

ALÉM DA ADAPTAÇÃO: TECNOLOGIAS DIGITAIS E O PROTAGONISMO DO ESTUDANTE AUTISTA NA CONSTRUÇÃO DE SUA PRÓPRIA APRENDIZAGEM

BEYOND ADAPTATION: DIGITAL TECHNOLOGIES AND AUTISTIC
STUDENTS' AGENCY IN CONSTRUCTING THEIR OWN LEARNING

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 23/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/784485833](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784485833)

Lúcia Rodrigues dos Santos¹

Cleisson Pereira Lopes²

Bárbara Márcia Cerqueira Suzart³

Débora Araújo Leal⁴

RESUMO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto educacional exige práticas que ultrapassem a simples adaptação de conteúdos e promovam sua participação ativa na construção da aprendizagem. Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como as tecnologias digitais podem favorecer o protagonismo do estudante autista, considerando sua autonomia, comunicação, participação e formas específicas de aprender. O estudo justificou-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre o uso pedagógico das tecnologias como instrumentos de inclusão, autoria e desenvolvimento, contribuindo para práticas educacionais mais acessíveis e centradas nas potencialidades dos estudantes. Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo, baseada na análise de 14 estudos publicados entre 2023 e 2026. Os resultados evidenciaram que aplicativos, plataformas educacionais, jogos digitais, tecnologias assistivas e recursos de comunicação podem ampliar o acesso aos conteúdos, favorecer a organização das tarefas, fortalecer a autonomia e criar oportunidades de autoria e participação. Concluiu-se que as tecnologias digitais podem contribuir significativamente para o protagonismo do estudante autista quando utilizadas de forma planejada, acessível e articulada à mediação docente, ao currículo e às necessidades individuais.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Transtorno do Espectro Autista; Protagonismo estudantil.

ABSTRACT

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in educational settings requires practices that go beyond the simple adaptation of content and promote their active participation in the construction of learning. This study aimed to analyze how digital

technologies can foster the protagonism of autistic students, considering their autonomy, communication, participation, and specific ways of learning. The study was justified by the need to broaden discussions on the pedagogical use of technologies as tools for inclusion, authorship, and development, contributing to more accessible educational practices focused on students' potential. Methodologically, a bibliographic study with a qualitative, exploratory, and descriptive approach was conducted based on the analysis of 14 studies published between 2023 and 2026. The results showed that applications, educational platforms, digital games, assistive technologies, and communication resources can expand access to content, support task organization, strengthen autonomy, and create opportunities for authorship and participation. It was concluded that digital technologies can significantly contribute to the protagonism of autistic students when they are used in a planned and accessible manner and are connected to teacher mediation, the curriculum, and students' individual needs.

Keywords: Digital technologies; Autism Spectrum Disorder; Student protagonism.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ambiente educacional tem ampliado as discussões sobre a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as diferentes formas de aprender, comunicar, interagir e participar. Embora a presença desses estudantes nas classes regulares represente um avanço importante, a inclusão não pode ser compreendida somente como acesso à escola ou realização de atividades adaptadas. Veríssimo e Muniz (2023) ressaltam que o professor precisa conhecer as particularidades do estudante autista para desenvolver

estratégias que contribuam para sua aprendizagem e participação. Nesse contexto, torna-se necessário ultrapassar práticas centradas exclusivamente na adaptação de conteúdos e reconhecer o estudante como sujeito capaz de participar ativamente da construção do próprio conhecimento.

As tecnologias digitais apresentam possibilidades relevantes para a construção de práticas educacionais mais acessíveis, flexíveis e participativas. Aplicativos, jogos educativos, plataformas de aprendizagem, recursos audiovisuais, ferramentas de comunicação alternativa e tecnologias assistivas podem ampliar as formas de apresentação dos conteúdos e de expressão dos conhecimentos. Callegari et al. (2024) destacam que os recursos digitais podem favorecer os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes autistas ao oferecer estímulos visuais, interativos e personalizados. Entretanto, sua utilização precisa estar relacionada aos objetivos educacionais e às necessidades individuais, uma vez que a simples presença de dispositivos tecnológicos não garante a inclusão. Ribeiro et al. (2024) argumentam que os resultados dependem da mediação docente, do planejamento pedagógico e da adequação dos recursos às características de cada estudante.

A utilização das tecnologias digitais pode favorecer não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também a comunicação, a organização das tarefas, a autonomia e a participação do estudante autista nas atividades escolares. Recursos digitais permitem que o aluno escolha temas, organize informações, acompanhe as etapas de uma atividade e produza materiais por meio de diferentes linguagens. Pordeus et al. (2024) afirmam que as tecnologias podem reduzir barreiras comunicacionais e ampliar as possibilidades de interação no ambiente educacional. Desse modo, o estudante deixa

de ocupar apenas a posição de receptor de adaptações e passa a participar das escolhas, das produções e das decisões relacionadas à própria aprendizagem. Almeida (2025) destaca que o protagonismo estudantil é fortalecido quando os interesses, as experiências e as formas de participação dos alunos são considerados no planejamento pedagógico.

Diante desse contexto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar como as tecnologias digitais podem favorecer o protagonismo do estudante autista na construção de sua própria aprendizagem, considerando suas potencialidades, necessidades específicas e formas de participação no contexto educacional. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos três objetivos específicos: identificar as principais tecnologias digitais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes autistas; compreender de que maneira os recursos digitais contribuem para a autonomia, a participação e o engajamento desses estudantes nas atividades pedagógicas; e investigar os desafios e as possibilidades relacionados à utilização das tecnologias digitais como instrumentos de inclusão e protagonismo educacional.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre a inclusão dos estudantes autistas para além da adaptação de materiais, conteúdos e avaliações. Muitas práticas educacionais ainda são elaboradas sem considerar a participação do estudante nas decisões relacionadas ao seu processo de aprendizagem, mantendo-o em uma posição dependente da mediação constante de professores ou profissionais de apoio. Pimentel et al. (2025) ressaltam que as metodologias ativas podem promover autonomia e inclusão quando oferecem oportunidades para que os estudantes façam escolhas, resolvam problemas e

participem de experiências significativas. Nesse sentido, investigar a relação entre tecnologias digitais e protagonismo torna-se relevante para compreender como esses recursos podem favorecer a autoria, a comunicação e a independência do estudante autista.

A relevância social e educacional da pesquisa também está relacionada à possibilidade de oferecer subsídios para professores, gestores, familiares e demais profissionais envolvidos na educação inclusiva. A compreensão das potencialidades e das limitações das tecnologias pode colaborar para a elaboração de práticas mais acessíveis, participativas e adequadas às necessidades individuais. Gonçalves et al. (2024) destacam que a formação docente constitui um elemento essencial para a inclusão de estudantes autistas, especialmente diante dos desafios relacionados ao planejamento, à adaptação e ao uso das tecnologias assistivas. Assim, o estudo pode contribuir para a valorização das capacidades dos estudantes, para o fortalecimento de práticas inclusivas e para a superação de concepções que associam o autismo apenas às dificuldades ou limitações.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo. A pesquisa bibliográfica permite reunir, analisar e interpretar conhecimentos publicados anteriormente sobre determinado objeto de investigação, contribuindo para a compreensão do tema e para a identificação de diferentes perspectivas teóricas. O levantamento foi realizado em plataformas como Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES, SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e repositórios institucionais. Foram utilizados descritores relacionados ao Transtorno do Espectro Autista, tecnologias digitais, tecnologia

assistiva, educação inclusiva, protagonismo estudantil, autonomia, aprendizagem e metodologias ativas.

Foram incluídos estudos publicados entre 2023 e 2026, disponíveis integralmente em língua portuguesa e relacionados diretamente à aprendizagem, à inclusão, às tecnologias digitais, à autonomia ou ao protagonismo dos estudantes autistas. Foram excluídos textos duplicados, estudos sem acesso integral, publicações anteriores ao período estabelecido, pesquisas voltadas exclusivamente aos aspectos clínicos do autismo e trabalhos sem relação direta com os objetivos definidos. Ao final do processo de busca, leitura e seleção, foram utilizados 14 estudos, posteriormente organizados em três categorias: processos de aprendizagem do estudante autista; tecnologias digitais na educação inclusiva; e protagonismo, autonomia e participação na aprendizagem.

A partir das discussões apresentadas, observa-se que as tecnologias digitais podem assumir diferentes funções no ambiente escolar. Elas podem ser utilizadas apenas como recursos de adaptação de uma tarefa previamente definida ou como instrumentos capazes de ampliar a participação, a expressão, a autoria e a autonomia do estudante. Dessa forma, a questão que orientou esta pesquisa foi: de que maneira as tecnologias digitais podem favorecer o protagonismo e a autonomia do estudante autista na construção de sua própria aprendizagem no contexto educacional?

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Transtorno do Espectro Autista e os Processos de Aprendizagem

A compreensão dos processos de aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista exige o reconhecimento de que cada indivíduo apresenta características, habilidades, interesses e necessidades específicas. Veríssimo e Muniz (2023) explicam que o professor precisa conhecer as particularidades do estudante para selecionar estratégias pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Embora algumas características relacionadas à comunicação, à interação social, à percepção sensorial e aos comportamentos repetitivos possam estar presentes, elas se manifestam de maneira diferente em cada pessoa. Oliveira (2023) destaca que a observação do estudante em situações reais de aprendizagem permite identificar como ele organiza o pensamento, responde aos estímulos e estabelece relações com os conteúdos. Assim, o diagnóstico não deve ser utilizado para limitar as expectativas educacionais, mas para orientar a identificação dos apoios necessários à aprendizagem.

O processo de aprendizagem do estudante autista não deve ser analisado somente a partir das dificuldades ou limitações identificadas no ambiente escolar. Silva e Melo (2025) ressaltam que o professor precisa valorizar as potencialidades da criança e desenvolver estratégias que favoreçam sua participação nas atividades realizadas pela turma. Quando a prática pedagógica se concentra exclusivamente na deficiência, pode ocorrer a simplificação excessiva dos conteúdos, a realização de tarefas repetitivas e a redução das oportunidades de desenvolvimento. Gonçalves et al. (2024) defendem que a inclusão exige expectativas positivas sobre a capacidade de aprendizagem dos estudantes, além de formação docente para compreender suas diferentes formas de comunicação e participação. Dessa maneira, o estudante autista deve ser reconhecido como sujeito capaz de aprender, produzir

conhecimentos e desenvolver novas habilidades quando encontra condições pedagógicas adequadas.

A observação pedagógica constitui um dos principais recursos para compreender como o estudante autista aprende e participa das situações educacionais. Oliveira (2023) afirma que o acompanhamento cotidiano permite ao professor perceber os interesses, as dificuldades, os sinais de desconforto e as estratégias utilizadas pelo estudante durante a realização das atividades. Com base nessa observação, o docente pode identificar se o aluno apresenta maior facilidade com imagens, materiais concretos, explicações objetivas, atividades práticas ou recursos digitais. Veríssimo e Muniz (2023) também destacam que determinados comportamentos interpretados como desinteresse ou recusa podem representar dificuldades de compreensão, alterações sensoriais ou insegurança diante de mudanças na rotina. Portanto, observar o estudante de forma sistemática contribui para a elaboração de intervenções mais coerentes com suas necessidades e evita interpretações baseadas apenas em comportamentos aparentes.

A mediação docente deve ser organizada de maneira flexível, intencional e articulada aos objetivos curriculares. Silva e Melo (2025) apontam que instruções claras, rotinas previsíveis, recursos visuais e divisão das tarefas em etapas menores podem facilitar a compreensão e a realização das atividades. Essas estratégias proporcionam maior segurança ao estudante, principalmente quando ele apresenta dificuldades diante de comandos extensos, mudanças inesperadas ou tarefas pouco estruturadas. Gavioli e Coutinho (2025) argumentam que as adaptações curriculares não devem resultar na exclusão de conteúdos relevantes, mas na criação

de caminhos alternativos para que o aluno tenha acesso ao conhecimento. Nesse sentido, adaptar não significa diminuir a capacidade esperada do estudante, mas diversificar os recursos, os tempos, as formas de participação e os instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem.

As adaptações pedagógicas podem envolver mudanças na apresentação dos conteúdos e nas maneiras pelas quais o estudante demonstra aquilo que aprendeu. Carvalho et al. (2025) observam que, no ensino de Matemática, recursos visuais, jogos, objetos concretos e situações cotidianas podem contribuir para a compreensão de conceitos abstratos. Em uma atividade de produção textual, o estudante também pode utilizar imagens, gravações, símbolos ou ferramentas digitais para organizar e expressar suas ideias. Oliveira et al. (2025) ressaltam que as tecnologias assistivas permitem ampliar as formas de acesso, representação e participação, especialmente quando estão articuladas às necessidades individuais. O objetivo da adaptação deve ser garantir que o estudante participe dos mesmos campos de conhecimento trabalhados pela turma, ainda que utilize diferentes recursos ou necessite de maior tempo para realizar as tarefas.

A formação de professores representa uma condição essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas que atendam aos estudantes autistas. Gonçalves et al. (2024) destacam que muitos docentes demonstram insegurança ao planejar adaptações, utilizar tecnologias assistivas, lidar com manifestações comportamentais ou avaliar diferentes formas de participação. Essa insegurança pode ser reduzida por meio de processos formativos que articulem conhecimentos teóricos, situações práticas, planejamento coletivo e reflexão sobre as experiências vivenciadas em sala de aula. Veríssimo

e Muniz (2023) defendem que o professor deve compreender o autismo sem transformar o diagnóstico em uma explicação única para todas as atitudes do estudante. A formação continuada precisa auxiliar o educador a reconhecer barreiras, elaborar estratégias e avaliar constantemente se os recursos utilizados estão realmente favorecendo a aprendizagem e a participação.

As metodologias que valorizam a investigação, a colaboração e a resolução de problemas também podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes autistas. Pimentel et al. (2025) afirmam que as metodologias ativas ampliam as oportunidades de participação e favorecem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes da educação especial. Contudo, essas propostas precisam ser apresentadas com objetivos compreensíveis, etapas organizadas e apoios adequados, evitando que o estudante fique apenas observando o trabalho dos colegas. Dantas et al. (2026) explicam que a participação pode ser fortalecida quando o aluno tem uma função definida, utiliza recursos acessíveis e compreende claramente o que deverá realizar. Portanto, a inclusão não se resume à presença do estudante na sala de aula, mas envolve sua participação efetiva na construção do conhecimento e nas experiências compartilhadas pela turma.

Compreender os processos de aprendizagem do estudante autista significa reconhecer que existem diferentes formas de comunicar, participar, resolver problemas e demonstrar conhecimentos. Oliveira (2023) argumenta que o planejamento pedagógico deve ser revisto conforme os avanços, as dificuldades e as respostas apresentadas pelo estudante ao longo do processo. Uma estratégia que funciona em determinado momento pode precisar ser modificada quando o aluno desenvolve novas habilidades ou quando os objetivos de

aprendizagem se tornam mais complexos. Gonçalves et al. (2024) ressaltam que a inclusão depende da articulação entre professores, gestores, profissionais especializados e familiares, pois diferentes informações podem contribuir para a compreensão das necessidades do estudante. Dessa forma, a escola pode construir práticas que valorizem suas potencialidades, promovam sua autonomia e assegurem seu direito de aprender.

2.2. Tecnologias Digitais na Educação Inclusiva de Estudantes Autistas

As tecnologias digitais têm ampliado as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Callegari et al. (2024) destacam que aplicativos, jogos, plataformas interativas, vídeos e recursos multimodais podem favorecer a apresentação dos conteúdos por diferentes linguagens. Esses recursos permitem combinar textos, imagens, sons, animações e atividades práticas, oferecendo ao estudante novas formas de acessar as informações. Ribeiro et al. (2024) ressaltam, entretanto, que a presença de equipamentos digitais não garante automaticamente a inclusão ou a aprendizagem. Para que a tecnologia produza resultados educacionais, sua utilização precisa estar vinculada aos objetivos curriculares, às características do estudante e à mediação realizada pelo professor.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem contribuir para a superação de barreiras relacionadas à comunicação, à organização e ao acesso aos conteúdos escolares. Pordeus et al. (2024) explicam que agendas visuais, aplicativos de comunicação alternativa, temporizadores e organizadores de rotina

podem aumentar a previsibilidade das atividades. Esses recursos auxiliam o estudante a compreender o que deverá fazer, em qual ordem as tarefas serão realizadas e quanto tempo será destinado a cada etapa. Callegari et al. (2024) observam que as ferramentas digitais também possibilitam a repetição de instruções e a personalização das atividades de acordo com o ritmo do aluno. Contudo, a escolha do recurso deve ser realizada de forma individualizada, pois uma ferramenta considerada adequada para um estudante pode gerar distração, ansiedade ou sobrecarga sensorial em outro.

A utilização das tecnologias digitais pode ampliar as formas pelas quais o estudante autista recebe informações e demonstra aquilo que aprendeu. Ribeiro et al. (2024) afirmam que os conteúdos podem ser apresentados por meio de textos, áudios, imagens, vídeos e representações interativas, favorecendo estudantes com diferentes formas de processamento das informações. Da mesma maneira, as respostas podem ser produzidas por meio da escrita, da gravação de voz, da seleção de imagens, da elaboração de apresentações ou do uso de símbolos. Pordeus et al. (2024) argumentam que essa flexibilidade é especialmente relevante para estudantes que apresentam dificuldades na comunicação oral ou na produção de textos convencionais. A tecnologia, nesse contexto, amplia as possibilidades de expressão e permite que conhecimentos anteriormente pouco visíveis sejam identificados e valorizados pelos professores.

No ensino de Matemática, os recursos digitais e as tecnologias assistivas podem tornar os conceitos abstratos mais visuais, interativos e compreensíveis. Oliveira et al. (2025) destacam que jogos digitais, objetos virtuais e plataformas educacionais

possibilitam a manipulação de números, formas, quantidades e operações em ambientes dinâmicos. O estudante pode observar os efeitos de suas escolhas, repetir atividades e receber feedback imediato sobre os procedimentos realizados. Carvalho et al. (2025) ressaltam que esses recursos devem ser relacionados a situações concretas e aos conhecimentos trabalhados em sala de aula. O professor precisa verificar se a ferramenta estimula a compreensão e o raciocínio ou se conduz apenas à repetição mecânica de respostas, sem que o estudante compreenda os conceitos envolvidos.

A integração entre metodologias ativas e recursos digitais também pode favorecer a personalização dos percursos de aprendizagem. Dantas et al. (2026) afirmam que essa articulação permite diversificar as formas de interação, comunicação e participação do estudante autista. Em uma atividade baseada em projetos, por exemplo, o estudante pode escolher um tema relacionado aos seus interesses, pesquisar em fontes digitais, organizar as informações e selecionar a forma de apresentação. Moraes (2026) argumenta que roteiros de estudo e plataformas educacionais ajudam o aluno a acompanhar as etapas da atividade e a desenvolver maior autonomia. Os interesses específicos, muitas vezes tratados somente como comportamentos restritos, podem ser transformados em pontos de partida para ampliar o currículo, estabelecer conexões entre áreas do conhecimento e desenvolver novas habilidades.

Os roteiros de estudo digitais podem contribuir para a organização, o planejamento e a autorregulação do estudante autista. Moraes (2026) explica que esses roteiros podem apresentar objetivos, materiais necessários, orientações, etapas de execução e critérios de conclusão das atividades. Ao visualizar o que já realizou e quais etapas ainda precisam ser cumpridas, o estudante passa a

acompanhar o próprio progresso. Dantas et al. (2026) destacam que essa organização é importante para alunos que apresentam dificuldades de atenção, gerenciamento do tempo ou compreensão de tarefas pouco estruturadas. Entretanto, os roteiros não devem engessar a aprendizagem ou impedir escolhas, mas oferecer uma estrutura inicial que possa ser ajustada conforme o desenvolvimento e as necessidades do estudante.

A adoção das tecnologias digitais também exige atenção aos aspectos sensoriais, cognitivos e emocionais envolvidos na interação com os dispositivos. Callegari et al. (2024) observam que aplicativos com excesso de sons, cores, movimentos ou informações podem dificultar a concentração e gerar desconforto em determinados estudantes autistas. Por esse motivo, o professor deve testar previamente os recursos, analisar a clareza dos comandos e verificar as possibilidades de personalização da interface. Oliveira et al. (2025) ressaltam que a tecnologia assistiva precisa responder a uma necessidade educacional concreta e não ser utilizada apenas por ser considerada moderna ou inovadora. A observação das reações do estudante durante a atividade é essencial para identificar se o recurso está facilitando a aprendizagem ou criando novas barreiras.

A formação docente e as condições oferecidas pela escola são determinantes para o uso pedagógico das tecnologias digitais. Gonçalves et al. (2024) afirmam que os professores precisam de conhecimentos para selecionar ferramentas, adaptar materiais e avaliar os resultados obtidos com os estudantes autistas. A instituição escolar também deve oferecer equipamentos adequados, acesso à internet, suporte técnico e tempo destinado ao planejamento pedagógico. Ribeiro et al. (2024) defendem que a tecnologia deve ampliar as relações educacionais e não substituir a

interação entre estudantes, colegas e professores. Dessa maneira, os recursos digitais podem funcionar como instrumentos de comunicação, acesso, autoria e autonomia, desde que estejam integrados a uma proposta pedagógica comprometida com o direito de aprender.

2.3. Protagonismo, Autonomia e Participação do Estudante Autista na Aprendizagem

O protagonismo estudantil está relacionado à participação ativa do aluno nas decisões, nas atividades e nas reflexões que envolvem sua aprendizagem. Almeida (2025) explica que essa perspectiva reconhece o estudante como sujeito capaz de fazer escolhas, expressar opiniões e assumir responsabilidades no processo educacional. No caso do estudante autista, o protagonismo exige que suas preferências, interesses e formas de comunicação sejam consideradas pelo professor. Pimentel et al. (2025) ressaltam que a participação não pode depender exclusivamente da comunicação oral ou da capacidade de realizar as atividades sem apoio. A escola precisa oferecer diferentes meios para que o estudante manifeste suas ideias, incluindo imagens, símbolos, recursos digitais, gestos e tecnologias de comunicação alternativa.

A autonomia do estudante autista deve ser entendida como uma construção gradual e apoiada, e não como a ausência completa de mediação. Moraes (2026) afirma que recursos como roteiros de estudo, agendas digitais e instruções visuais podem ajudar o aluno a planejar e acompanhar as próprias ações. Inicialmente, o estudante pode necessitar de apoio para compreender a sequência da atividade, selecionar os materiais e verificar os resultados. Pimentel et al. (2025) argumentam que esses apoios devem ser reduzidos

progressivamente conforme o aluno desenvolve maior segurança e domínio sobre a tarefa. Realizar permanentemente todas as ações pelo estudante pode fortalecer relações de dependência e limitar as oportunidades de desenvolver iniciativa, organização e tomada de decisões.

As metodologias ativas podem criar condições para que o estudante autista participe de forma mais significativa das experiências pedagógicas. Pimentel et al. (2025) destacam que projetos, investigações, jogos e resolução de problemas estimulam escolhas, levantamento de hipóteses e produção de conhecimentos. Entretanto, essas atividades precisam apresentar objetivos claros, etapas organizadas e recursos acessíveis para que o estudante compreenda o que deverá realizar. Dantas et al. (2026) afirmam que uma metodologia denominada ativa pode permanecer excludente quando o aluno não possui uma função definida ou não consegue utilizar os instrumentos disponibilizados. O protagonismo ocorre quando o estudante participa das decisões, contribui com suas habilidades e reconhece o sentido da atividade desenvolvida.

As tecnologias digitais podem fortalecer o protagonismo quando o estudante deixa de utilizá-las somente para responder exercícios e passa a produzir conteúdos. Pordeus et al. (2024) ressaltam que os recursos digitais permitem elaborar vídeos, apresentações, histórias, mapas conceituais, gravações e outros materiais autorais. Essas produções ampliam as formas de demonstrar conhecimento e podem valorizar habilidades que não aparecem em avaliações tradicionais. Ribeiro et al. (2024) argumentam que o estudante também pode utilizar tecnologias para pesquisar, organizar informações, revisar conteúdos e compartilhar resultados com a turma. Nesse contexto, o recurso digital ultrapassa sua função

adaptativa e transforma-se em um instrumento de expressão, criatividade e participação.

A comunicação representa um elemento central para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo do estudante autista. Pordeus et al. (2024) explicam que aplicativos, imagens, símbolos e recursos de comunicação alternativa podem ser utilizados para expressar necessidades, escolhas, opiniões e conhecimentos. Essas formas de comunicação precisam ser reconhecidas como legítimas pela escola, mesmo quando o estudante não utiliza a linguagem oral convencional. Ribeiro et al. (2024) destacam que o professor pode empregar recursos visuais ou digitais para perguntar quais atividades facilitaram a aprendizagem, quais provocaram desconforto e quais temas despertaram maior interesse. Escutar o estudante permite que o planejamento pedagógico seja construído a partir de informações mais próximas de sua experiência.

Os interesses específicos do estudante autista podem ser utilizados como pontos de partida para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Almeida (2025) afirma que o protagonismo se fortalece quando os conhecimentos escolares são relacionados às experiências, curiosidades e interesses manifestados pelos estudantes. Um tema de interesse pode ser incorporado a projetos, pesquisas, produções textuais, atividades matemáticas ou experiências interdisciplinares. Dantas et al. (2026) ressaltam que essa estratégia não significa restringir toda a aprendizagem ao interesse específico, mas utilizá-lo como uma ponte para ampliar conhecimentos e introduzir novos desafios. O professor continua responsável pela organização curricular, mas passa a considerar as motivações do estudante na escolha das estratégias pedagógicas.

A adaptação curricular orientada pelo protagonismo deve ser construída, sempre que possível, com a participação do próprio estudante. Gavioli e Coutinho (2025) defendem que as adaptações precisam favorecer o acesso ao currículo e respeitar as necessidades educacionais do aluno com TEA. O estudante pode participar da escolha do formato da atividade, dos recursos utilizados e da maneira de apresentar os resultados. Almeida (2025) argumenta que a possibilidade de escolha fortalece o engajamento, a responsabilidade e o sentimento de pertencimento ao processo educacional. Dessa forma, a adaptação deixa de ser algo elaborado exclusivamente pelos adultos e passa a incorporar as manifestações, preferências e experiências do estudante.

A participação do estudante autista também deve ocorrer nas atividades coletivas e nas relações estabelecidas com os colegas. Ribeiro et al. (2024) destacam que pesquisas compartilhadas, jogos digitais, projetos e produções multimídia podem favorecer a colaboração entre os alunos. Para isso, o professor deve definir funções compatíveis com as habilidades de cada participante e oferecer apoio quando necessário. Silva e Melo (2025) ressaltam que a antecipação da atividade, a organização dos grupos e a clareza das instruções podem aumentar a segurança e o envolvimento do estudante autista. A participação coletiva não deve ser imposta de maneira indiferente às suas necessidades, mas planejada para promover interação, contribuição e pertencimento.

Avançar para além da adaptação significa reconhecer o estudante autista como autor e construtor de sua trajetória de aprendizagem. Pimentel et al. (2025) afirmam que a autonomia se desenvolve quando o ambiente escolar reconhece as capacidades dos estudantes e oferece oportunidades reais de participação. As

tecnologias digitais podem auxiliar por meio de organizadores, roteiros, recursos de comunicação e ferramentas de produção, mas não substituem relações pedagógicas baseadas na confiança e na escuta. Gavioli e Coutinho (2025) destacam que as práticas inclusivas devem promover acesso, participação e desenvolvimento, evitando tanto a exclusão quanto a proteção excessiva. Assim, o protagonismo do estudante autista se concretiza quando ele pode escolher, comunicar, criar, avaliar e participar ativamente da construção de seus conhecimentos.

3. METODOLOGIA

A pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória e descritiva. Esse método foi escolhido por possibilitar a reunião, a análise e a sistematização de conhecimentos já publicados sobre as tecnologias digitais, a inclusão educacional e o protagonismo de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Sousa et al. (2021) afirmam que a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador examinar diferentes produções científicas e construir uma compreensão fundamentada acerca do objeto investigado.

O levantamento dos estudos foi realizado no Google Acadêmico, no Portal de Periódicos CAPES, na Scientific Electronic Library Online, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e em repositórios institucionais. Foram utilizados os descritores “Transtorno do Espectro Autista”, “estudante autista”, “tecnologias digitais”, “tecnologia assistiva”, “educação inclusiva”, “protagonismo estudantil”, “autonomia”, “aprendizagem” e “metodologias ativas”. Os termos foram combinados por meio do operador booleano AND, formando expressões como “Transtorno do Espectro Autista AND

tecnologias digitais”, “autismo AND protagonismo estudantil”, “TEA AND aprendizagem” e “autismo AND metodologias ativas”.

Foram incluídos estudos publicados entre 2023 e 2026, em língua portuguesa, disponíveis integralmente e relacionados à aprendizagem, à inclusão, às tecnologias digitais, às metodologias ativas, à autonomia ou ao protagonismo de estudantes autistas. Foram excluídas publicações duplicadas, estudos sem acesso ao texto completo, trabalhos anteriores ao período estabelecido, pesquisas voltadas exclusivamente ao contexto clínico e produções que não apresentavam relação direta com os objetivos do estudo.

Inicialmente, foram localizadas 98 produções. Após a exclusão de registros duplicados e a leitura dos títulos, resumos e textos completos, foram selecionados 14 estudos que atenderam aos critérios definidos.

Tabela 1. Distribuição dos estudos identificados e selecionados

Plataformas de busca	Descritores e combinações utilizados	Estudos encontrados	Estudos selecionados
Google Acadêmico	“TEA AND tecnologias digitais”; “autismo AND aprendizagem”; “estudante autista AND educação inclusiva”; “autismo AND metodologias ativas”	52	7
Portal de Periódicos CAPES	“Transtorno do Espectro Autista AND tecnologia assistiva”; “TEA AND práticas pedagógicas”; “autismo AND formação docente”	21	3

SciELO	“autismo AND tecnologia”; “TEA AND educação matemática”; “tecnologia assistiva AND inclusão”	14	2
BDTD e repositórios institucionais	“estudante autista AND aprendizagem”; “protagonismo estudantil AND autonomia”; “autismo AND educação”	11	2
Total	—	98	14

Fonte: Elaboração própria (2026).

O material foi analisado e organizado em três categorias: processos de aprendizagem do estudante autista, tecnologias digitais na educação inclusiva e protagonismo, autonomia e participação na aprendizagem.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos 14 estudos selecionados permitiu identificar que as tecnologias digitais apresentam contribuições relevantes para a inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, principalmente quando são utilizadas para ampliar as formas de acesso aos conteúdos, comunicação, participação e produção de conhecimentos. Callegari et al. (2024) demonstram que aplicativos, jogos, plataformas digitais e recursos multimodais podem favorecer o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e comunicacionais, especialmente por oferecerem informações visuais, interativas e organizadas. Os resultados também indicaram, contudo, que a presença da tecnologia no ambiente escolar não garante, isoladamente, aprendizagem ou inclusão. Ribeiro et al.

(2024) ressaltam que a eficácia dos recursos depende do planejamento pedagógico, da mediação do professor e da adequação às características de cada estudante. Dessa forma, os estudos analisados apontaram que a tecnologia precisa ser entendida como parte de uma proposta pedagógica inclusiva, e não como uma solução automática para as dificuldades enfrentadas pelo estudante autista.

Outro resultado recorrente foi a contribuição das tecnologias para a personalização dos percursos de aprendizagem. Pordeus et al. (2024) destacam que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação permitem ajustar o ritmo, a linguagem, o nível de complexidade e a forma de apresentação das atividades. Essa flexibilidade mostrou-se importante porque os estudantes autistas apresentam diferentes formas de perceber, organizar e processar as informações. Em alguns casos, o uso de vídeos, imagens, símbolos e sequências visuais facilitou a compreensão de instruções e conteúdos curriculares. Em outros, as plataformas digitais possibilitaram a repetição das atividades e o acompanhamento individual do progresso. Oliveira (2023) argumenta que o reconhecimento das particularidades do estudante é fundamental para que as estratégias adotadas correspondam às suas necessidades reais. Assim, os resultados reforçam que a personalização não significa reduzir os objetivos educacionais, mas diversificar os caminhos utilizados para que o estudante tenha acesso ao conhecimento.

As produções analisadas também evidenciaram avanços relacionados à comunicação e à expressão do estudante autista. Aplicativos de comunicação alternativa, sistemas de símbolos, gravações, imagens e recursos digitais podem oferecer meios para

que o aluno expresse escolhas, necessidades, opiniões e conhecimentos. Pordeus et al. (2024) afirmam que essas ferramentas contribuem para reduzir barreiras comunicacionais e ampliar as possibilidades de interação no contexto escolar. Esse resultado é relevante porque o protagonismo depende da existência de meios pelos quais o estudante possa manifestar sua compreensão e participar das decisões relacionadas à própria aprendizagem. Ribeiro et al. (2024) observam que os recursos tecnológicos podem tornar visíveis capacidades que nem sempre aparecem em avaliações baseadas exclusivamente na oralidade ou na escrita convencional. Dessa maneira, a tecnologia pode favorecer uma participação mais ampla, desde que as formas alternativas de comunicação sejam reconhecidas como legítimas pelos professores e pela comunidade escolar.

No campo da aprendizagem matemática, os estudos demonstraram que as tecnologias assistivas e os recursos digitais podem auxiliar na representação de conceitos abstratos. Oliveira et al. (2025) ressaltam que jogos, objetos virtuais e plataformas interativas possibilitam a visualização e a manipulação de números, formas, quantidades e operações. O feedback imediato oferecido por algumas ferramentas também pode ajudar o estudante a identificar erros e testar novas estratégias sem exposição diante dos colegas. Carvalho et al. (2025) acrescentam que a aprendizagem matemática se torna mais acessível quando os recursos digitais são associados a materiais concretos, situações cotidianas e explicações contextualizadas. Entretanto, a análise indicou que o uso excessivamente mecânico de aplicativos pode limitar a construção dos conceitos, especialmente quando as atividades exigem apenas repetição de respostas. Portanto, a mediação docente permanece necessária para relacionar

a experiência digital aos objetivos curriculares e à compreensão dos conteúdos.

A integração entre tecnologias digitais e metodologias ativas constituiu outro resultado importante. Dantas et al. (2026) defendem que projetos, investigações, jogos e resolução de problemas podem ampliar as formas de participação do estudante autista quando são organizados de maneira acessível. Nessas propostas, o aluno pode pesquisar informações, escolher recursos, organizar materiais e definir como apresentará os resultados. Moraes (2026) argumenta que os roteiros de estudo e as plataformas educacionais contribuem para a organização das etapas e para o desenvolvimento gradual da autonomia. Os estudos indicaram que essa estrutura pode beneficiar estudantes que apresentam dificuldades relacionadas ao planejamento, ao gerenciamento do tempo e à compreensão de atividades pouco previsíveis. Contudo, a metodologia somente se torna ativa quando o estudante participa efetivamente das decisões e ações. Caso permaneça apenas observando o trabalho realizado pelos colegas, a proposta mantém características excludentes, ainda que utilize tecnologias consideradas inovadoras.

Os resultados também mostraram que os interesses específicos dos estudantes autistas podem ser incorporados ao planejamento pedagógico como elementos de motivação e aproximação com os conteúdos escolares. Almeida (2025) destaca que o protagonismo se fortalece quando as atividades valorizam os interesses, as experiências e as escolhas dos estudantes. Um tema de interesse pode ser utilizado em pesquisas digitais, produções textuais, projetos interdisciplinares, apresentações e atividades matemáticas. Dantas et al. (2026) observam que essa estratégia permite partir de conhecimentos familiares para introduzir novos conteúdos e ampliar

gradualmente o repertório do estudante. A análise dos estudos indica, portanto, que os interesses específicos não devem ser considerados somente como comportamentos restritivos. Quando utilizados com planejamento, podem constituir caminhos para aumentar o engajamento e favorecer a participação ativa, sem limitar todo o currículo ao tema preferido pelo aluno.

Apesar das contribuições encontradas, os estudos também evidenciaram limitações relacionadas à infraestrutura, à formação dos professores e à seleção dos recursos. Gonçalves et al. (2024) destacam que muitos docentes ainda se sentem despreparados para utilizar tecnologias assistivas, adaptar materiais e avaliar diferentes formas de participação. Além disso, a ausência de equipamentos, acesso à internet e suporte técnico pode dificultar a continuidade das propostas. Callegari et al. (2024) alertam que os aplicativos precisam ser avaliados antes de sua utilização, pois interfaces com excesso de sons, cores, movimentos ou informações podem provocar distração ou sobrecarga sensorial. Os resultados demonstram que a escolha de um recurso deve considerar as características individuais, os objetivos da atividade e a possibilidade de personalização. A tecnologia mais recente ou mais complexa não é necessariamente a mais adequada, sendo preferível aquela que responde a uma necessidade pedagógica concreta.

A mediação docente apareceu, portanto, como elemento central em praticamente todos os estudos. Veríssimo e Muniz (2023) afirmam que o professor precisa conhecer o estudante e observar continuamente suas respostas às estratégias utilizadas. A tecnologia pode facilitar a apresentação de conteúdos e a realização de tarefas, mas cabe ao docente criar oportunidades para que o conhecimento seja compartilhado, discutido e aplicado em diferentes situações.

Silva e Melo (2025) também destacam que instruções claras, rotinas previsíveis, recursos visuais e acompanhamento individualizado favorecem a participação dos estudantes autistas. A discussão dos resultados mostra que o professor não perde importância diante das ferramentas digitais. Ao contrário, sua atuação torna-se ainda mais necessária para selecionar recursos, orientar o uso, interpretar as dificuldades e evitar que o estudante permaneça isolado diante de uma tela.

Outro aspecto identificado foi a necessidade de superar uma concepção de inclusão baseada apenas na adaptação de atividades. Gavioli e Coutinho (2025) defendem que as adaptações curriculares precisam garantir acesso ao currículo e participação efetiva, em vez de manter o estudante realizando tarefas paralelas e simplificadas. Os estudos demonstraram que as tecnologias podem ampliar essa perspectiva ao permitir que o estudante produza vídeos, apresentações, textos, mapas conceituais e outros conteúdos autorais. Pimentel et al. (2025) argumentam que a autonomia se desenvolve quando o aluno encontra oportunidades para escolher, criar, resolver problemas e avaliar o próprio percurso. Nesse sentido, os recursos digitais podem contribuir para deslocar o estudante de uma posição passiva para uma atuação mais participativa. Entretanto, isso exige que a escola reconheça sua capacidade de tomar decisões e ofereça apoios sem substituir permanentemente suas ações.

Tabela 2. Síntese dos principais resultados identificados nos estudos

Categorias analisadas	Principais resultados encontrados	Autores relacionados
-----------------------	-----------------------------------	----------------------

Acesso aos conteúdos	Os recursos digitais diversificaram a apresentação das informações por meio de imagens, vídeos, áudios, símbolos e atividades interativas.	Callegari et al. (2024); Ribeiro et al. (2024)
Personalização da aprendizagem	As tecnologias permitiram ajustar o ritmo, a linguagem, a complexidade e as formas de realização das atividades.	Pordeus et al. (2024); Oliveira (2023)
Comunicação e expressão	Aplicativos, imagens e sistemas alternativos ampliaram as possibilidades de manifestação de escolhas, opiniões e conhecimentos.	Pordeus et al. (2024); Ribeiro et al. (2024)
Aprendizagem matemática	Jogos e plataformas digitais facilitaram a visualização, a manipulação e a compreensão de conceitos abstratos.	Oliveira et al. (2025); Carvalho et al. (2025)
Autonomia e autorregulação	Roteiros digitais, agendas e plataformas ajudaram na organização das etapas e no acompanhamento do próprio progresso.	Moraes (2026); Dantas et al. (2026)
Protagonismo e autoria	As tecnologias favoreceram a produção de vídeos, apresentações, pesquisas e materiais autorais.	Almeida (2025); Pimentel et al. (2025)
Metodologias ativas	Projetos, investigações e resolução de problemas ampliaram a participação quando organizados com recursos acessíveis.	Dantas et al. (2026); Pimentel et al. (2025)
Mediação pedagógica	A atuação do professor mostrou-se essencial para selecionar ferramentas, orientar o uso e relacionar as atividades ao currículo.	Veríssimo e Muniz (2023); Silva e Melo (2025)

Formação e infraestrutura	A falta de formação, equipamentos, internet e suporte técnico apareceu como barreira para a continuidade das práticas.	Gonçalves et al. (2024); Callegari et al. (2024)
Limitações dos recursos	O excesso de estímulos e o uso mecânico das plataformas podem provocar sobrecarga, distração ou aprendizagem superficial.	Callegari et al. (2024); Oliveira et al. (2025)

Fonte: Elaboração própria com base nos estudos selecionados (2026).

De modo geral, os resultados da pesquisa bibliográfica confirmaram que as tecnologias digitais podem favorecer a aprendizagem e o protagonismo dos estudantes autistas quando utilizadas de forma planejada, acessível e articulada ao currículo. Os principais benefícios encontrados foram a diversificação das linguagens, a personalização das atividades, a ampliação da comunicação, o fortalecimento da autonomia e o aumento das possibilidades de autoria. Ao mesmo tempo, os estudos mostraram que os resultados dependem da formação docente, da infraestrutura escolar, da participação do estudante e da avaliação contínua dos recursos. Gonçalves et al. (2024) reforçam que a inclusão demanda investimento na formação dos profissionais e no planejamento colaborativo. Almeida (2025) acrescenta que o protagonismo requer a valorização da voz, dos interesses e das escolhas do aluno. Assim, avançar para além da adaptação significa utilizar a tecnologia para criar condições reais de participação, autoria e construção do conhecimento.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como as tecnologias digitais podem favorecer o protagonismo do estudante autista na construção de sua própria aprendizagem, considerando suas potencialidades, necessidades específicas e formas de participação no contexto educacional. Com base na análise dos 14 estudos selecionados, foi possível compreender que os recursos digitais apresentam contribuições significativas para a inclusão escolar quando são utilizados de maneira planejada, acessível e articulada aos objetivos pedagógicos. Dessa forma, o estudo permitiu superar uma visão restrita das tecnologias como instrumentos destinados apenas à adaptação de atividades, reconhecendo seu potencial para ampliar a comunicação, a autoria, a autonomia e a participação do estudante autista.

Os resultados demonstraram que aplicativos educacionais, jogos digitais, plataformas interativas, recursos audiovisuais, tecnologias assistivas e ferramentas de comunicação alternativa podem diversificar as formas de acesso aos conteúdos e de expressão dos conhecimentos. Esses recursos possibilitam apresentar informações por meio de imagens, sons, vídeos, símbolos e atividades interativas, respeitando diferentes formas de percepção e processamento das informações. Além disso, as tecnologias permitem que o estudante revise conteúdos, repita atividades, acompanhe seu próprio progresso e utilize diferentes linguagens para demonstrar aquilo que aprendeu. Assim, o uso pedagógico dos recursos digitais pode favorecer uma aprendizagem mais flexível e adequada às características individuais do estudante autista.

A pesquisa também evidenciou que as tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo estudantil. Ao utilizar roteiros digitais, agendas visuais, plataformas

educacionais e ferramentas de produção de conteúdo, o estudante pode organizar tarefas, acompanhar etapas, realizar escolhas e assumir maior responsabilidade por seu percurso de aprendizagem. O protagonismo manifesta-se quando o aluno deixa de ser apenas receptor de atividades adaptadas e passa a participar das decisões, das produções e das avaliações relacionadas ao processo educativo. Nesse sentido, criar vídeos, apresentações, histórias digitais, mapas conceituais e outros materiais possibilita que o estudante expresse suas ideias e compartilhe conhecimentos de forma mais ativa.

Outro aspecto relevante foi a utilização dos interesses específicos do estudante autista como pontos de partida para a construção de aprendizagens significativas. Quando incorporados de maneira planejada às atividades, esses interesses podem aumentar o engajamento, facilitar a aproximação com os conteúdos e promover conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, é necessário evitar que o currículo seja limitado exclusivamente aos temas preferidos pelo aluno. O papel do professor consiste em utilizar esses interesses como caminhos para ampliar o repertório, introduzir novos desafios e favorecer o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, comunicacionais e sociais.

Apesar das contribuições identificadas, concluiu-se que a tecnologia não produz inclusão de forma automática. Sua eficácia depende da mediação docente, da seleção criteriosa dos recursos, da infraestrutura escolar e da formação dos profissionais envolvidos. Aplicativos com excesso de estímulos, interfaces pouco acessíveis ou atividades baseadas apenas na repetição podem provocar distração, sobrecarga sensorial ou aprendizagem superficial. Por esse motivo, o professor deve avaliar previamente cada ferramenta, observar as respostas apresentadas pelo estudante e realizar ajustes sempre que

necessário. A tecnologia precisa estar integrada ao currículo e às relações pedagógicas, não devendo substituir o contato com professores, colegas e demais participantes do ambiente escolar.

A formação docente revelou-se, portanto, indispensável para que as tecnologias digitais sejam utilizadas de forma inclusiva e significativa. Os professores precisam compreender as características do Transtorno do Espectro Autista, conhecer diferentes recursos de acessibilidade e desenvolver competências para planejar atividades flexíveis. Também é necessário que as instituições de ensino ofereçam equipamentos, acesso à internet, suporte técnico e tempo para o planejamento colaborativo. Sem essas condições, as propostas tecnológicas podem ocorrer de maneira isolada e descontínua, reduzindo seu impacto sobre a aprendizagem e a participação dos estudantes.

De modo geral, a pesquisa permitiu concluir que avançar para além da adaptação significa reconhecer o estudante autista como sujeito capaz de escolher, comunicar, criar, avaliar e construir conhecimentos. As tecnologias digitais podem contribuir para esse avanço ao ampliarem as possibilidades de acesso, expressão e autoria. Contudo, sua utilização deve estar fundamentada em uma concepção de inclusão que valorize as potencialidades do estudante e respeite suas singularidades. A inclusão efetiva não ocorre apenas quando o aluno está presente na sala de aula ou recebe uma atividade diferenciada, mas quando participa das experiências educacionais, estabelece relações, desenvolve competências e encontra condições para atuar de forma progressivamente autônoma.

Para futuras pesquisas, sugere-se a realização de estudos de campo que investiguem diretamente as experiências de estudantes autistas, professores e familiares com o uso das tecnologias digitais. Recomenda-se também analisar ferramentas específicas, comparar diferentes etapas de ensino e acompanhar os efeitos das propostas tecnológicas durante períodos mais longos. Novas investigações poderão verificar como os estudantes percebem sua própria participação, quais recursos realmente favorecem a autonomia e quais barreiras ainda dificultam o protagonismo. Também se mostra relevante desenvolver pesquisas sobre formação docente, acessibilidade das plataformas e utilização ética da inteligência artificial na educação de estudantes autistas, ampliando os conhecimentos sobre práticas inclusivas que reconheçam o aluno como participante ativo de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Arthur Emanuel Silva de. Empoderamento e protagonismo estudantil no tempo integral: construindo aprendizagens significativas. 2025.

CALLEGARI, Marcellino José; TONELLI, Elizangela; BARBOSA, Geovane Carlos; AMORIM, Fúlvia Ventura Leandro; SANTOS, Sidney Silva. Tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão sistemática da literatura. Revista ambienteeducação, v. 17, e023021, 2024.

CARVALHO, Evandro Henrique; MELLO, Tatiana Ribeiro de Campos; MARTINI, Silvia Cristina. Educação inclusiva: o ensino de Matemática

para alunos com Transtorno do Espectro Autista. Revista JRG de Estudos Acadêmicos, v. 8, n. 19, e082371, 2025.

DANTAS, Djanira Barbosa et al. Integração de metodologias ativas e tecnologias digitais no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Revista Educação Contemporânea, v. 3, n. 2, p. 630–651, 2026.

GAVIOLI, Silvana; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Adaptação curricular e metodologias ativas para atender às necessidades do estudante com TEA. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 8, p. 2888–2901, 2025.

GONÇALVES, Luciana Marinho Soares et al. A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 10, p. 4484–4500, 2024.

MORAES, Jhon Cesar Pereira. Metodologias ativas e tecnologia assistiva: roteiros de estudo e o uso do Matific na educação inclusiva para alunos com autismo. Disciplinarum Scientia: Ciências Humanas, v. 26, n. 2, p. 65–80, 2026.

OLIVEIRA, Camila Rezende; LOPES, Cjanna Vieira; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Tecnologias assistivas aplicadas à educação matemática inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Texto Livre, v. 18, e56096, 2025.

OLIVEIRA, Rosinéia Silva. Compreendendo o processo de aprendizagem de um estudante com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2023.

PIMENTEL, Adele Emília Schlukat et al. Aplicações de metodologias ativas no ensino especial para a promoção da autonomia e da inclusão escolar. *Revista de Geopolítica*, v. 16, n. 5, e1130, 2025.

PORDEUS, Marcel Pereira et al. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como mediadoras da inclusão educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Lumen et Virtus*, v. 15, n. 42, p. 7272–7283, 2024.

RIBEIRO, Gleick Cruz et al. O papel da tecnologia na inclusão educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 12, p. 3011–3026, 2024.

SILVA, Giovanna Monte; MELO, Ana Mikésia de. Estratégias do professor no processo de ensino-aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 5, p. 2284–2300, 2025.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Sônia Maria de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 43, p. 64–83, 2021.

VERÍSSIMO, Soraia Sobral; MUNIZ, Simara de Sousa. Transtorno do Espectro Autista: o professor no processo de aprendizagem dos alunos com TEA. *Facit Business and Technology Journal*, v. 3, n. 46, 2023.

¹ Mestranda em Ciências da Educação Instituição: Universidad Autónoma de Asunción (UAA). E-mail: [acesse o artigo original para](#)

[visualizar o e-mail](#)

² Mestrado Mestrado pela Universidade EBWU. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Graduação em Serviço Social e Pedagogia - Doutorado. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Pós-doutorado em Docência Universitária - Instituto Universitário Italiano de Rosário. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6466-2981>