicas para quem foge desse padrão. Essa visão excludente se manifesta em práticas pedagógicas pouco flexíveis, avaliações padronizadas e currículos rígidos, que dificultam o aprendizado de estudantes com deficiências cognitivas ou sensoriais (MENDES, 2010; LIMA, 2019; CUNHA, 2020; FERREIRA, 2017). Desse modo, a luta pela inclusão não se limita a construir rampas e instalar pictogramas, mas a desconstruir preconceitos e transformar a cultura institucional.

Outro desafio importante refere-se à **formação docente**. O professor é o principal agente da inclusão, mas grande parte dos educadores ainda se sente despreparada para lidar com a diversidade. Conforme Glat et al. (2012), a falta de capacitação específica para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos fatores que mais compromete a efetividade da inclusão. Além disso, a sobrecarga de trabalho, a ausência de apoio técnico e o número elevado de alunos por sala de aula dificultam a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas. Amaral (2022) destaca que o professor precisa ser um mediador entre o aluno e o conhecimento, o que exige empatia, paciência e flexibilidade

metodológica. Essa carência de formação, portanto, reflete uma lacuna estrutural nas políticas públicas de valorização docente (PLETSCH, 2012; GATTI, 2010; LÜDKE e ANDRÉ, 2018; SILVA, 2021).

A dimensão cultural também é marcada por resistências e preconceitos enraizados. Muitos gestores e professores ainda percebem a inclusão como uma obrigação legal, e não como um direito humano. Como observa Mantoan (2006), “o problema não está nos alunos, mas na incapacidade da escola de lidar com as diferenças”. Essa afirmação é reforçada por Carvalho (2020), que identifica uma “inclusão de fachada”, na qual o estudante com deficiência é matriculado, mas não participa ativamente das atividades escolares. Em alguns contextos, observa-se até mesmo a segregação velada dentro da própria escola, com alunos “especiais” separados em atividades paralelas, contrariando os princípios da socialização e do convívio coletivo (AMARAL, 2022; GARCIA, 2021; LIMA, 2019; COSTA, 2021).

Outro aspecto crítico é o déficit de recursos financeiros e materiais para sustentar as políticas inclusivas. A manutenção de salas de AEE, a compra de equipamentos, a contratação de profissionais de apoio e a formação continuada requerem investimento contínuo. Glat et al. (2012) argumentam que a falta de orçamento dedicado torna as políticas públicas frágeis e dependentes da vontade política dos gestores. Além disso, a ausência de articulação entre União, estados e municípios gera descontinuidade e desigualdade na execução das ações (MENDES, 2010; CUNHA, 2020; AMARAL, 2022; MONTEIRO, 2023). Assim, a efetividade das políticas depende da consolidação de uma cultura de responsabilidade compartilhada e de planejamento intersetorial.

Os desafios culturais também se expressam nas relações interpessoais dentro do ambiente escolar. Segundo estudos de Ferreira (2017) e Lima (2019), o preconceito ainda é um fator que impacta negativamente a convivência entre alunos. A falta de empatia e de conscientização de colegas, professores e até famílias pode gerar exclusão simbólica, mesmo quando há inclusão formal. Para superar essa barreira, as escolas precisam investir em projetos de sensibilização e educação emocional, promovendo a empatia, o respeito e o reconhecimento das diferenças. A inclusão, nesse sentido, deve ser entendida como uma transformação de valores sociais e humanos, não apenas como uma política educacional (CARVALHO, 2020; GARCIA, 2021; COSTA, 2021; SILVA, 2021).

Além das barreiras culturais, há desafios relacionados à avaliação e ao currículo. O sistema de ensino brasileiro ainda se apoia em metodologias padronizadas e avaliações quantitativas, que não consideram as particularidades dos alunos com deficiência. Lima (2019) observa que a inclusão exige uma reconfiguração curricular que valorize diferentes formas de aprender e se expressar. Pletsch (2012) acrescenta que o uso de recursos visuais, comunicação alternativa e tecnologia assistiva deve ser integrado ao cotidiano da sala de aula, e não restrito a projetos isolados. Essa flexibilização curricular é condição essencial para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo (FERREIRA, 2017; AMARAL, 2022; COSTA, 2021; MONTEIRO, 2023).

Superar os desafios estruturais e culturais da inclusão exige, portanto, um compromisso ético e político que transcenda a legislação. É necessário repensar a escola como ambiente de cooperação, diversidade e justiça social. Como sintetiza Mantoan (2006), “a inclusão é um processo, não um decreto”. A escola precisa se reinventar para acolher as diferenças, transformar o currículo e fortalecer as relações humanas. Isso implica reconhecer que a inclusão é um caminho permanente de aprendizado coletivo e de reconstrução das práticas pedagógicas (CUNHA, 2020; AMARAL, 2022; GARCIA, 2021; COSTA, 2021).

2.4 Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas

A formação docente é o eixo central das políticas de educação inclusiva e constitui uma das maiores demandas do sistema educacional contemporâneo. O professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, e seu preparo influencia diretamente a efetividade da inclusão. A formação inicial, muitas vezes teórica e desarticulada da realidade escolar, precisa ser complementada por programas de formação continuada que abordem as especificidades do atendimento à diversidade. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação, 2019) enfatiza a importância de competências pedagógicas voltadas à equidade e à adaptação curricular (BRASIL, 2019; GATTI, 2010; LÜDKE e ANDRÉ, 2018; MANTOAN, 2006).

Pesquisas evidenciam que a ausência de formação adequada é um dos principais entraves à inclusão escolar. Segundo Pletsch (2012), muitos docentes afirmam que a formação inicial não lhes forneceu subsídios teóricos e práticos suficientes para lidar com alunos com deficiência. Essa lacuna formativa gera insegurança, resistência e, em alguns casos, rejeição ao processo inclusivo. Glat

et al. (2012) acrescentam que o despreparo do professor contribui para a perpetuação de práticas excludentes, pois sem o conhecimento técnico e metodológico, ele tende a reproduzir o modelo tradicional de ensino. Amaral (2022) complementa que a formação continuada deve ser crítica e reflexiva, centrada na prática cotidiana, e não meramente instrumental (FERREIRA, 2017; LIMA, 2019; CUNHA, 2020; COSTA, 2021).

A formação docente inclusiva deve, portanto, ir além da transmissão de conteúdos. Ela precisa promover o desenvolvimento de competências socioemocionais, a sensibilidade ética e a capacidade de adaptação metodológica. O professor inclusivo é aquele que aprende constantemente e reconhece que o processo educativo é um espaço de troca e de construção coletiva. Como destaca Mantoan (2006), a formação deve preparar o professor para “ensinar todos os alunos, e não apenas os que se enquadram em padrões convencionais de aprendizagem”. Essa abordagem requer que os cursos de licenciatura incorporem disciplinas sobre diversidade, acessibilidade e tecnologia assistiva, de modo que o educador desenvolva uma postura crítica e inclusiva desde sua formação inicial (PLETSCH, 2012; GARCIA, 2021; AMARAL, 2022; MONTEIRO, 2023).

A formação continuada, por sua vez, é o espaço onde o professor reinterpreta sua prática e ressignifica sua atuação pedagógica. Programas de formação baseados na realidade escolar possibilitam que os docentes analisem suas dificuldades, troquem experiências e encontrem soluções coletivas. Lima (2019) ressalta que a formação em serviço é o caminho mais eficaz para a inclusão, pois permite integrar teoria e prática. Glat et al. (2012) reforçam que as políticas de formação devem ser permanentes, articuladas e acompanhadas por mentorias e grupos de estudo. Amaral (2022) acrescenta que o professor precisa compreender o aluno em sua totalidade — cognitiva, emocional e social — para promover aprendizagens significativas (CUNHA, 2020; FERREIRA, 2017; SILVA, 2021; COSTA, 2021).

Outro aspecto fundamental é o papel das práticas pedagógicas inclusivas. Tais práticas consistem em estratégias que valorizam a diversidade e garantem a participação ativa de todos os alunos. Entre elas, destacam-se o uso da comunicação visual, das tecnologias assistivas e dos recursos multimodais de ensino. De acordo com Amaral (2022), o uso de elementos visuais,

pictogramas e quadros de rotina é essencial para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois possibilita uma aprendizagem mais concreta e organizada. Essa abordagem também se aplica a outros tipos de deficiência, promovendo a autonomia e o engajamento do estudante. Mantoan (2006) e Lima (2019) afirmam que a prática pedagógica inclusiva deve ser flexível, centrada no aluno e baseada na cooperação entre professores, famílias e especialistas (CARVALHO, 2020; GARCIA, 2021; CUNHA, 2020; MONTEIRO, 2023).

A tecnologia educacional tem papel decisivo nesse processo. Recursos digitais, softwares de leitura, aplicativos de tradução em Libras e plataformas de aprendizagem adaptadas são instrumentos que ampliam o acesso ao currículo. Segundo Ferreira (2017), o professor precisa ser um “curador pedagógico” capaz de selecionar e adaptar os recursos tecnológicos conforme as necessidades do aluno. Essa competência tecnológica deve ser parte integrante da formação docente contemporânea, não como substituição da prática pedagógica, mas como sua extensão (SILVA, 2021; COSTA, 2021; LIMA, 2019; AMARAL, 2022).

Para que a formação docente produza práticas pedagógicas inclusivas, é indispensável o apoio institucional. A escola deve ser um espaço formativo, em que professores compartilham experiências e constroem saberes coletivamente. Glat et al. (2012) argumentam que a inclusão só se efetiva quando há colaboração entre todos os profissionais da escola, e não apenas entre especialistas. Amaral (2022) observa que o trabalho em equipe e a gestão democrática são condições para transformar a teoria inclusiva em ação pedagógica concreta. Nesse sentido, a formação deve promover a cultura da cooperação, da escuta e da corresponsabilidade (CUNHA, 2020; SILVA, 2021; MENDES, 2010; MONTEIRO, 2023).

As práticas pedagógicas inclusivas também demandam tempo e reflexão. É necessário revisar o currículo, flexibilizar metas, diversificar as avaliações e adaptar o planejamento às singularidades dos alunos. O professor deve atuar como pesquisador de sua própria prática, analisando os resultados e reorientando estratégias quando necessário. Como defendem Lima (2019) e Ferreira (2017), a inclusão é um processo contínuo, que requer paciência e constante reavaliação. Essa perspectiva está alinhada à ideia de “professor reflexivo”, amplamente discutida por Schön (2000), que entende o docente como profissional capaz de aprender com sua experiência. Amaral (2022) acrescenta

que o professor inclusivo não apenas ensina, mas também aprende com o aluno, num processo dialógico de transformação mútua (PLETSCH, 2012; MANTOAN, 2006; CUNHA, 2020; COSTA, 2021).

2.5 Perspectivas contemporâneas da educação inclusiva

A educação inclusiva, no século XXI, enfrenta um cenário de redefinições teóricas e práticas que a projetam como um dos pilares da justiça social e da democracia educacional. As perspectivas contemporâneas partem do princípio de que a diversidade humana deve ser celebrada como parte constitutiva da experiência escolar, e não como um desafio a ser superado. A inclusão é vista não apenas como um direito legal, mas como uma prática pedagógica que promove equidade e transformação social. Segundo Amaral (2022), o paradigma inclusivo contemporâneo rompe com a ideia de compensação e adota o conceito de “educação para todos”, fundamentado no reconhecimento da pluralidade de modos de aprender. Essa compreensão se apoia na perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que propõe currículos flexíveis e acessíveis a todos (ROSE; MEYER, 2002; MANTOAN, 2006; CUNHA, 2020; GARCIA, 2021).

O DUA, amplamente debatido em pesquisas internacionais, sugere que os sistemas educacionais devem oferecer múltiplos meios de representação, expressão e engajamento. Isso significa que os conteúdos, métodos e avaliações precisam se adaptar às necessidades dos alunos, e não o contrário. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) incorporou elementos dessa abordagem ao enfatizar a aprendizagem significativa, o respeito à diversidade e a autonomia estudantil (BRASIL, 2017; AMARAL, 2022; LIMA, 2019; COSTA, 2021). Essa transição de paradigma evidencia que a inclusão contemporânea não é apenas uma política de acesso, mas uma filosofia educacional que reconhece a diferença como valor pedagógico. De acordo com Mantoan (2006), “incluir é transformar o modo como pensamos o ensino e o aprendizado”.

A globalização, os avanços tecnológicos e as transformações sociais também impactaram a forma como a inclusão é concebida. A digitalização do ensino trouxe novos desafios e possibilidades, sobretudo com o uso de tecnologias assistivas e plataformas de aprendizagem adaptativas. Ferreira (2017) destaca que a tecnologia é um recurso estratégico para garantir

acessibilidade e autonomia, principalmente para alunos com deficiência visual, auditiva e intelectual. Amaral (2022) complementa que as tecnologias digitais promovem não apenas a acessibilidade, mas também a personalização do ensino. Entretanto, a falta de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas brasileiras ainda é um obstáculo à equidade educacional (SILVA, 2021; CUNHA, 2020; LIMA, 2019; MONTEIRO, 2023).

As perspectivas contemporâneas da inclusão também estão fortemente ligadas à intersectorialidade das políticas públicas. A efetividade das ações inclusivas depende da integração entre educação, saúde, assistência social e cultura. Glat et al. (2012) afirmam que a inclusão é um processo coletivo, que exige colaboração entre diferentes setores governamentais. Essa articulação é essencial para atender às demandas complexas de alunos com deficiência e para construir uma rede de apoio que vá além dos muros da escola. Mendes (2010) reforça que a inclusão só se concretiza quando há políticas de acompanhamento e monitoramento que garantam continuidade às ações. Assim, a escola contemporânea é chamada a atuar como núcleo articulador de políticas de cidadania (CARVALHO, 2020; GARCIA, 2021; COSTA, 2021; AMARAL, 2022).

Outro aspecto emergente é a inclusão das diferenças identitárias, como gênero, etnia, classe e orientação sexual, no escopo da educação inclusiva. A nova agenda educacional amplia o conceito de diversidade, compreendendo que as desigualdades não se restringem à deficiência, mas abrangem todas as formas de exclusão social. Lima (2019) destaca que a inclusão deve ser entendida como “princípio ético e político que assegura o direito de ser e aprender de todos”. Nesse sentido, a escola inclusiva é também um espaço de resistência às discriminações e violências simbólicas. Amaral (2022) acrescenta que a perspectiva contemporânea da inclusão é interseccional, pois reconhece que as opressões se entrecruzam e exigem abordagens pedagógicas sensíveis e contextualizadas (FERREIRA, 2017; CUNHA, 2020; GARCIA, 2021; COSTA, 2021).

A inclusão contemporânea também implica uma nova concepção de avaliação. O foco desloca-se da comparação entre alunos para o acompanhamento individualizado do progresso de cada um. Essa abordagem, conhecida como avaliação formativa, valoriza os processos de aprendizagem e

reconhece os avanços pessoais, e não apenas os resultados quantitativos. Ferreira (2017) e Lima (2019) observam que a avaliação inclusiva deve ser contínua, diagnóstica e participativa. Amaral (2022) sugere que as escolas adotem portfólios, autoavaliações e observações mediadas, permitindo que o aluno participe ativamente da construção de seu percurso de aprendizagem (GATTI, 2010; MENDES, 2010; MANTOAN, 2006; GLAT et al., 2012).

No contexto atual, a educação inclusiva enfrenta também os desafios impostos pelas crises sociais e econômicas. O aumento da pobreza, a evasão escolar e a desvalorização da carreira docente comprometem os avanços conquistados. Cunha (2020) alerta que “sem investimento financeiro e político, a inclusão corre o risco de retroceder”. Amaral (2022) reforça que o compromisso com a inclusão deve ser coletivo e permanente, sustentado por políticas de Estado e não apenas de governo. Glat et al. (2012) acrescentam que a educação inclusiva é um processo histórico, que depende da manutenção de esforços intergeracionais. Assim, a perspectiva contemporânea reafirma o princípio de que a inclusão é uma construção social contínua (CARVALHO, 2020; LIMA, 2019; GARCIA, 2021; MONTEIRO, 2023).

O futuro da inclusão educacional está intrinsecamente ligado à consolidação de uma cultura de diversidade e solidariedade. A escola do século XXI deve se reinventar como espaço plural, democrático e acessível. Para isso, é necessário fortalecer a formação docente, investir em infraestrutura e valorizar o diálogo entre teoria e prática. Amaral (2022) conclui que a inclusão não é um destino, mas um caminho que se constrói diariamente por meio de escolhas éticas e pedagógicas. Em consonância, Mantoan (2006) e Ferreira (2017) afirmam que o maior desafio é transformar a diferença em oportunidade de aprendizado, e não em barreira (CUNHA, 2020; LIMA, 2019; COSTA, 2021; GARCIA, 2021).

Em síntese, as perspectivas contemporâneas da educação inclusiva apontam para um modelo de ensino baseado na equidade, no respeito e na corresponsabilidade. A inclusão é um movimento em permanente evolução, que exige o compromisso de toda a comunidade escolar e da sociedade. A escola inclusiva é o espaço onde o direito se transforma em prática, onde o aprender é um ato de convivência e onde a diferença é reconhecida como essência da humanidade (AMARAL, 2022; MANTOAN, 2006; CUNHA, 2020; LIMA, 2019).

3 COMUNICAÇÃO VISUAL E INCLUSÃO – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS

3.1 Compreensão teórica do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desafios na comunicação social e por padrões de comportamento restritos e repetitivos. Sua compreensão evoluiu significativamente ao longo das últimas décadas, acompanhando mudanças nas áreas da psiquiatria, psicologia e educação. O termo “espectro” reflete a variabilidade de manifestações clínicas e a heterogeneidade entre os indivíduos diagnosticados. Essa diversidade reforça que o autismo não deve ser entendido como uma condição única, mas como um conjunto de manifestações que variam em grau e intensidade (AMARAL, 2022; SCHWARTZMAN, 2011; CUNHA, 2020; FERREIRA, 2017).

O diagnóstico do TEA segue os critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado pela *American Psychiatric Association* em 2013. Esse documento unificou categorias antes distintas — como o autismo clássico, a síndrome de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento — em um único espectro. O DSM-5 reconhece que os indivíduos autistas apresentam déficits persistentes na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essa mudança teórica consolidou uma visão dimensional, que considera a gravidade dos sintomas e suas implicações funcionais (APA, 2013; LAMPREIA, 2014; SCHWARTZMAN, 2011; CUNHA, 2020).

Pesquisas científicas indicam que o TEA tem uma base neurológica, com alterações estruturais e funcionais no cérebro, especialmente em áreas relacionadas à linguagem, à cognição social e à integração sensorial. Estudos de neuroimagem mostram diferenças na conectividade entre regiões corticais e subcorticais, sugerindo uma comunicação neural atípica. Esses achados reforçam a ideia de que o autismo é uma condição do desenvolvimento, e não um transtorno adquirido (LAMPREIA, 2014; AMARAL, 2022; FERREIRA, 2017; CUNHA, 2020). No entanto, os fatores genéticos e ambientais interagem de forma complexa, o que explica a ampla variação de manifestações clínicas.

A perspectiva teórica contemporânea do TEA se apoia em abordagens interdisciplinares que combinam a neurociência, a psicologia do desenvolvimento e a educação inclusiva. De acordo com Amaral (2022), compreender o autismo exige ultrapassar a dimensão médica e reconhecer as implicações sociais, comunicativas e educacionais do diagnóstico. O autor afirma que “a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas do aluno autista, desde que suas especificidades sejam respeitadas”. Essa visão é compartilhada por Mantoan (2006) e Glat et al. (2012), que defendem a integração entre teoria e prática pedagógica como caminho para a inclusão efetiva (BRASIL, 2015; CUNHA, 2020; LIMA, 2019; COSTA, 2021).

Além da dimensão médica, as teorias psicológicas contribuíram de forma decisiva para a compreensão do autismo. A abordagem cognitivo-desenvolvimental, baseada em Piaget e Vygotsky, propõe que o desenvolvimento das funções mentais superiores depende da interação social e da linguagem. No caso do TEA, há prejuízo na mediação simbólica, o que compromete a formação dos conceitos e a internalização das experiências. Vygotsky (1997) argumenta que “a deficiência não está na limitação em si, mas nas barreiras sociais que impedem a compensação e o desenvolvimento do indivíduo”. Essa ideia fundamenta a importância de práticas pedagógicas que promovam a interação e a cooperação entre alunos (FERREIRA, 2017; LIMA, 2019; AMARAL, 2022; CUNHA, 2020).

Outro referencial importante é o modelo sociointeracionista, que enfatiza o papel das experiências sociais na construção do conhecimento. Bruner (1997) defende que a aprendizagem se dá em contextos culturais mediados pela linguagem e pela ação. Assim, o aluno com TEA precisa de um ambiente escolar que favoreça a previsibilidade e a clareza nas relações comunicativas. Segundo estudos de Amaral (2022) e Cunha (2020), a comunicação visual desempenha papel essencial nesse processo, pois traduz conteúdos abstratos em representações concretas, facilitando a compreensão do mundo ao redor. Essa mediação visual, portanto, é um recurso pedagógico que aproxima a cognição autista da linguagem simbólica escolar (LIMA, 2019; COSTA, 2021; MONTEIRO, 2023; GARCIA, 2021).

A teoria da mente, proposta por Simon Baron-Cohen na década de 1990, também oferece contribuições valiosas para compreender o autismo. Ela sugere

que indivíduos com TEA têm dificuldade em inferir estados mentais — crenças, desejos, intenções — de outras pessoas. Isso impacta diretamente a comunicação e a interação social. Contudo, Amaral (2022) ressalta que essa limitação não significa incapacidade, mas diferença cognitiva, o que reforça a importância de abordagens pedagógicas que utilizem recursos visuais e estruturados. Estudos recentes apontam que estratégias multimodais, como o uso de imagens, mapas e rotinas visuais, ajudam o aluno autista a construir representações mentais mais estáveis (FERREIRA, 2017; CUNHA, 2020; COSTA, 2021; LIMA, 2019).

No campo educacional, compreender o TEA é reconhecer que cada aluno apresenta um perfil singular de aprendizagem. A ideia de espectro implica respeitar ritmos e formas diferentes de expressão. Para Mantoan (2006), o professor deve enxergar a diversidade não como obstáculo, mas como oportunidade para reinventar suas práticas. Essa visão está alinhada à pedagogia inclusiva, que propõe currículos flexíveis e metodologias personalizadas. Lima (2019) complementa que o ensino inclusivo deve valorizar os interesses e as competências do aluno, permitindo que ele participe ativamente da construção do conhecimento. Amaral (2022) enfatiza que a comunicação visual é uma das estratégias mais eficazes para alcançar esse objetivo, pois torna o processo de ensino-aprendizagem mais acessível e previsível (CUNHA, 2020; MONTEIRO, 2023; GARCIA, 2021; COSTA, 2021).

3.2 Características cognitivas e comportamentais do autismo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por padrões atípicos de comportamento, cognição e interação social. As manifestações variam amplamente, o que explica a designação de “espectro”, indicando gradações distintas de comprometimento. De acordo com Volkmar e Paul (2021), as características centrais incluem déficits na comunicação social recíproca e padrões restritos de interesse e comportamento. Esses aspectos não são homogêneos, mas constituem um continuum que abrange desde indivíduos com severas limitações até pessoas com altas habilidades cognitivas. Essa complexidade exige uma abordagem multidimensional, envolvendo aspectos neurológicos, psicológicos e educacionais (BOSA, 2006; GADIA, 2018; OLIVEIRA, 2021; VOLKMAR; PAUL, 2021).

Do ponto de vista cognitivo, o autismo envolve diferenças significativas no processamento da informação. Muitos estudos apontam para a presença de uma percepção detalhista e fragmentada, fenômeno descrito como “coerência central fraca” (FRITH, 1989). Essa característica leva o indivíduo autista a focar intensamente em partes específicas de um estímulo, em detrimento da compreensão do todo. Para Ribeiro (2020), esse tipo de processamento perceptivo favorece habilidades específicas, como a memória visual e o reconhecimento de padrões, mas dificulta a generalização e a abstração conceitual. Tal perfil cognitivo pode ser vantajoso em tarefas analíticas e lógicas, embora desafie o ensino tradicional baseado em abstrações. Assim, compreender as potencialidades cognitivas do autismo é fundamental para adequar práticas pedagógicas que valorizem a aprendizagem visual e concreta (BARON-COHEN, 2017; RIBEIRO, 2020; GADIA, 2018; OLIVEIRA, 2021).

As alterações cognitivas também se manifestam no campo da teoria da mente, isto é, na capacidade de compreender estados mentais próprios e alheios. Baron-Cohen (2017) sustenta que indivíduos com autismo apresentam dificuldades em inferir intenções e emoções de outras pessoas, o que explica parte das barreiras comunicacionais e sociais. No entanto, Oliveira (2021) adverte que essas diferenças não devem ser interpretadas como ausência de empatia, mas como formas alternativas de processamento emocional. Bosa (2006) acrescenta que as limitações na teoria da mente estão relacionadas à dificuldade em interpretar pistas sociais implícitas, como ironias e expressões faciais, o que exige do educador uma comunicação mais literal e explícita. Dessa forma, o desafio pedagógico não é eliminar essas diferenças, mas compreendê-las como expressões legítimas da diversidade humana (VOLKMAR; PAUL, 2021; GADIA, 2018; RIBEIRO, 2020).

No domínio comportamental, o TEA se caracteriza por padrões repetitivos e por uma busca constante por previsibilidade. Esses comportamentos, muitas vezes interpretados como resistência à mudança, cumprem uma função adaptativa. De acordo com Oliveira (2021), a repetição e a rigidez de rotina ajudam o indivíduo autista a organizar o ambiente e a reduzir a ansiedade diante de situações imprevisíveis. Gadia (2018) observa que a previsibilidade tem efeito regulador, permitindo que o sujeito mantenha o equilíbrio emocional em contextos potencialmente caóticos. Ribeiro (2020)

complementa que rotinas estruturadas favorecem o aprendizado, pois criam um ambiente seguro e coerente. Assim, o comportamento repetitivo não deve ser visto como limitação, mas como recurso de autorregulação emocional (BOSA, 2006; VOLKMAR; PAUL, 2021; BARON-COHEN, 2017).

As diferenças sensoriais também são uma das marcas mais evidentes do espectro autista. Indivíduos podem apresentar hipersensibilidade ou hipoatividade a estímulos visuais, sonoros, táteis ou gustativos. Segundo Gadia (2018), essas alterações refletem uma integração sensorial atípica, na qual o cérebro processa os estímulos de forma intensificada ou reduzida. Essa condição afeta diretamente o comportamento e a aprendizagem. Bosa (2006) destaca que o ambiente escolar deve ser cuidadosamente planejado para evitar sobrecargas sensoriais — luzes fortes, sons altos ou excesso de estímulos visuais podem gerar desconforto e comportamentos de fuga. Oliveira (2021) enfatiza que a adaptação sensorial do espaço é parte essencial da inclusão, pois permite ao aluno autista participar de forma ativa e confortável (RIBEIRO, 2020; VOLKMAR; PAUL, 2021; BARON-COHEN, 2017).

Outro traço relevante é a forma diferenciada de comunicação. Muitos indivíduos com TEA apresentam atraso na linguagem verbal ou utilizam formas alternativas de expressão, como gestos, pictogramas e comunicação aumentativa. Segundo Ribeiro (2020), o déficit linguístico não implica incapacidade cognitiva, mas uma maneira distinta de simbolizar e representar o mundo. A comunicação visual, por exemplo, é uma ferramenta poderosa para promover a compreensão e reduzir frustrações. Estudos de Oliveira (2021) e Gadia (2018) demonstram que o uso de quadros de rotina, cartões de escolha e sequências visuais melhora a autonomia e o comportamento adaptativo. Assim, compreender o comportamento autista é também compreender sua linguagem, que pode se manifestar no corpo, nos gestos e nas repetições (BOSA, 2006; VOLKMAR; PAUL, 2021; BARON-COHEN, 2017).

Do ponto de vista emocional, indivíduos com TEA podem apresentar respostas intensas ou atenuadas a determinadas situações. Bosa (2006) observa que a dificuldade em expressar sentimentos não significa frieza afetiva, mas uma forma diversa de manifestação emocional. Oliveira (2021) explica que muitos alunos autistas demonstram empatia por meio de ações concretas, e não de expressões verbais. Essa característica desafia os educadores a

desenvolverem práticas pedagógicas que valorizem múltiplas formas de expressão emocional. Ribeiro (2020) sugere que a empatia do professor e o uso de estratégias visuais podem criar pontes comunicativas eficazes. Gadia (2018) acrescenta que o reconhecimento das emoções deve ser trabalhado com recursos visuais e narrativas sociais, permitindo que o aluno compreenda e interprete o comportamento humano em diferentes contextos (VOLKMAR; PAUL, 2021; BARON-COHEN, 2017; RIBEIRO, 2020).

3.3 Linguagem e comunicação no TEA

A linguagem é um dos aspectos mais estudados e desafiadores no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA). A dificuldade comunicativa está entre os critérios centrais para o diagnóstico, segundo o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)*, e pode se manifestar tanto na forma verbal quanto não verbal. Os indivíduos com TEA apresentam desde ausência total de fala até habilidades linguísticas avançadas, mas frequentemente com prejuízo na comunicação social recíproca. A linguagem, portanto, não é apenas uma função biológica, mas uma prática social mediada por interação e significado (APA, 2013; RIBEIRO, 2020; GADIA, 2018; VOLKMAR; PAUL, 2021).

Os estudos sobre linguagem no autismo evidenciam que a principal dificuldade não reside na estrutura gramatical, mas na pragmática — o uso da linguagem em contextos sociais. Segundo Bosa (2006), indivíduos autistas podem compreender palavras e frases, mas enfrentam desafios para interpretar ironias, metáforas e intenções comunicativas. Essa limitação pragmática decorre, em parte, das diferenças na teoria da mente, que comprometem a capacidade de inferir significados implícitos. Ribeiro (2020) explica que a linguagem no autismo é frequentemente literal, o que exige dos interlocutores uma comunicação mais direta e objetiva. Essa característica deve orientar o professor na adaptação de sua fala e na utilização de recursos visuais que favoreçam a compreensão (GADIA, 2018; OLIVEIRA, 2021; VOLKMAR; PAUL, 2021).

A comunicação não verbal também assume papel central no TEA. Gestos, expressões faciais e contato visual são frequentemente atípicos ou ausentes, o que impacta a interação social. Estudos de Oliveira (2021) apontam que muitos alunos autistas utilizam outras formas de expressão, como

movimentos corporais, ecolalias e comportamentos repetitivos, que funcionam como mecanismos de comunicação. Gadia (2018) observa que o uso de ecolalia — repetição de palavras ou frases — pode ter função comunicativa, ajudando o indivíduo a manter o contato social e a processar informações. Dessa forma, é fundamental que o educador saiba interpretar esses sinais e responder adequadamente, reconhecendo a intenção comunicativa que se manifesta no comportamento (BOSA, 2006; RIBEIRO, 2020; VOLKMAR; PAUL, 2021).

A comunicação alternativa e aumentativa (CAA) surge como um dos instrumentos mais eficazes para favorecer a expressão no TEA. Essa abordagem inclui o uso de pictogramas, pranchas de comunicação, aplicativos digitais e sinais gráficos que auxiliam o aluno a expressar necessidades, sentimentos e pensamentos. De acordo com Gadia (2018), a CAA não substitui a linguagem oral, mas a complementa, funcionando como ponte entre o pensamento e a comunicação. Ribeiro (2020) reforça que o uso de imagens facilita a compreensão de instruções e reduz comportamentos de frustração, ao oferecer meios concretos de interação. Bosa (2006) acrescenta que os recursos visuais promovem previsibilidade e autonomia, especialmente em ambientes escolares estruturados. Essa estratégia está alinhada ao conceito de Desenho Universal da Aprendizagem, que valoriza múltiplos meios de representação e expressão (OLIVEIRA, 2021; VOLKMAR; PAUL, 2021; RIBEIRO, 2020; GADIA, 2018).

As diferenças linguísticas no TEA também se estendem ao processamento auditivo e à atenção compartilhada. Segundo Volkmar e Paul (2021), muitos indivíduos autistas apresentam hipersensibilidade auditiva, o que dificulta a concentração em ambientes ruidosos. Esse fator compromete a recepção da linguagem oral e reforça a necessidade de ambientes com menor carga sonora. Oliveira (2021) explica que, devido à sobrecarga sensorial, a criança autista pode parecer “desatenta” quando, na realidade, está reagindo a estímulos simultâneos. Ribeiro (2020) complementa que o desenvolvimento da atenção compartilhada — habilidade de focar em um mesmo objeto ou evento com outra pessoa — é essencial para o aprendizado linguístico, pois constitui a base da comunicação intersubjetiva (BOSA, 2006; GADIA, 2018; VOLKMAR; PAUL, 2021).

A abordagem educacional do desenvolvimento linguístico no TEA deve ser centrada na interação e na funcionalidade. O ensino de vocabulário isolado, sem contexto, tem pouca efetividade. De acordo com Oliveira (2021), a linguagem precisa ser ensinada em situações reais de comunicação, por meio de jogos, dramatizações e atividades que envolvam emoção e propósito. Ribeiro (2020) defende que a escola deve criar oportunidades para o uso funcional da linguagem, promovendo o diálogo e a troca entre pares. Bosa (2006) acrescenta que o trabalho colaborativo entre professores e terapeutas da fala é fundamental para alinhar estratégias e objetivos. Assim, a linguagem no autismo deve ser compreendida como uma construção social que se desenvolve na interação contínua (GADIA, 2018; VOLKMAR; PAUL, 2021; RIBEIRO, 2020).

3.4 Processos de aprendizagem e interação social no TEA

O processo de aprendizagem no Transtorno do Espectro Autista (TEA) está intimamente ligado à forma como o indivíduo percebe, organiza e responde ao ambiente. As dificuldades de interação social e comunicação influenciam diretamente a maneira como o aluno autista constrói o conhecimento. Contudo, compreender essas especificidades é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Segundo Ribeiro (2020), aprender, para o sujeito autista, significa estabelecer conexões previsíveis entre o meio e a experiência, de modo que a rotina e a estrutura sejam elementos facilitadores da aprendizagem. A previsibilidade não é limitação, mas estratégia cognitiva que reduz a ansiedade e promove o engajamento (GADIA, 2018; OLIVEIRA, 2021; LAMPREIA, 2014; VOLKMAR; PAUL, 2021).

As teorias construtivistas e sociointeracionistas oferecem bases sólidas para compreender o aprendizado no TEA. Piaget (1977) destaca que o conhecimento é resultado da interação entre sujeito e meio, enquanto Vygotsky (1997) enfatiza o papel da mediação social e da linguagem como instrumentos de desenvolvimento. No caso do autismo, a mediação requer adaptações metodológicas que levem em conta as barreiras comunicativas e sensoriais. Bosa (2006) observa que a aprendizagem autista depende da criação de contextos significativos e da presença de mediadores que ajudem o aluno a compreender as regras sociais e cognitivas implícitas. Assim, o processo educativo precisa ser intencional, visual e estruturado (RIBEIRO, 2020; GADIA, 2018; OLIVEIRA, 2021; COSTA, 2021).

A aprendizagem significativa, conceito desenvolvido por Ausubel (2003), também é relevante para a compreensão do ensino de alunos autistas. Ela ocorre quando novas informações são relacionadas a conceitos já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. No TEA, isso significa que o conteúdo deve ser apresentado de forma concreta, com exemplos visuais e linguagem simples. Segundo Oliveira (2021), o uso de materiais palpáveis e imagens facilita a assimilação e a retenção de informações, transformando o aprendizado em experiência sensorial e emocional. Ribeiro (2020) complementa que a aprendizagem significativa só é possível quando o aluno participa ativamente do processo, encontrando sentido pessoal no que aprende (GADIA, 2018; LAMPREIA, 2014; VOLKMAR; PAUL, 2021).

A interação social é um dos eixos centrais para o desenvolvimento humano e, no caso do TEA, exige intervenções específicas. Baron-Cohen (2017) destaca que os indivíduos autistas apresentam dificuldades em compartilhar atenção e interpretar sinais sociais sutis, o que pode dificultar a construção de vínculos. Contudo, essas limitações podem ser mitigadas por meio de ambientes que estimulem a convivência e a colaboração. Bosa (2006) afirma que a escola inclusiva é o espaço ideal para o exercício da interação social, pois oferece oportunidades para a troca e o reconhecimento mútuo. Oliveira (2021) ressalta que a interação é mais produtiva quando mediada por atividades estruturadas, como jogos cooperativos e projetos visuais (RIBEIRO, 2020; GADIA, 2018; VOLKMAR; PAUL, 2021).

A mediação docente é fundamental para transformar a interação em aprendizado. O professor atua como elo entre o aluno e o grupo, interpretando sinais e promovendo o diálogo. De acordo com Lampreia (2014), a mediação eficaz requer sensibilidade, observação e domínio técnico, pois cada aluno apresenta um modo distinto de se comunicar. Ribeiro (2020) acrescenta que a intervenção pedagógica deve respeitar o ritmo individual e utilizar recursos visuais como suporte à linguagem oral. O uso de quadros de rotina, pictogramas e histórias sociais contribui para o desenvolvimento da autonomia e da consciência social. Gadia (2018) enfatiza que o aprendizado se torna mais efetivo quando o aluno compreende o propósito das interações, reduzindo comportamentos de isolamento (BOSA, 2006; VOLKMAR; PAUL, 2021; OLIVEIRA, 2021).

O papel dos pares também é relevante nos processos de aprendizagem e socialização. Pesquisas recentes indicam que a presença de colegas sensibilizados e instruídos sobre o TEA contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais. Bosa (2006) explica que a interação com pares típicos oferece modelos de comportamento e linguagem, favorecendo a generalização do aprendizado. Segundo Ribeiro (2020), a escola deve promover uma cultura de empatia, na qual a diferença seja vista como elemento enriquecedor do convívio. Oliveira (2021) acrescenta que o trabalho em grupo e as atividades cooperativas estimulam o senso de pertencimento e o respeito à diversidade (GADIA, 2018; LAMPREIA, 2014; VOLKMAR; PAUL, 2021).

As práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem e interação no TEA devem incorporar princípios de previsibilidade, clareza e repetição intencional. Gadia (2018) ressalta que a aprendizagem ocorre de forma mais estável quando as instruções são diretas e acompanhadas de suporte visual. Ribeiro (2020) propõe o uso de estratégias graduais, nas quais a complexidade das tarefas aumenta conforme o aluno se adapta. Oliveira (2021) reforça que o reforço positivo — elogios, recompensas simbólicas e reconhecimento — fortalece o vínculo emocional e motiva o engajamento. Costa (2021) complementa que a repetição, quando planejada, é uma aliada da aprendizagem, pois consolida padrões cognitivos e comportamentais adaptativos (BOSA, 2006; LAMPREIA, 2014; VOLKMAR; PAUL, 2021).

3.5 Comunicação visual como mediação no contexto do TEA

A comunicação visual tem se consolidado como um dos recursos mais eficazes para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambientes educacionais. A mediação visual, entendida como o uso intencional de imagens, símbolos, cores e gráficos, permite que o aluno compreenda e organize o ambiente, facilitando sua interação social e o aprendizado. Segundo Oliveira (2021), a comunicação visual traduz conceitos abstratos em elementos concretos, tornando o processo educativo mais acessível. Esse tipo de mediação é essencial para alunos que apresentam dificuldades na linguagem verbal, pois substitui ou complementa a fala, promovendo autonomia e previsibilidade (RIBEIRO, 2020; GADIA, 2018; VOLKMAR; PAUL, 2021; COSTA, 2021).

No contexto do TEA, a mediação visual não é apenas um instrumento auxiliar, mas uma estratégia pedagógica central. Gadia (2018) explica que a maioria dos indivíduos autistas processa melhor informações visuais do que auditivas, pois o canal visual oferece estabilidade e controle sobre o tempo de assimilação. Essa característica cognitiva está associada à necessidade de previsibilidade e à preferência por rotinas estruturadas. Bosa (2006) acrescenta que o uso de pictogramas, quadros de rotina e instruções visuais diminui a ansiedade, ajuda na antecipação de eventos e aumenta o engajamento nas atividades escolares. Oliveira (2021) observa que tais recursos também fortalecem o vínculo entre professor e aluno, pois promovem uma comunicação mais clara e empática (RIBEIRO, 2020; LAMPREIA, 2014; GADIA, 2018; VOLKMAR; PAUL, 2021).

A comunicação visual no ambiente escolar pode assumir diferentes formatos, desde símbolos simples até sistemas estruturados, como o *Picture Exchange Communication System* (PECS). Esse método, criado por Bondy e Frost (1994), utiliza cartões com figuras que representam objetos, ações ou sentimentos, permitindo que o aluno expresse suas necessidades e pensamentos. Segundo Ribeiro (2020), o PECS é amplamente utilizado em contextos clínicos e educacionais, com resultados positivos na ampliação do vocabulário e na redução de comportamentos disruptivos. Gadia (2018) reforça que, além do PECS, outros recursos — como histórias sociais, quadros de escolha e aplicativos digitais — contribuem para o desenvolvimento comunicativo e socioemocional. A escolha do recurso deve considerar o nível cognitivo e o estilo de aprendizagem de cada aluno (BOSA, 2006; OLIVEIRA, 2021; LAMPREIA, 2014; COSTA, 2021).

A mediação visual também potencializa a compreensão de regras, sequências e expectativas. Oliveira (2021) observa que o uso de cartazes com rotinas diárias ajuda o aluno autista a entender o que acontecerá a seguir, promovendo segurança e diminuindo comportamentos de resistência. Ribeiro (2020) complementa que a previsibilidade é um componente essencial da aprendizagem no TEA, pois reduz a carga cognitiva e emocional. Gadia (2018) destaca que o apoio visual, quando aliado à repetição e ao reforço positivo, melhora a assimilação dos conteúdos escolares. Costa (2021) acrescenta que a comunicação visual é uma ponte entre o concreto e o simbólico, permitindo que

o aluno transite gradualmente da percepção sensorial à abstração conceitual (VOLKMAR; PAUL, 2021; LAMPREIA, 2014; RIBEIRO, 2020; GADIA, 2018).

Outro aspecto importante é o papel da comunicação visual na inclusão social e emocional. Bosa (2006) afirma que as imagens e símbolos auxiliam na expressão de sentimentos e na compreensão das emoções alheias. Essa competência emocional é frequentemente prejudicada no autismo, e o suporte visual permite que o aluno reconheça expressões faciais e reações sociais. Oliveira (2021) reforça que o uso de cartões de emoções e espelhos ilustrativos ajuda na identificação e regulação emocional. Ribeiro (2020) explica que, ao aprender a nomear suas emoções, o aluno ganha maior controle sobre o comportamento e melhora sua capacidade de interação. Essa abordagem contribui diretamente para a construção da empatia e da convivência respeitosa na escola (GADIA, 2018; COSTA, 2021; VOLKMAR; PAUL, 2021; LAMPREIA, 2014).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 Análise dos efeitos cognitivos da comunicação visual no TEA

A análise dos capítulos anteriores evidencia que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda abordagens pedagógicas que reconheçam a singularidade do funcionamento cognitivo e comunicativo do aluno. No Capítulo 1, observou-se que a inclusão escolar ainda enfrenta entraves ligados à falta de estratégias adaptadas, enquanto o Capítulo 2 destacou a comunicação visual como um recurso transformador nesse processo. A partir da leitura cruzada dessas seções, percebe-se que a comunicação visual não é apenas uma ferramenta auxiliar, mas um instrumento de reconfiguração cognitiva, capaz de promover compreensão e autonomia. Segundo Ribeiro (2020), as imagens estruturam o pensamento e favorecem a organização mental, permitindo que o aluno autista compreenda relações complexas por meio da visualização concreta. Oliveira (2021) acrescenta que o estímulo visual reduz a sobrecarga cognitiva, facilitando a atenção e a memória. Esses achados dialogam com a proposta de Vygotsky (1997), segundo a qual o aprendizado se consolida na mediação entre signos e significados, o que torna o suporte visual um mediador essencial (GADIA, 2018; COSTA, 2021; LAMPREIA, 2014).

Ao confrontar os capítulos, observa-se que a comunicação visual atua como um elemento de compensação cognitiva diante das limitações de processamento auditivo e linguístico descritas no TEA. Enquanto o Capítulo 2 abordou as dificuldades de linguagem e atenção, este momento analítico demonstra que a imagem oferece ao aluno uma via alternativa de apreensão do mundo. Gadia (2018) ressalta que indivíduos com TEA possuem um perfil de percepção predominantemente visual, o que os leva a interpretar melhor representações espaciais e pictóricas. Essa característica, ao ser explorada pedagogicamente, amplia as possibilidades de raciocínio e resolução de problemas. Costa (2021) complementa que a visualidade permite ao aluno desenvolver inferências e categorizações, fortalecendo as funções executivas. Assim, os resultados teóricos convergem para a ideia de que a comunicação visual reorganiza o processamento cognitivo, transformando a dificuldade em potencialidade (RIBEIRO, 2020; OLIVEIRA, 2021; VOLKMAR; PAUL, 2021; BOSA, 2006).

A análise das evidências também demonstra que a comunicação visual atua como mediadora entre percepção e simbolização, conectando o concreto ao abstrato. No Capítulo 2, discutiu-se que o pensamento autista tende à literalidade, o que limita a abstração. Contudo, autores como Lampreia (2014) e Ribeiro (2020) indicam que as imagens facilitam a transição entre o real e o simbólico, permitindo que o aluno construa significados complexos a partir de representações simples. Oliveira (2021) argumenta que o recurso visual ativa múltiplos canais sensoriais, fortalecendo a associação entre forma, cor e conceito. Essa perspectiva confirma o que Piaget (1977) denominou de aprendizagem sensório-motora, na qual a manipulação e a visualização são etapas essenciais do desenvolvimento cognitivo. Assim, os capítulos anteriores apontam que a comunicação visual não substitui a linguagem verbal, mas a amplia, criando novas vias de representação mental (GADIA, 2018; COSTA, 2021; VOLKMAR; PAUL, 2021; RIBEIRO, 2020).

Outra inferência decorrente da análise comparativa refere-se à relação entre comunicação visual e atenção compartilhada, aspecto discutido no Capítulo 2 como base do aprendizado social. As evidências de Oliveira (2021) e Gadia (2018) mostram que o uso de imagens favorece o foco conjunto entre aluno e professor, fortalecendo a interação e a reciprocidade. Ribeiro (2020) enfatiza que o suporte visual estabelece um ponto comum de referência, permitindo que o aluno se engaje no diálogo de maneira funcional. Essa observação reforça a concepção de Vygotsky (1997) de que o conhecimento se constrói na interação social mediada por signos. Logo, a imagem, enquanto signo visual, atua como mediadora da relação pedagógica, transformando a experiência de ensino em um processo compartilhado. Essa conclusão amplia a compreensão de inclusão, pois revela que a comunicação visual é um elo cognitivo e social simultaneamente (COSTA, 2021; BOSA, 2006; VOLKMAR; PAUL, 2021; LAMPREIA, 2014).

Outro ponto de análise refere-se à dimensão emocional da comunicação visual, evidenciada no Capítulo 2 e reinterpretada aqui como um componente cognitivo-afetivo. Lampreia (2014) defende que as emoções influenciam diretamente o processamento da informação, e que a previsibilidade proporcionada pelos suportes visuais reduz a ansiedade. Oliveira (2021) observa que alunos que compreendem visualmente suas rotinas demonstram melhor

autorregulação e maior engajamento. Ribeiro (2020) acrescenta que o ambiente visualmente estruturado favorece o sentimento de pertencimento, fundamental para a aprendizagem significativa. Esses resultados demonstram que a cognição autista é sensível ao contexto emocional e que a comunicação visual atua como ferramenta de estabilidade psíquica, criando condições favoráveis à aprendizagem (GADIA, 2018; COSTA, 2021; VOLKMAR; PAUL, 2021; BOSA, 2006).

No cruzamento entre teoria e prática, a análise dos resultados demonstra que a comunicação visual produz efeitos concretos na autonomia cognitiva. Os capítulos anteriores já indicavam que o uso de rotinas visuais e pictogramas reduz dependência do adulto e melhora a execução de tarefas. Aqui, observa-se que essa autonomia é consequência direta da internalização dos símbolos visuais, conforme proposto por Vygotsky (1997). Ribeiro (2020) e Oliveira (2021) destacam que o aluno passa a controlar sua própria aprendizagem, utilizando os signos visuais como instrumentos mentais. Essa constatação tem implicações práticas: ao integrar imagens ao currículo, a escola transforma o aprendizado em experiência ativa e autorregulada. Gadia (2018) acrescenta que essa abordagem promove o desenvolvimento de funções executivas e pensamento autônomo, consolidando o papel da comunicação visual como catalisadora de cognição (COSTA, 2021; LAMPREIA, 2014; BOSA, 2006).

Por fim, a análise dos capítulos permite concluir que a comunicação visual atua de maneira transversal nos processos cognitivos do aluno com TEA. Ela traduz, organiza e estabiliza o pensamento, permitindo que o conhecimento seja construído a partir das potencialidades sensoriais e não das limitações linguísticas. A partir dessa síntese, compreende-se que a imagem não é mero suporte pedagógico, mas linguagem mediadora da inteligência autista. Essa perspectiva desloca o foco da deficiência para a competência, reposicionando o aluno como sujeito ativo do conhecimento. Assim, os resultados teóricos obtidos nos capítulos anteriores indicam que a comunicação visual é, ao mesmo tempo, um recurso, um mediador e uma forma de pensamento, essencial para uma pedagogia verdadeiramente inclusiva (RIBEIRO, 2020; OLIVEIRA, 2021; COSTA, 2021; LAMPREIA, 2014).

4.2 A comunicação visual como estratégia de inclusão escolar: análise crítica dos capítulos anteriores

A análise dos capítulos anteriores permite compreender que a comunicação visual emerge não apenas como uma ferramenta de apoio, mas como estratégia central de inclusão escolar para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O Capítulo 1 demonstrou que, apesar dos avanços legais e teóricos na educação inclusiva, a prática docente ainda enfrenta desafios estruturais e metodológicos. Já o Capítulo 2 evidenciou que o aluno com TEA apresenta um perfil cognitivo e comunicativo específico, caracterizado pela predominância da percepção visual e pela necessidade de previsibilidade. Ao cruzar essas perspectivas, nota-se que a comunicação visual se posiciona como uma ponte entre a teoria da inclusão e a realidade pedagógica, transformando o discurso em prática concreta. Segundo Ribeiro (2020), os recursos visuais são mediadores entre o conteúdo e o estudante, permitindo que ele participe ativamente do processo de aprendizagem. Oliveira (2021) reforça que o uso de imagens torna o ensino acessível e democrático, pois traduz a linguagem abstrata em representações compreensíveis. Essa relação confirma o que Bosa (2006) defende: que a inclusão efetiva depende de práticas que respeitem as singularidades cognitivas e emocionais dos alunos (GADIA, 2018; LAMPREIA, 2014; COSTA, 2021).

A interpretação das evidências dos capítulos anteriores indica que a comunicação visual operacionaliza o princípio da equidade educacional, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência significativa do aluno autista na escola. O Capítulo 1 destacou as fragilidades das práticas inclusivas que ainda se apoiam em modelos homogêneos de ensino, enquanto o Capítulo 2 mostrou que a comunicação visual possibilita o rompimento dessa lógica. Segundo Gadia (2018), ao oferecer suporte visual, o professor reduz as barreiras simbólicas da aprendizagem e amplia a autonomia do estudante. Costa (2021) complementa que a visualidade organiza o espaço pedagógico, proporcionando ao aluno segurança e previsibilidade, condições indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo e afetivo. Oliveira (2021) interpreta esse processo como uma democratização dos modos de ensinar, pois reconhece diferentes formas de cognição como legítimas. Assim, a análise conjunta dos capítulos revela que o uso de recursos visuais concretiza o que a legislação e as políticas públicas propõem: uma escola para todos (RIBEIRO, 2020; LAMPREIA, 2014; BOSA, 2006; VOLKMAR; PAUL, 2021).

A partir das comparações entre teoria e prática, observa-se que a comunicação visual atua como instrumento de mediação pedagógica, aproximando o professor do aluno autista. No Capítulo 2, discutiu-se que a dificuldade de comunicação é uma das maiores barreiras à inclusão. Entretanto, a análise deste capítulo mostra que, quando o educador utiliza estratégias visuais, a interação torna-se possível, mesmo diante de limitações verbais. Ribeiro (2020) sustenta que a imagem é uma linguagem universal que transcende o código linguístico e permite a participação de todos os sujeitos. Gadia (2018) argumenta que essa forma de mediação transforma o professor em tradutor de significados, o que amplia as possibilidades de aprendizado e convivência. Oliveira (2021) reforça que a comunicação visual não deve ser vista como substituta da linguagem oral, mas como uma forma paralela de expressão e compreensão. Dessa maneira, a prática pedagógica mediada por imagens representa uma estratégia de inclusão comunicativa, essencial para garantir a aprendizagem significativa (COSTA, 2021; BOSA, 2006; LAMPREIA, 2014; VOLKMAR; PAUL, 2021).

Outro aspecto interpretado a partir dos capítulos anteriores diz respeito à mudança de paradigma educacional que a comunicação visual provoca. O Capítulo 1 expôs que muitas escolas ainda associam inclusão à mera matrícula de alunos com deficiência, sem modificar suas metodologias. No entanto, ao analisar o Capítulo 2, percebe-se que a comunicação visual exige uma transformação epistemológica no modo de conceber o ensino, deslocando o foco do conteúdo para a compreensão do aluno. Costa (2021) enfatiza que o ensino inclusivo requer o reconhecimento da pluralidade de linguagens como formas válidas de conhecimento. Ribeiro (2020) defende que a imagem, quando utilizada pedagogicamente, desconstrói a hierarquia entre saberes, pois valoriza o modo próprio de aprender de cada sujeito. Oliveira (2021) interpreta essa mudança como a concretização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), em que múltiplas formas de representação são integradas ao currículo. Portanto, a comunicação visual, além de recurso metodológico, representa uma mudança cultural na educação, que redefine o papel do professor e a natureza do conhecimento (GADIA, 2018; LAMPREIA, 2014; BOSA, 2006; VOLKMAR; PAUL, 2021).

A análise crítica também evidencia que a comunicação visual tem um papel simbólico na construção da cidadania escolar. No Capítulo 1, verificou-se que a exclusão simbólica ainda persiste, mesmo em escolas que se dizem inclusivas, pois o aluno autista muitas vezes é silenciado por não dominar a linguagem verbal. No Capítulo 2, mostrou-se que a comunicação visual restitui a voz a esse aluno, ao permitir que ele expresse sentimentos e compreenda o mundo por meio de imagens. Ribeiro (2020) destaca que o acesso à linguagem é um direito humano fundamental, e negar essa mediação é perpetuar o isolamento. Oliveira (2021) interpreta o uso das imagens como um gesto político e pedagógico, pois transforma a diferença em potência. Costa (2021) acrescenta que o olhar inclusivo precisa reconhecer o visual como dimensão do humano, e não como deficiência. Assim, a análise dos capítulos confirma que a comunicação visual tem função emancipadora: ela dá lugar e linguagem ao sujeito que antes era invisível (BOSA, 2006; LAMPREIA, 2014; VOLKMAR; PAUL, 2021; GADIA, 2018).

Ao interpretar os capítulos anteriores sob a ótica da análise crítica, nota-se que a comunicação visual se consolida como um dispositivo de equidade educacional e epistemológica. Ela integra o aluno autista à vida escolar, legitima sua forma de aprender e oferece ferramentas para sua expressão plena. Mais do que uma técnica, é uma filosofia pedagógica baseada na compreensão do outro e na valorização da diferença. A imagem, nesse contexto, é ato político e cognitivo: traduz o invisível, ensina o incomunicável e transforma a educação em espaço de justiça simbólica. Dessa forma, os resultados teóricos discutidos até aqui indicam que a verdadeira inclusão começa quando a escola aprende a ver o mundo com os olhos de todos os seus alunos (RIBEIRO, 2020; OLIVEIRA, 2021; COSTA, 2021; GADIA, 2018).

4.3 Benefícios socioemocionais do uso de recursos visuais: interpretação teórica e reflexiva

A leitura cruzada dos capítulos anteriores revela que os benefícios da comunicação visual no Transtorno do Espectro Autista (TEA) não se restringem às funções cognitivas e linguísticas, mas se estendem à esfera socioemocional. O Capítulo 1 apresentou a importância da inclusão como princípio ético e humano da educação, enquanto o Capítulo 2 demonstrou que o uso de recursos visuais amplia a compreensão e reduz as barreiras comunicativas. Ao interpretar

essas perspectivas, percebe-se que a visualidade atua também como instrumento de acolhimento emocional e integração social, pois permite que o aluno se sinta compreendido e participante do ambiente escolar. Segundo Ribeiro (2020), quando a escola traduz o mundo em imagens, ela devolve ao aluno autista o direito de compreender e ser compreendido. Oliveira (2021) reforça que o suporte visual oferece previsibilidade e segurança, fatores que reduzem a ansiedade e aumentam o bem-estar. Gadia (2018) acrescenta que a imagem atua como mediadora entre o estímulo externo e a resposta emocional, permitindo que o aluno organize suas percepções. Costa (2021) conclui que o uso intencional de recursos visuais favorece a autorregulação emocional, condição essencial para a aprendizagem e a convivência (LAMPREIA, 2014; BOSA, 2006; VOLKMAR; PAUL, 2021).

Ao interpretar as ideias dos capítulos anteriores, constata-se que a comunicação visual contribui para o desenvolvimento da autoestima e do senso de pertencimento. No Capítulo 1, discutiu-se que a inclusão escolar requer não apenas o acesso físico, mas o reconhecimento simbólico do aluno como sujeito. O Capítulo 2 mostrou que a comunicação visual transforma a sala de aula em espaço compreensível e participativo, o que reforça o sentimento de valorização pessoal. Ribeiro (2020) explica que, quando o aluno compreende o que se espera dele, sente-se competente e capaz de agir. Oliveira (2021) acrescenta que o uso de imagens permite que o aluno se expresse com autonomia, sem depender exclusivamente da fala, o que fortalece sua identidade e reduz sentimentos de inadequação. Costa (2021) observa que a valorização da comunicação visual na escola é também um gesto de reconhecimento da diversidade humana. Assim, a análise demonstra que os benefícios socioemocionais da comunicação visual se expressam na reconstrução da autoimagem do aluno autista como protagonista do processo educativo (GADIA, 2018; LAMPREIA, 2014; BOSA, 2006; VOLKMAR; PAUL, 2021).

O diálogo entre os capítulos também evidencia que o uso de recursos visuais promove a redução da ansiedade e do estresse escolar, aspectos frequentemente mencionados como barreiras à inclusão. Gadia (2018) aponta que a imprevisibilidade das rotinas e a sobrecarga sensorial são fatores que desestabilizam o equilíbrio emocional do aluno com TEA. O Capítulo 2 indicou que a comunicação visual, ao organizar o tempo e o espaço, reduz esses

estímulos descontrolados. Ribeiro (2020) interpreta que os quadros de rotina e pictogramas funcionam como âncoras cognitivas que diminuem a incerteza. Oliveira (2021) reforça que a antecipação visual das atividades oferece ao aluno controle sobre o ambiente, o que é fundamental para o bem-estar emocional. Costa (2021) acrescenta que, ao eliminar o fator surpresa, a escola cria um espaço mais acolhedor e previsível. Essa análise confirma o argumento do Capítulo 1 de que a inclusão só é efetiva quando o ambiente escolar se torna emocionalmente seguro e cognitivamente acessível (LAMPREIA, 2014; VOLKMAR; PAUL, 2021; BOSA, 2006; RIBEIRO, 2020).

Outro ponto interpretativo relevante refere-se à construção das relações sociais e afetivas a partir do uso de recursos visuais. O Capítulo 2 destacou que o aluno com TEA enfrenta dificuldades na compreensão das intenções e emoções alheias, o que prejudica a interação. Contudo, ao analisar os resultados, percebe-se que as imagens criam uma linguagem comum que facilita o diálogo. Ribeiro (2020) sustenta que o uso de cartões de emoções e painéis ilustrativos ajuda o aluno a reconhecer sentimentos e expressá-los de maneira adequada. Oliveira (2021) interpreta esse processo como uma aprendizagem socioemocional mediada pela imagem, que ensina o aluno a compreender o outro e a si mesmo. Gadia (2018) enfatiza que o suporte visual substitui a abstração emocional por representações concretas, tornando o afeto visível e compreensível. Costa (2021) complementa que a comunicação visual não apenas ensina conteúdos, mas educa para a empatia e para o convívio humano, dimensões que o Capítulo 1 já apontava como centrais na educação inclusiva (LAMPREIA, 2014; VOLKMAR; PAUL, 2021; BOSA, 2006; RIBEIRO, 2020).

A análise comparativa também demonstra que a comunicação visual fortalece o vínculo professor-aluno, um dos principais indicadores de sucesso socioemocional na escola inclusiva. O Capítulo 1 destacou que a empatia docente é condição indispensável à inclusão. Já o Capítulo 2 evidenciou que a comunicação visual oferece ao professor meios de compreender o aluno e de ser compreendido por ele. Oliveira (2021) observa que o diálogo visual favorece a reciprocidade e diminui frustrações, pois substitui a instrução autoritária pela compreensão mútua. Ribeiro (2020) argumenta que o vínculo construído por meio de imagens é mais estável, pois se apoia em experiências concretas e afetivas. Costa (2021) destaca que a empatia visual desenvolve-se na escuta

sensível e no olhar atento do professor, princípios que reconfiguram o papel docente de transmissor para mediador. Essa análise reforça o que Gadia (2018) denomina “pedagogia do olhar”, em que a imagem se torna espaço de encontro e de humanização (BOSA, 2006; LAMPREIA, 2014; VOLKMAR; PAUL, 2021; RIBEIRO, 2020).

Por fim, a interpretação dos resultados dos capítulos anteriores permite afirmar que a comunicação visual é um instrumento de inclusão emocional e social, e não apenas cognitiva. Ela ensina o aluno autista a compreender a si mesmo, a interagir com o outro e a se situar no ambiente escolar de forma segura e significativa. Além de potencializar a aprendizagem, promove o equilíbrio emocional e o pertencimento, fundamentos da convivência democrática. A análise demonstra que a imagem é um mediador simbólico e afetivo que traduz o mundo em linguagem acessível e sensível. Quando a escola reconhece essa dimensão socioemocional da visualidade, ela cumpre a função maior da inclusão: formar sujeitos que sentem, pensam e convivem em igualdade de dignidade (RIBEIRO, 2020; OLIVEIRA, 2021; GADIA, 2018; COSTA, 2021).

4.4 Desafios na aplicação pedagógica da comunicação visual: análise crítica dos capítulos anteriores

A análise crítica dos capítulos anteriores revela que, embora a comunicação visual represente uma estratégia pedagógica fundamental para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sua implementação nas escolas ainda enfrenta inúmeros desafios. O Capítulo 1 evidenciou que a política de inclusão no Brasil carece de articulação entre teoria e prática, e o Capítulo 2 demonstrou que a comunicação visual, quando aplicada de modo planejado, favorece o aprendizado e a interação. No entanto, a leitura cruzada desses capítulos mostra que a realidade escolar ainda está distante do ideal teórico. Segundo Ribeiro (2020), o uso de recursos visuais depende da formação docente e do compromisso institucional com a diversidade. Oliveira (2021) destaca que muitas escolas adotam práticas inclusivas apenas de forma superficial, sem compreender os fundamentos cognitivos e simbólicos do uso da imagem. Gadia (2018) complementa que a falta de formação específica dos professores em comunicação alternativa e aumentativa (CAA) compromete a efetividade das estratégias visuais. Assim, a análise indica que o maior desafio

não está na ferramenta, mas na falta de preparo para utilizá-la criticamente (COSTA, 2021; LAMPREIA, 2014; BOSA, 2006; VOLKMAR; PAUL, 2021).

O primeiro obstáculo identificado é a deficiência na formação docente, evidenciada no Capítulo 1 como um entrave estrutural da inclusão. Apesar das políticas de capacitação continuada, muitos professores ainda não compreendem os fundamentos teóricos da comunicação visual. Ribeiro (2020) argumenta que o uso desses recursos exige mais do que criatividade: requer conhecimento sobre o funcionamento cognitivo e afetivo do aluno autista. Oliveira (2021) observa que, sem esse entendimento, a imagem corre o risco de ser usada apenas como decoração ou ilustração, e não como mediadora do aprendizado. Costa (2021) interpreta essa lacuna como reflexo de uma pedagogia tradicional centrada na oralidade e na linearidade textual, que ignora a força comunicativa das linguagens visuais. Gadia (2018) reforça que a ausência de preparo leva à dependência de materiais prontos, desconectados da realidade do aluno. Portanto, a análise dos capítulos mostra que a formação docente é o eixo central da efetividade da comunicação visual, pois sem compreensão, o recurso perde seu valor simbólico e pedagógico (LAMPREIA, 2014; VOLKMAR; PAUL, 2021; BOSA, 2006; RIBEIRO, 2020).

Outro desafio recorrente identificado nos capítulos anteriores é a falta de infraestrutura e de materiais pedagógicos adequados. O Capítulo 2 apresentou exemplos de recursos visuais eficazes — como pictogramas, quadros de rotina e aplicativos —, mas sua utilização depende de condições técnicas que nem todas as escolas possuem. Ribeiro (2020) ressalta que a comunicação visual requer planejamento, impressão, manutenção e espaço físico para exposição. Oliveira (2021) afirma que muitas instituições públicas carecem de recursos para adaptar o ambiente de forma acessível, o que limita a autonomia do aluno. Costa (2021) acrescenta que, em escolas onde os materiais são improvisados, há risco de reforçar a exclusão, pois o recurso perde clareza e coerência visual. Gadia (2018) critica a ausência de políticas públicas específicas que garantam recursos gráficos e digitais adaptados às demandas dos alunos com TEA. Dessa forma, a análise interpretativa evidencia que a falta de investimento material reflete a desvalorização simbólica da inclusão, comprometendo o potencial transformador da comunicação visual (LAMPREIA, 2014; VOLKMAR; PAUL, 2021; BOSA, 2006; RIBEIRO, 2020).

A interpretação dos capítulos também permite observar um desafio conceitual: a tendência à instrumentalização da comunicação visual, sem a devida contextualização pedagógica. O Capítulo 2 mostrou que o uso da imagem deve estar articulado ao planejamento curricular, mas muitos docentes aplicam recursos visuais como mera estratégia de controle comportamental. Oliveira (2021) alerta que, quando o foco recai apenas na contenção de condutas, e não na mediação simbólica, o recurso perde seu valor educativo. Ribeiro (2020) critica a prática de reduzir o uso de imagens a tarefas mecânicas, como colagens e repetições, sem reflexão ou significado. Costa (2021) defende que a comunicação visual deve promover autonomia e pensamento crítico, e não reforçar dependência. Gadia (2018) complementa que o ensino visual deve estar integrado ao diálogo e à afetividade, caso contrário, torna-se apenas técnica. Assim, ao interpretar os resultados teóricos, percebe-se que o principal risco é a superficialização da prática inclusiva, que transforma a imagem em ferramenta de adestramento em vez de emancipação (LAMPREIA, 2014; VOLKMAR; PAUL, 2021; BOSA, 2006; RIBEIRO, 2020).

A análise dos capítulos também revela que há contradições entre as políticas públicas e as práticas escolares. O Capítulo 1 abordou a legislação inclusiva e a obrigatoriedade da acessibilidade comunicacional, mas o Capítulo 2 mostrou que, na prática, essas diretrizes raramente são aplicadas com consistência. Ribeiro (2020) observa que as normativas educacionais enfatizam a inclusão como direito, mas não garantem suporte técnico para os professores. Oliveira (2021) analisa que há uma distância entre o discurso institucional e a realidade cotidiana da escola, onde o imprevisto substitui a sistematização. Costa (2021) afirma que o Estado delega ao professor a responsabilidade de resolver individualmente problemas que são coletivos e estruturais. Gadia (2018) destaca que essa sobrecarga leva à desmotivação e ao esgotamento docente, enfraquecendo o compromisso com a inclusão. Essa contradição revela que a política de inclusão ainda opera mais como ideal normativo do que como prática efetiva, perpetuando desigualdades (LAMPREIA, 2014; VOLKMAR; PAUL, 2021; BOSA, 2006; RIBEIRO, 2020).

Por fim, ao interpretar criticamente os capítulos anteriores, identifica-se um desafio epistemológico: a necessidade de superar a visão fragmentada da comunicação visual como mero instrumento auxiliar. A análise demonstra que a

inclusão só será plena quando a imagem for reconhecida como forma legítima de conhecimento. Costa (2021) propõe que a pedagogia visual seja incorporada à formação inicial dos professores, como eixo estruturante da didática inclusiva. Ribeiro (2020) argumenta que a linguagem visual precisa ser tratada como saber interdisciplinar, articulado à psicologia, à linguística e à neurociência. Oliveira (2021) reforça que a escola deve aprender a pensar com imagens, e não apenas a utilizá-las. Assim, os capítulos anteriores convergem para uma conclusão crítica: o maior desafio é cultural e epistemológico, pois exige da escola a reconstrução de sua própria concepção de linguagem, cognição e ensino (GADIA, 2018; LAMPREIA, 2014; BOSA, 2006; VOLKMAR; PAUL, 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender o papel da comunicação visual como instrumento de inclusão social e escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise dos capítulos permitiu observar que a linguagem visual vai além de um recurso pedagógico; ela representa uma ponte entre o pensamento e o mundo, um meio legítimo de expressão e de construção do conhecimento. A comunicação visual mostrou-se capaz de transformar a prática educativa em um espaço acessível, sensível e plural, no qual o aluno com autismo pode desenvolver-se cognitivamente, emocionalmente e socialmente.

O estudo demonstrou que, quando o professor utiliza recursos visuais de forma intencional e estruturada, o aluno com TEA compreende melhor as instruções, organiza-se com mais segurança e participa ativamente das atividades escolares. A visualidade contribui para a autonomia, a previsibilidade e a estabilidade emocional, fatores indispensáveis ao processo de aprendizagem. Assim, a comunicação visual revelou-se uma linguagem pedagógica de inclusão, pois respeita as diferenças cognitivas e transforma a diversidade em potencial educativo.

A discussão também evidenciou que os desafios para a efetiva implementação dessa abordagem ainda são significativos. A falta de formação docente, a carência de materiais adaptados, a escassez de políticas públicas e a ausência de compreensão teórica sobre o uso da imagem como mediadora do conhecimento dificultam a prática inclusiva. Muitas vezes, as estratégias visuais são aplicadas de modo superficial, sem a devida reflexão sobre seu valor simbólico e afetivo. Essa lacuna aponta para a necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos professores, ampliando seu repertório técnico e humanístico.

Entretanto, as perspectivas para o aprimoramento das práticas inclusivas são promissoras. Ao integrar a comunicação visual ao currículo escolar, a instituição amplia os modos de ensinar e aprender, reconhecendo que cada aluno possui uma forma singular de interpretar o mundo. O futuro da inclusão passa pela valorização da multiletracia — a convivência entre diferentes linguagens e modos de expressão — e pela adoção de metodologias que considerem a imagem como componente legítimo da cognição. A escola que

aprende a ensinar com imagens aprende também a enxergar com sensibilidade, empatia e ética.

Conclui-se que a verdadeira inclusão acontece quando o olhar do professor se torna ponte entre a diferença e o pertencimento. A comunicação visual, nesse sentido, representa o encontro entre o ver e o compreender, o sentir e o ensinar. Promover a inclusão por meio da visualidade é reconhecer que todos os alunos têm algo a dizer — alguns por palavras, outros por imagens —, e que cada forma de expressão é um caminho válido para o aprendizado e para a convivência. Assim, a escola cumpre seu papel maior: formar sujeitos conscientes, autônomos e capazes de viver em sociedade com respeito, dignidade e humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, S. M. **Comunicação visual na educação inclusiva: rotinas escolares acessíveis**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 28, n. 3, p. 405–422, 2022.

AMARAL, R. C. **Autismo e inclusão escolar: práticas visuais de mediação**. São Paulo: Cortez, 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, M. S. F. **Educação especial: história e políticas públicas**. São Paulo: Moderna, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDY, Andy; FROST, Lori. **The Picture Exchange Communication System (PECS)**. Newark: Pyramid Educational Consultants, 1994.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: atualizando o diagnóstico e a abordagem**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 271–279, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/>. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

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

CARVALHO, A. P. **Recursos visuais no ensino de alunos com TEA**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 367–388, 2020.

COSTA, Ana Paula da. **Comunicação visual e inclusão: práticas pedagógicas e desenvolvimento cognitivo de alunos com autismo**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 34, n. 65, p. 80–122, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 6 out. 2025.

COSTA, E. M. **Práticas inclusivas e comunicação visual na escola**. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, n. 81, p. 159–178, 2021.

CUNHA, M. B. **Autismo e comunicação alternativa: contribuições para a escola inclusiva**. Campinas: Papirus, 2020.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do conhecimento e pesquisa educacional**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERREIRA, L. C. **Linguagem e comportamento no espectro autista**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 23–36, 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2003.

FRITH, Uta. **Autism: Explaining the Enigma**. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 1989.

GADIA, Carlos A. **Autismo e intervenção precoce: fundamentos e práticas**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 100–130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/>. Acesso em: 6 out. 2025.

GARCIA, D. R. **Comunicação visual como estratégia pedagógica na educação especial**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 113–132, 2021.

GATTI, B. A. **Construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMPREIA, Carolina. **Perspectivas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de pessoas com autismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 1, p. 89–112, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/>. Acesso em: 6 out. 2025.

LIMA, R. C. **O uso de pictogramas na educação de alunos com TEA**. Revista Educação Inclusiva, Recife, v. 7, n. 2, p. 149–170, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, C. R. **A importância dos recursos visuais no processo de inclusão**. Revista Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 477–486, 2018.

MENDES, E. G. **Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos**. Campinas: Autores Associados, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.

MONTEIRO, L. S. **Ensino visual e autonomia de alunos autistas**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 29, n. 1, p. 39–56, 2023.

OLIVEIRA, M. M. **Educação inclusiva e formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

OLIVEIRA, Maria Cristina de. **Educação inclusiva e comunicação visual: possibilidades pedagógicas no ensino de alunos com TEA**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/>. Acesso em: 6 out. 2025.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

RIBEIRO, Laura Mendes. **A comunicação visual como mediadora da aprendizagem no Transtorno do Espectro Autista**. Revista Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 93–110, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/>. Acesso em: 6 out. 2025.

SCHWARTZMAN, J. S. **Transtornos do espectro do autismo: uma abordagem neuropsicológica e educacional**. São Paulo: Memnon, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VOLKMAR, Fred R.; PAUL, Rhea. **Autism and the Educational Environment: Cognitive and Social Dimensions**. New York: Guilford Press, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.