ISSN: 2358-8829

O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA PARA ALUNOS PCDS: LUDICIDADE E ADAPTAÇÃO NO ESTUDO DAS FIGURAS DE LINGUAGEM

Josielle Raquel Dantas da Silva [1]
Gessica Rafaelly Dantas da Silva [2]

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento da competência leitora e da escrita crítica, preparando o estudante para atuar autonomamente nas diversas práticas sociais de linguagem. Contudo, a apreensão de conceitos abstratos, especialmente as figuras de linguagem (como metáforas, ironias e hipérboles), representa um gargalo complexo no processo de ensino-aprendizagem. Para estudantes com deficiência (PCD) e neurodivergentes, tais como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a compreensão textual esbarra frequentemente na tendência à interpretação estritamente literal dos enunciados e na dificuldade de realizar inferências e associações contextuais. Nesses cenários, os métodos de ensino tradicionais e mecanizados revelam-se insuficientes para viabilizar o salto cognitivo da decodificação para a leitura interpretativa.

As lacunas de aprendizagem acentuadas no período pós-pandêmico tornam ainda mais urgente a reconstrução de práticas pedagógicas que assegurem a equidade para os alunos da Educação Especial. Garantir que o estudante PCD compreenda os recursos expressivos e conotativos da linguagem é indispensável para evitar o isolamento funcional e a exclusão velada em sala de aula. Assim, o uso de estratégias sensoriais e multimodais justifica-se social e pedagogicamente por promover autonomia, pertencimento e cidadania.

Para superar tais barreiras, a fundamentação teórica deste estudo orienta-se pela Pedagogia dos Multiletramentos e pela Multimodalidade, as quais preconizam que a construção de sentidos deve ir além do texto verbal impresso, incorporando modalidades

[1] Mestra em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação (PPCL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, josielleraquelsilva@gmail.com;
[2] Doutoranda em Psicobiologia na da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, gessica.silva.107@ufrn.edu.br.

ISSN: 2358-8829

visuais, táteis, gestuais e auditivas de signicação. Essa perspectiva articula-se aos princípios da Ludicidade e da Mediação Pedagógica, defendendo que o uso intencional de jogos didáticos e recursos multissensoriais atua como mediador na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), convertendo conceitos abstratos em vivências concretas e interativas.

Amparando esse movimento pedagógico, tem-se o arcabouço legislativo brasileiro, consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015), que asseguram que a inclusão escolar exige a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), currículos flexibilizados, metodologias adaptadas e recursos de tecnologia assistiva garantidores de uma aprendizagem equitativa.

Nesse cenário conceitual e normativo, insere-se a presente pesquisa, desenvolvida no contexto da Escola Estadual Padre José de Anchieta, direcionando seu foco para as aulas de recomposição de aprendizagens em turmas inclusivas do Ensino Médio. O objetivo geral desta investigação é analisar como a adaptação de atividades e o uso de jogos pedagógicos facilitam a compreensão de conceitos abstratos, especificamente as figuras de linguagem, por estudantes PCD. Para alcançar tal propósito, busca-se mapear gêneros multimodais, criar recursos tátil-visuais, promover oficinas autorais de jogos e avaliar o impacto dessas intervenções na leitura interpretativa e no engajamento discente.

Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa com delineamento etnográfico, pautando-se na observação participante em contexto real de sala de aula. A intervenção estruturou-se em etapas: análise de gêneros digitais (memes e infográficos), adaptação de materiais de baixo custo e confecção autoral de jogos pedagógicos, transformando o estudo linguístico em uma oficina interativa de criação e reflexão.

Por fim, defende-se que a flexibilização estratégica e o respeito à diversidade funcional vetorizam a inovação pedagógica inclusiva. Para fundamentar este percurso, o artigo estrutura-se em quatro seções principais: Introdução, Fundamentação Teórica (Multiletramentos, Ludicidade e Legislação), Percurso Metodológico e Discussão dos Resultados com as Considerações Finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

ISSN: 2358-8829

O presente referencial teórico fundamenta-se na articulação entre os direitos normativos da educação inclusiva, os desafios cognitivos da leitura inferencial e a práxis pedagógica mediada por metodologias ativas. Para compreender de que maneira a transposição didática de conceitos abstratos, como as figuras de linguagem, pode ser efetivada em turmas inclusivas do Ensino Médio, esta seção estrutura-se em três eixos complementares. Primeiramente, examina-se o direito à educação inclusiva e os principais marcos legais que resguardam os estudantes público-alvo da Educação Especial no Brasil. Em seguida, abordam-se os entraves inerentes à compreensão de figuras de linguagem e ao processamento literal característico de estudantes neurodivergentes. Por fim, discute-se o potencial transformador da Pedagogia dos Multiletramentos e da gramática da multimodalidade na expansão das vias de significação e na construção de práticas pedagógicas acessíveis e significativas.

O Direito à Educação Inclusiva e os Marcos Legais no Brasil

A trajetória da Educação Especial no Brasil passou por transformações históricas profundas, migrando de um modelo de segregação e integração condicional para o paradigma da inclusão plena. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o direito de todos à educação e determinou que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Esse compromisso foi consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9.394/1996, que definiu a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis escolares (BRASIL, 1996).

Para garantir que a inclusão ultrapassasse o acesso físico e se convertesse em permanência com aprendizagem efetiva, a legislação avançou com a Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) e com a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência — LBI nº 13.146/2015. A LBI reafirma o dever do Estado e da escola em prover adaptações curriculares, metodológicas e tecnológicas razoáveis que eliminem as barreiras pedagógicas. Conforme explicita o texto legal:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de

ISSN: 2358-8829

> serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

No âmbito curricular da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alinha-se a esses diplomas legais ao determinar que as redes de ensino devem promover práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, assegurando o pleno desenvolvimento das competências gerais por todos os educandos (BRASIL, 2018). Todavia, conforme aponta Gonzaga (2020), a garantia legal necessita ser acompanhada de uma transformação crítica nos materiais e nas práticas docentes, superando visões assistencialistas ou capacitistas que restrinjam as oportunidades de aprendizagem do aluno PCD.

O Desafio da Compreensão de Figuras de Linguagem e da Leitura Inferencial

No componente curricular de Língua Portuguesa, o trabalho com a leitura e a interpretação textual busca conduzir o discente do nível de localização de informações explícitas para o nível inferencial e crítico. Contudo, o estudo do sentido conotativo e das figuras de linguagem, como metáforas, ironias, metonímias e hipérboles, impõe desafios cognitivos e pragmáticos expressivos, especialmente para estudantes no Espectro Autista (TEA) ou com deficiência intelectual.

Pessoas com TEA e neurodivergências associadas apresentam, frequentemente, uma tendência ao processamento literal e concreto da linguagem, o que dificulta a apreensão de duplos sentidos, subjetividades e ambiguidades textuais (RANDI et al., 2010; FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017). Como explica Bregman (2005, p. 11), "as pessoas com TEA são altamente literais e concretas em sua linguagem e processamento de pensamento, geralmente falhando em entender metáforas, ironia, sarcasmo e jocosidade". Esse funcionamento cognitivo particular é detalhado pelo autor ao descrever:

> A linguagem figurativa e inferencial é outra área da comunicação que é prejudicada no autismo, em grande parte devido a uma combinação de déficits no pensamento abstrato e conceitual, reciprocidade social e

> percepção das sutilezas da comunicação social. (BREGMAN, 2005, p. 11).

As dificuldades no estabelecimento de inferências pragmáticas relacionam-se à Teoria da Mente e à Teoria da Coerência Central Fraca, que descrevem a tendência do indivíduo em focar em detalhes isolados em detrimento do contexto global da narrativa (NUNES; WALTER, 2016; OLIVEIRA, 2021). Segundo Gomes (2015), as barreiras observadas na leitura de figurados não se restringem ao código escrito, mas refletem desafios em:

> [...] interpretar o que observam, em dar sentido além do literal, em brincar de faz de conta, em associar palavras ao seu significado, em compreender a linguagem falada, figuras de linguagem, ironias e conceitos abstratos, em utilizar a fala com função comunicativa e em generalizar a aprendizagem. (GOMES, 2015, p. 155).

Portanto, exigir que o estudante apreenda conceitos figurados abstratos por meio de aulas expositivas tradicionais ou textos exclusivamente verbais descontextualizados pode gerar frustração e isolamento. Torna-se indispensável construir pontes pedagógicas que traduzam o sentido conotativo em experiências perceptíveis e manipuláveis

A Pedagogia dos Multiletramentos e a Gramática da Multimodalidade

O conceito de Multiletramentos (Multiliteracies) foi introduzido originalmente na década de 1990 pelo Grupo Nova Londres (The New London Group), reunindo pesquisadores internacionais com o objetivo de formular uma pedagogia capaz de responder a duas transformações estruturais da sociedade: a multiplicidade dos canais de comunicação e mídias e a crescente diversidade cultural e linguística. Conforme apontam Cope e Kalantzis (2000, 2009), a Pedagogia dos Multiletramentos rompe com a visão estática do ensino da alfabetização tradicional ao propor a noção de Design, na qual os sujeitos não são meros leitores passivos, mas projetistas e produtores ativos de significados. O processo de representação organiza-se em um ciclo contínuo formado por três instâncias: os desenhos disponíveis (*available designs*), o ato de desenhar (*designing*) e o redesenho (*redesigned)*.

Para sistematizar a articulação entre as diversas formas de representação, Cope e Kalantzis (2009) estruturam a Gramática da Multimodalidade, a qual parte da premissa

de que os diferentes modos semióticos se mobilizam em torno de cinco dimensões do significado:

> A gramática da multimodalidade envolve cinco questões centrais: 1) A que se referem os significados? (Dimensão Representacional); 2) Como vinculam os significados às pessoas as quais pretendem envolver? (Dimensão Social); 3) Como se articulam os significados entre si? (Dimensão Organizacional); 4) Como se encaixam os significados no mundo mais amplo do significado? (Dimensão Contextual); 5) Para servir a que interesses e de quem aparecem os significados manipulados? (Dimensão Ideológica). (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 365).

Nessa perspectiva teórica, o conceito de modo semiótico é ampliado para abranger não apenas a linguagem escrita e oral, mas também a representação visual, a representação áudio, tátil, gestual e espacial. O uso da representação tátil e visual adquire relevância fundamental quando voltado para educandos com deficiência (PCD), uma vez que a apreensão de sensações corporais, texturas, formas e objetos manipuláveis funciona como um canal alternativo e complementar de acesso aos sentidos do texto.

Paralelamente, os estudos fundacionais da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual desenvolvidos por Kress e van Leeuwen (1996, 2001, 2020) sustentam que qualquer enunciado escrito ou impresso é constitutivamente multimodal, pois integra escolhas tipográficas, diagramação, cores, enquadramentos e arranjos espaciais que produzem sentidos independentes e articulados ao texto verbal. Kress e van Leeuwen (1996, p. 17) defendem que "o componente visual de um texto é uma mensagem organizada e estruturada independentemente – ele é conectado com o texto verbal, mas, de jeito nenhum, dependente dele".

No cenário nacional, os documentos normativos curriculares acolheram tais diretrizes. A Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2018) estabeleceu como exigência central o trabalho com textos multissemióticos em todos os campos de atuação social do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Conforme orienta a norma oficial:

> Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, acrescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço [...]. Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da

> comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica. (BRASIL, 2018, p. 71-72).

Contudo, ao analisar a presença da multimodalidade em materiais didáticos e documentos orientadores da Educação Especial, Gonzaga (2023) adverte que a simples presença de gêneros digitais e visuais (como memes, infográficos, charges e campanhas publicitárias) não garante, por si só, a inclusão de estudantes com deficiência. A autora evidencia que o ensino frequentemente incide em um discurso "visiocêntrico", pressupondo que todos os discentes possuem o mesmo padrão de experiência sensorial visual. Para que a leitura de textos multimodais seja efetivamente acessível a alunos PCDS ou com deficiências sensoriais e intelectuais, torna-se imprescindível integrar recursos de Tecnologia Assistiva e flexibilizações tátil-visuais (como a audiodescrição, o relevo e o uso de objetos manipuláveis) que traduzam as multissemioses em experiências perceptíveis de aprendizagem crítica e autônoma

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e com delineamento de intervenção pedagógica de cunho etnográfico. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender e interpretar as dinâmicas de interação, a apreensão de sentidos e os processos de aprendizagem de estudantes com deficiência (PCD) em seu ambiente natural de sala de aula regular e inclusiva. O estudo foi desenvolvido na Escola Estadual Padre José de Anchieta, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa voltado para a recomposição de aprendizagens no Ensino Médio, tendo como público-alvo turmas inclusivas compostas por estudantes neurotípicos e discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual, de modo a promover a aprendizagem cooperativa e o letramento multimodal na transposição de conceitos abstratos, especificamente as figuras de linguagem.

Em estrito cumprimento aos preceitos éticos estabelecidos pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o projeto de intervenção contou com a devida anuência e declaração de conformidade ética da instituição de ensino e da secretaria estadual de educação. Para garantir os direitos dos participantes, os responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),

ISSN: 2358-8829

enquanto os estudantes firmaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assegurando o anonimato e a liberdade de desistência sem prejuízo acadêmico. No tocante ao uso de imagem e voz, a autorização foi formalizada em termo próprio, garantindo que os registros fotográficos e audiovisuais fossem restritos à documentação pedagógica e à análise científica, com preservação da identidade dos discentes mediante desfoque ou enquadramentos focados estritamente no manuseio dos materiais.

Para a consecução dos objetivos, a coleta e a triangulação de dados estruturaram-se a partir de múltiplos instrumentos qualitativos, englobando a observação participante direta das interações em sala, o diário de campo do pesquisador para o registro reflexivo de cada encontro, a análise documental das produções e folhas de respostas discentes, a documentação fotográfica e iconográfica da materialidade pedagógica, e uma roda de conversa avaliativa ao final da intervenção para escuta das percepções discentes.

O eixo central da intervenção consistiu no planejamento, adaptação e co-criação de um jogo multimodal de figuras de linguagem, concebido para transformar a linguagem figurada (metáfora, ironia, hipérbole, eufemismo e metonímia) em uma experiência sensorial e manipulável. Esse percurso organizou-se em quatro etapas encadeadas. Na primeira etapa, de sensibilização, utilizaram-se gêneros discursivos do universo digital juvenil (memes, infográficos, tiras e charges) em leituras orientadas para evidenciar a construção conjunta entre texto e imagem, acompanhadas de uma roda de conversa diagnóstica. Na segunda etapa, promoveu-se a adaptação tátil-visual e multissensorial dos materiais sob os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), incorporando cartões com relevos texturizados, alto contraste, ampliação de fontes, pictogramas e sinalizações por código de cores.

Na terceira etapa, os estudantes, organizados em equipes heterogêneas reunindo alunos neurotípicos e PCDS, participaram ativamente da co-criação de cartas-desafio multimodais de um tabuleiro tátil denominado "Trilha do Sentido Figurado", e de um manual de regras acessível. Conforme ilustrado na Figura 1, o processo de intervenção pedagógica desdobrou-se na confecção colaborativa de recursos lúdicos e táteis pelas equipes de estudantes. A materialidade desenvolvida, composta por tabuleiros sensoriais, baralhos de cartas multimodais (articulando memes, tiras e recursos visuais) e manuais de regras acessíveis, traduziu os conceitos abstratos das figuras de linguagem em vivências concretas e manipuláveis. Essa etapa evidenciou o engajamento ativo dos discentes, corroborando a premissa de que a cocriação de ferramentas pedagógicas

favorece a autonomia comunicativa e a superação de barreiras de leitura inferencial em turmas inclusivas."

Figura 1: Prototipagem autoral de jogos multimodais táteis pelas equipes discentes para o estudo das figuras de linguagem



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Por fim, na quarta etapa, a aplicação ocorreu em rodadas guiadas com mediação docente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), utilizando as pistas táteis e visuais quando necessário, e concluindo com uma produção escrita guiada que permitiu avaliar a fixação do conteúdo e os ganhos na leitura e na escrita crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados empíricos emergentes da intervenção pedagógica realizada na Escola Estadual Padre José de Anchieta revela como a articulação entre a ludicidade, a adaptação tátil-visual e os gêneros multimodais atuam de forma decisiva na recomposição de aprendizagens de Língua Portuguesa para estudantes com deficiência (PCD) e neurodivergentes no Ensino Médio. A investigação qualitativa e etnográfica demonstrou, inicialmente, que a leitura interpretativa e inferencial de enunciados conotativos e figuras de linguagem, constitui um dos gargalos mais expressivos na formação leitora desse público. Em alinhamento com a literatura científica, observou-se que alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual apresentam uma tendência marcante ao processamento estritamente literal do texto. Essa característica cognitiva decorre de especificidades no pensamento abstrato e conceitual, bem como de desafios na apreensão das sutilezas pragmáticas da comunicação social.

ISSN: 2358-8829

A evolução do processo formativo tornou-se ainda mais evidente quando os discentes migraram da condição de leitores para a posição de co-criadores e jogadores do Jogo Multimodal de Figuras de Linguagem. A confecção colaborativa das cartas-desafio e do tabuleiro tátil em equipes heterogêneas, reunindo estudantes neurotípicos e atípicos, transformou a atmosfera social da sala de aula. A presença de regras claras, comandos previsíveis e suporte de pictogramas conferiu estabilidade emocional aos alunos no espectro autista, inibindo comportamentos de esquiva e estimulando a atenção sustentada e a memória de trabalho.

Por fim, a avaliação dos registros documentais e das produções textuais elaboradas ao término da intervenção atesta a efetividade da proposta na recomposição de aprendizagens no Ensino Médio. Os estudantes com deficiência demonstraram um ganho expressivo em sua autonomia e letramento crítico, evoluindo do reconhecimento guiado do sentido figurado para a produção autoral de frases conotativas e legendas para novos memes.

Em síntese, os achados da pesquisa reiteram de forma criativa, ética e cientificamente fundamentada que a inclusão escolar não deve ser pautada pela padronização ou pela simplificação empobrecedora do currículo, mas pela flexibilização pedagógica e pela diversificação de linguagens. A ludicidade e a multimodalidade adaptada provaram ser pontes metodológicas indispensáveis para transformar conceitos abstratos em vivências prazerosas e acessíveis, garantindo que o estudante PCD exerça plenamente seu direito à leitura crítica, à autoria e ao protagonismo social

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que o ensino de Língua Portuguesa para estudantes com deficiência (PCD) e neurodivergentes em turmas inclusivas do Ensino Médio ganha contornos transformadores quando alicerçado na ludicidade, na adaptação tátil-visual e na Pedagogia dos Multiletramentos. A investigação realizada na Escola Estadual Padre José de Anchieta revelou que o principal entrave leitor no estudo das figuras de linguagem reside na tendência desses educandos ao processamento estritamente literal do texto. Diante desse cenário, a transposição dos enunciados conotativos para gêneros multimodais do cotidiano juvenil atuou como um potente andaime cognitivo, possibilitando a transição da mera decodificação para a apreensão

inferencial do sentido figurado. Somado a essa adaptação de suporte, a co-criação e a aplicação do Jogo Multimodal de Figuras de Linguagem demonstraram que a gamificação intencional reduz significativamente a ansiedade e os comportamentos de esquiva, ao mesmo tempo em que fortalece a estabilidade emocional e a atenção sustentada de alunos no Espectro Autista.

Esse movimento culminou em avanços consistentes na recomposição de aprendizagens, visto que os estudantes deixaram a posição de receptores passivos para atuar como produtores autorais de frases figuradas e legendas, exercendo sua autonomia comunicativa em práticas de linguagem situadas.

Não obstante os êxitos alcançados, reconhece-se que a consolidação da inclusão escolar exige um esforço investigativo contínuo, abrindo-se a necessidade de novas pesquisas que contemplem estudos longitudinais sobre a retenção da leitura crítica a longo prazo, a articulação com tecnologias digitais assistivas e a análise do impacto dessas abordagens na formação continuada de docentes. Em síntese, alinhando-se aos debates teóricos que perpassam todo o trabalho, conclui-se que o direito à educação com equidade só se efetiva quando a escola supera visões reducionistas e padronizadas, reconhecendo a diversidade como vetor de inovação pedagógica e garantindo que o estudante PCD exercite plenamente a sua voz, a sua autoria e a sua cidadania.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Jogos Didáticos, Figuras de Linguagem, Multiletramentos, Recomposição de Aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [suspicious link removed]. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 8. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

BREGMAN, J. D. Asperger syndrome and high-functioning autism. In: ZAGER, D. (org.). Autism spectrum disorders: identification, education, and intervention. 3. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 3-32.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality. The International Journal of Learning, v. 16, n. 2, p. 361-423, 2009.

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. Aprender a ler no Brasil. São Paulo: Contexto, 2017.

GOMES, C. G. S. Autismo e linguagem figurada: desdobramentos na compreensão leitora. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 21, n. 1, p. 145-158, 2015.

GONZAGA, C. S. A representação discursiva da deficiência visual e a inclusão em documentos oficiais e livros didáticos de Língua Portuguesa. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

NUNES, D. R. P.; WALTER, C. C. F. Processos de leitura e escrita em alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 181-196, 2016.

OLIVEIRA, L. A. G. de. O uso de jogos digitais como recurso pedagógico para o ensino da leitura e escrita de alunos com Transtorno do Espectro Autista. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

RANDI, J. et al. Teaching reading comprehension to students with autism spectrum disorders. Exceptional Children, v. 76, n. 4, p. 455-475, 2010.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.