

EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS INTERFACES NO CONTEXTO ESCOLAR Á LUZ DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS NEURODIVERGENTES

Santana Caroline Azevedo Lopes¹
Wanildo Figueiredo de Sousa²

RESUMO

Este estudo compartilha a experiência de atividades no campo do Estágio Supervisionado na Educação Especial na Escola Municipal José Veríssimo no município de Óbidos, Pará. Tendo como objetivo conhecer e vivenciar as práticas pedagógicas no chão da escola, a fim de que se observem as dificuldades e possibilidades de aproximação ou distanciamento das práticas inclusivas. O estudo fundamenta-se em desenvolver conhecimentos e competências para atuação crítica e reflexiva do docente a luz da educação especial. O percurso metodológico consiste em uma pesquisa de campo e levantamento bibliográfico. A técnica de coleta de dados ocorreu através da observação-participativa, planejamento e intervenção, que revelaram desafios corriqueiros na efetivação da educação inclusiva, especialmente para alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Os resultados apontam para barreiras atitudinais, falta de formação específica e profissionais capacitados, ausência do Planejamento Educacional Individualizado – PEI, e a aplicabilidade de recursos e estratégias personalizadas. Conclui-se que, é essencial planejar um ensino que atendam as especificidades de todos os alunos, buscando introduzir ferramentas que promovam acesso, participação e expressão dos alunos.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão. Práticas. Estratégias. TEA.

SPECIAL EDUCATION AND ITS INTERFACES IN THE SCHOOL CONTEXT IN LIGHT OF PEDAGOGICAL PRACTICES FOR THE INCLUSION OF NEURODIVERGENT STUDENTS

ABSTRACT

This study shares the experience of activities in the field of Supervised Internship in Special Education at José Veríssimo Municipal School in the municipality of Óbidos, Pará. The objective is to learn about and experience pedagogical practices in the school environment, in order to observe the difficulties and possibilities of approaching or distancing oneself from inclusive practices. The study is based on developing knowledge and skills for critical and reflective teaching in the light of special education. The methodological approach consists of field research and a bibliographic survey. Data collection was carried out through participatory observation, planning, and intervention,

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal Do Oeste do Pará (UFOPA), Óbidos (PA), Brasil. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0003-7373-1058>. E-mail: sntnlopes8@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Teologia pela Escola Superior de Teologia (EST). Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico; Metodologia do Ensino de Educação Infantil e Séries Iniciais e Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Atual (FAAT). Óbidos (PA), Brasil. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0001-6452-7421>. E-mail: wanildo.sousa@ufopa.edu.br

which revealed common challenges in the implementation of inclusive education, especially for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The results point to attitudinal barriers, a lack of specific training and qualified professionals, the absence of Individualized Education Plans (IEPs), and the applicability of personalized resources and strategies. It is concluded that it is essential to plan teaching that meets the specific needs of all students, seeking to introduce tools that promote access, participation, and expression among students.

Keywords: Special education. Inclusion. Practices. Strategies. ASD.

EDUCACIÓN ESPECIAL Y SUS INTERFASES EN EL CONTEXTO ESCOLAR A LA LUZ DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES NEURODIVERGENTES

RESUMÉN

Este estudio comparte la experiencia de actividades en el campo de las prácticas supervisadas en educación especial en la escuela municipal José Veríssimo, en el municipio de Óbidos, Pará. Su objetivo es conocer y experimentar las prácticas pedagógicas en el ámbito escolar, con el fin de observar las dificultades y posibilidades de acercamiento o distanciamiento de las prácticas inclusivas. El estudio se basa en el desarrollo de conocimientos y competencias para la actuación crítica y reflexiva del docente a la luz de la educación especial. El recorrido metodológico consiste en una investigación de campo y una revisión bibliográfica. La técnica de recopilación de datos se llevó a cabo mediante la observación participativa, la planificación y la intervención, que revelaron retos habituales en la puesta en práctica de la educación inclusiva, especialmente para los alumnos con trastorno del espectro autista (TEA). Los resultados apuntan a barreras actitudinales, falta de formación específica y de profesionales capacitados, ausencia de Planificación Educativa Individualizada (PEI) y la aplicabilidad de recursos y estrategias personalizadas. Se concluye que es esencial planificar una enseñanza que atienda a las especificidades de todos los alumnos, buscando introducir herramientas que promuevan el acceso, la participación y la expresión de los alumnos.

Palabras clave: Educación especial. Inclusión. Prácticas. Estrategias. TEA.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial no contexto educacional é uma modalidade de ensino que por muito tempo se configurou a segregação dos alunos com deficiência sendo distanciados das classes regulares. Avanços significativos de políticas de inclusão ressignificou o seu papel para contemplar os direitos de acesso e participação respeitando e valorizando suas singularidades.

A discussão objetiva-se conhecer as práxis pedagógicas no chão da escola a fim de, identificar as dificuldades e possibilidades que se aproximam ou distanciam das práticas inclusivas, e por fim, intervir a partir do plano de atividade com base nas especificidades dos alunos para processo de ensino e aprendizagem no contexto

escolar.

A justificativa fundamenta-se em desenvolver conhecimentos e competências para atuação crítica e reflexiva do docente a luz da educação especial. Tendo em vista, que é uma área que está em constante atualização, marcada por múltiplas perspectivas e desafios práticos dos profissionais, especialmente para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O percurso metodológico consiste em uma pesquisa de campo e levantamento bibliográfico e suas contribuições teóricas que dialogam com área da educação especial e suas interfaces no contexto escolar. A técnica para coleta de dados ocorreu através da observação-participativa, planejamento e intervenção com objetivo de potencializar e promover a inclusão

Para a técnica de análise dos dados organiza-se: a) levantamento teórico a partir das orientações do estágio supervisionado e do plano de atividade b) observação da realidade dos alunos; c) levantamento de dados coletados; d) confecção de materiais didático-pedagógico do plano de intervenção e) aplicação da proposta intervenciva; f) reflexão e análise da ação intervenciva e por fim, g) avaliação.

Breve descrição do ambiente escolar in lócus.

No ano de 1952 no dia 8 de abril, foi inaugurado o prédio onde funciona a EMEIEF José Veríssimo em homenagem ao ilustre obidense José Veríssimo Dias de Matos, escritor, jornalista, professor, historiador, novelista e um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. A escola foi construída com recursos próprios do município.

O lócus da escola está localizado no bairro central da cidade de Óbidos no interior da Amazônia Paraense, na rua Tv. Dr. Machado, 210. Como ato legal a última resolução nº 413 de 07 de maio de 1999, no qual estabelece o reconhecimento das modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental (PPP, 2017). Matriculando os alunos de todos os bairros.

Primeiros olhares para a Educação Infantil.

Para melhor entendimento as turmas que ocorreram observação de estágio

foram turmas da educação infantil e anos iniciais, ambas atendendo somente alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Entre elas: Maternal II (um aluno TEA nível 1), Pré II (dois alunos TEA nível 2 e 3), 1º ano (um aluno TEA nível 3) e por fim o 3º ano (um aluno TEA nível 3 e outras comorbidades).

A apresentação no campo do estágio oportunizou conhecer a escola que, segundo o coordenador pedagógico não tem um quantitativo de alunos suficientes que demande priorizar uma Sala de Recursos Especializados (SRE) e por isso não os contempla com Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo direcionados pra outras escolas próximas, porém nem todos frequentam, motivos esses desconhecidos até então.

Em certo momento, se apresentou falando seu nome e relatou sobre as coisas que mais gosta de fazer e que mostraria uma dança que aprendeu no *Tik Tok*. Nesse cenário, podemos perceber, de acordo com Oliveira (2010) que a criança é um ser naturalmente espontâneo, que vive em seu próprio mundo, repleto de curiosidade infinita, autenticidade e uma vida afetiva, emocional e criativa.

Nos momentos de brincadeira convida os colegas que tem mais afetividade para ficarem do seu lado, nas atividades, chama todos os alunos e os incentiva a participarem. Do ponto de vista do seu desempenho cognitivo, mostra-se plena condições de aprendizagem e desenvolvimento. Suas dificuldades apresentavam-se em pouca tolerância ao cumprimento de regras e irritabilidade.

A sala é simples, mas muito cheia de vida, com cores, figuras animadas e fichas interativas espalhadas por todo canto até no chão, alguns brinquedos em uma caixa em que todos dividem e revezam, não se presenciou nenhuma intercorrência de desentendimentos, isso demonstra empenho da professora em criar ambiente de respeito mútuo sendo importante para o convívio e desenvolvimento das crianças.

De acordo com Mayara Gaiato (2023) psicóloga e neurocientista, descreve que o autismo é uma variação da neurodiversidade, uma forma de pensar e se comportar que tem como base a formação do cérebro de uma forma diferente, a depender do conjunto de genes envolvido. E é por isso que se trata de um espectro, pois possui múltiplas possibilidades, amplos sinais, dificuldades e facilidades.

A autora acrescenta ainda “varia entre pouca a muita necessidade de

suporte em determinadas questões” (Gaiato, 2023, p. 27), por isso, o diagnóstico precoce no autismo possibilita uma intervenção acessível e multidisciplinar e prevê a participação da família e da escola com o objetivo de desenvolver as potencialidades da criança e estimular sua inclusão.

A turma do Pré II, tinha em média 15 alunos na faixa etária entre os 4 e 5 anos. Em geral os alunos estavam em preparação para fase da alfabetização e letramento, através da contação de história “o grande rabanete” e a partir disso realizariam suas respectivas atividades com a família da letra “v”, a professora regular não realizava sequências didáticas e as atividades eram meio que aleatórias.

Os alunos TEA não foram incentivados a participar da roda da história sendo isolados em mesas no fim da sala. De acordo com a professora, estavam em “seus mundos”, sendo acompanhados pela auxiliar para que não interferissem no momento de aprendizagem dos outros alunos, o que demonstram claramente a exclusão e por conseguinte a falta de preparação adequada.

Conforme Silva e Pires (2025) um educador habilidoso tem o poder de criar inúmeras oportunidades, ao compreender como cada criança com autismo absorve informações e identificar as estratégias de ensino mais adequadas. Uma das estratégias eficaz para a inclusão é o planejamento colaborativo entre professores regulares e especializados para que juntos desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas.

Partindo desse pressuposto, observou-se atraso na linguagem e comunicação de ambos os alunos TEA, pois não conseguiam formular frases além de uma palavra, dificuldade na interação social, não brincavam entre si e nem com os demais alunos, pelo contrário, ficavam irritados com a presença deles. Buscou-se apresentar recursos educativos através de jogos móveis, mas não demonstravam interesse.

Para Orrú (2012) aponta que uma das características marcantes no desenvolvimento da maioria das crianças com Transtornos do Espectro Autista, percebidas na escola, são os déficits de comunicação e linguagem, a ausência da linguagem verbal ou o seu desenvolvimento tardio, os quais se tornam desafios para os docentes trabalharem o desenvolvimento da alfabetização com esses

alunos.

O aluno em nível 3, segundo o relato da professora, não realizava as atividades propostas e frequentemente apresentava comportamentos de autorregulação com intuito de se opor as solicitações. Observou-se, ainda, que o aluno demonstrava características de se concentrar, direcionando sua atenção a ações repetitivas, como rasgar papéis, e desconsiderando os estímulos ao seu redor.

Torna-se evidente que, é fundamental estabelecer uma rotina capaz de modificar determinados hábitos e, consequentemente favorecer um aprendizado eficiente e assertivo. Ao contrário, permitir que aluno organize sua própria rotina sem uma finalidade educativa, distancia-o do seu processo de desenvolvimento.

A formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos (Libâneo, 1998), defende que um dos principais desafios que os professores se deparam é a ausência de capacitação adequada impossibilitando de construir um planejamento personalizado, podendo assim, levar a práticas pedagógicas que não atendem as especificidades dos alunos. De acordo com relato da auxiliar educacional:

"[...] ele está regredindo, precisa de uma mediadora e sozinha não dou conta, a sala é cheia e muito barulhenta, ele fica frequentemente estressado e quer bater. Já foi solicitado que os pais viessem para a reunião na escola, mas eles não venham e nem participam das reuniões atípicas. Ele (aluno) não faz acampamento educacional especializado, os pais colocaram em uma aula de reforço" (Auxiliar educacional, 2025).

Logo, o envolvimento dos integrantes da comunidade escolar é fundamental, para estabelecer um ambiente receptivo e inclusivo. Tais medidas contribuem para a criação de um ambiente de sensibilização acerca da relevância da inclusão, reforçando a conexão entre família, escola e comunidade. Essa interação ajuda criar uma cultura na educação que valorize a diversidade e promova a empatia.

Nesse sentido, Rapolli *et al* (2010) consideram que uma escola comum se torna inclusiva, quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Dessa forma, buscou-se analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP). O documento é defasado e não contempla as especificidades dos alunos da educação especial.

Face ao exposto, tornar uma escola inclusiva é permeado por muitos desafios e precisa ser articulada ações envolvendo toda equipe escolar “todos precisam ter os mesmos propósitos, objetivos e informações a respeito da educação especial e inclusiva” (Razuck e Cavalcante, 2024). Consequentemente, a inclusão escolar não é mero discurso, mas um direito que deve ser exercido.

Trilhando caminhos para os Anos Iniciais.

Na turma do 1º ano, tinha em média 17 alunos com faixa etária entre 6 e 7 anos. De imediato a professora passou algumas informações sobre o aluno TEA nível 3, “[...] ele (aluno) é pouco sociável com pessoas estranhas, ele não gosta que fiquem perto dele e muito menos olhem as atividades que ele tá fazendo” (Professora regular, 2025). Dessa forma, a observação foi à distância, respeitando o espaço do aluno.

Iniciou-se a aula com contação de história em seguida realização de atividades do complete das letras “p e b” em frases. O aluno realizou a atividade com a mediadora que a todo momento praticava a escuta ativa quando ficava agitado e rejeitando participar da aula, foi necessário esperar seu próprio tempo e espaço para que o aluno socializasse com os colegas e se engajasse na aula.

Por fim, foi possível observar o aluno na aula de educação física, momento a qual ficou evidente a participação ativa e comportamento competitivo. Embora mantendo distância durante a atividade, e a iniciativa de aproximação partiu do próprio aluno, essa interação reforça a importância de respeitar os limites e o espaço de cada um, reconhecendo e valorizando suas singularidades.

No que tange a sondagem dos conhecimentos de aprendizagem, constatou-se que o aluno apresenta boa capacidade de assimilação dos conteúdos ensinados, demonstra facilidade na leitura, embora não demonstre interesse pela escrita. Além disso, têm domínio rápido das operações matemáticas, o que representa um aspecto positivo para seu desenvolvimento.

Quando questionada se é utilizado o Planejamento Educacional Individualizado – PEI, a resposta foi não. O PEI, é um documento personalizado sendo essencial para o desenvolvimento de crianças com TEA. O coordenador pedagógico realizou uma reunião com as estagiárias para que pudessem se

respaldar de algumas incoerências, um dos assuntos foram o PPP e o PEI.

Observou-se que o PEI não é uma opção para os professores da escola, a maioria não sabia responder nem do que se tratava o documento. Ao ser questionado com a coordenação sobre a ausência da sua aplicabilidade, a resposta foi que a escola não articula com a equipe pois ainda não acham necessário, mas que é uma das metas da escola.

Segundo Narciso *et al* (2024) “essas barreiras podem ser exacerbadas pela falta de compreensão sobre a importância do PEI e pela ausência de uma cultura escolar que valorize a inclusão. Para superação desses desafios é importante promover formação de professores e a reestruturação das práticas escolares para que assim de fato, possam desenvolver competências necessárias para elaboração e execução do PEI.

Compreender para incluir: a singularidade em foco.

Em seu livro, Alfaletrar, Magda Soares (2020) diz que a alfabetização e o letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos. Portanto, alfabetizar é proporcionar o acesso a códigos de leitura e escrita, o letramento é a capacidade de ler e interpretar. O mesmo ocorre com o ato de escrever como instrumento de inserção das práticas sociais.

Em vista disso, levando em consideração as características do autismo, conforme Oliveira (2021) aponta que a criança autista possui dificuldade de elaborar o processo de alfabetização e letramento, devido a problemas com a coordenação motora, tônus muscular, linguagem e organização, bem como as questões sensoriais, apresentando dificuldades para escrever, segurar o lápis corretamente, por exemplo.

Corroborando com pensamento de Gómez *et al* (2009, tradução nossa) enfatiza, que nem todas as crianças do espectro autista estarão em condições de serem alfabetizadas devido aos pré-requisitos necessários no processo, para autistas verbais que conseguem nomear figuras, objetos e vogais o aprendizado pode ser mais rápido. Desse modo, se faz necessário pensar e elaborar estratégias de ensino que podem ser utilizadas na contribuição do processo de alfabetização.

Ainda, segundo Oliveira (2021), as dificuldades da criança neurodivergente

são muitas, entretanto, isso não a impede de ser alfabetizada e letrada. Gaiato (2018) salienta que ao elaborar estratégias para alfabetizar crianças com TEA deve-se inicialmente avaliar e analisar os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores além do aspecto de socialização.

Na turma do 3º ano é composta por 16 alunos com faixa etária entre 8 e 9 anos, em fase desenvolvimento das habilidades leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. Entre esses estudantes, há um aluno com diagnóstico de autismo nível 3, não verbal, também apresenta outras comorbidades, como Distúrbio do Sono, Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e dentre outros.

Entre sondagens, os relatos apresentam que aluno tem dificuldades na área de habilidades cognitivas, responde e age de forma parcial aos estímulos e participa de atividades interativas como jogos de quebra-cabeça, montagem e associação de imagens, gosta de assistir vídeos e de musicalização. Na habilidade socioafetiva demonstra capacidade de se engajar quando incentivado a interação.

Dante desse cenário, constatou-se a necessidade de valorizar a singularidade do aluno TEA, reconhecendo a importância de buscar meios que promovam sua participação formativa no processo educativo, por meio de estratégias e técnicas padronizada de acordo com as habilidades já desenvolvidas, que visa proporcionar acessibilidade e favorecer a inclusão.

Se faz necessário, criar um ambiente que respeite e valorize as diferenças no chão da escola, que tenham a segurança que estamos abertos também. Por conseguinte, lidar com uma criança autista apresenta desafios pertinentes, exigindo um bom embasamento e preparo para acompanhá-lo adequadamente. Além da qualificação acadêmica, a empatia e a habilidade do professor são essenciais.

A priori, pensar no plano intervventivo foi um pouco difícil, os detalhes sobre o aluno foram escassos a única base foram conhecimentos de formação inicial e através de curso de aperfeiçoamento e a observação. “como cada indivíduo é único, as crianças com TEA podem apresentar nuances diversas dentro de suas características[...]” (Gaiato, 2018, p. 26). Justamente por se tratar de um espectro.

Convém ressaltar que a formação específica na área da educação especial é de total valia, no percurso formativo é indispensável buscar aperfeiçoamento pois,

essas abordagens proporcionam aos professores ferramentas práticas para lidar com as especificidades desses alunos, permitindo um ensino mais direcionado e eficaz (Negreiros, 2024)

O primeiro passo foi observar a rotina do aluno, suas características, seus comportamentos, como interage e socializa e assim anotando todas as possíveis variáveis que estão influenciando cada ação, gesto e comportamento positivo ou negativo. O ambiente precisa ser estimulante e o convívio social acolhedor. Por isso, a observação é o elo para essa aproximação.

Um dos sinais característicos do autismo é ausência na interação social. Na infância, estas deficiências se manifestam por um modo de se aproximar, falta de contato e de resposta facial, indiferença ou aversão a afeto e contato físico (Gaudere, 1993, p.14). Então iniciamos com aproximações sutis, respeitando seu espaço, algumas vezes auxiliando em uma brincadeira, pegando objeto, assim, ganhando sua confiança.

Dessa forma, passou a apresentar sinais socioafetivos, evidenciando vínculo interpessoal. Entretanto, não foi possível acompanhar nenhuma atividade pedagógica conduzida pela mediadora, uma vez que esta não elaborava propostas intencionais de aprendizagem, limitando-se a ações voltadas apenas para atos de lazer. Essa prática revela ausência de estratégias direcionada a necessidades do aluno.

O planejamento da professora não é alinhado com as especificidades do aluno tampouco é dialogado com a mediadora educacional, as intervenções baseiam-se apenas no uso de brinquedos, ou seja, quebra-cabeças e jogos de montagem. Sabemos que os estudantes com TEA apresentam maneiras diferenciadas em relação a aprendizagem (Orrú, 2009). Dessa forma, usar recursos com ênfase na aprendizagem é essencial.

É fundamental que as práticas pedagógicas sejam construídas a partir dos interesses e das potencialidades do aluno, e não de suas limitações. Embora diagnosticados pelos mesmos critérios universalistas como autistas, cada qual tem suas habilidades e suas dificuldades, distintas e não homogêneas. (Orrú, 2016, p. 213).

Nas observações realizadas na sala de aula, notou-se também práticas

capacitistas por parte da professora regular, que afirmou que o aluno estava condicionado a não aprender em razão de sua condição. Tal postura reflete a visão excludente, que desconsidera as potencialidades de aprendizagem e ignora os princípios da educação inclusiva.

Como afirma Mello (2016), o capacitismo consiste em práticas e atitudes que discriminam pessoas com deficiência, limitando suas oportunidades. Dessa forma, torna-se essencial repensar as posturas e comportamentos no ambiente escolar, buscando atitudes inclusivas que promovam o respeito às diferenças, a valorização das capacidades individuais.

Assim, aquele que destoam do padrão considerado normal lhes são negados os direitos de participação na sociedade, por meio das barreiras atitudinais. Na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), barreiras atitudinais são atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Para Orrú (2012), as pessoas autistas são ainda pouco compreendidas pela sociedade, devido falta de conhecimento sobre esta condição. Dessa forma, Cruz (2014) corrobora com essa ideia ao enfatizar que a exclusão dos autistas emergem de visões preconceituosas, mas que, de forma alguma suas limitações biológicas podem anular a sua existência cultural e social.

A exemplo disso, a relação entre professor e aluno é reconhecer o aluno como sujeito e implica respeitar sua história, seus saberes, seus afetos e seus silêncios. Paulo Freire (2000) enfatiza que “[...] a negação do outro, de sua presença no mundo, é também negação de si mesmo enquanto educador”. Assim, cabe a todos romper essas concepções segregadas que se presencia até os dias atuais.

Para que o ensino seja acessível a todos, a proposta interventiva foi pensada com muita atenção aos detalhes, levando em consideração a subjetividade de cada aluno. Corroborando com Cunha (2010, p.32) “estes indivíduos processam o mundo de forma diferente, o foco da educação deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados”.

Dessa forma, buscou-se coletar todas as informações que pudessem ser relevantes para prática docente não pela ótica do professor mas do aluno, e assim, partir do interesse que o aluno apresentava – afeição pelo visual. Atividades que

priorizem dicas visuais, ajudam o indivíduo com TEA a processar de maneira mais fácil as informações, levando em conta que muitos TEA são pensadores visuais (Castanho, 2018, p. 30).

Dessa maneira, Fonseca e Ciola (2016) destacam a importância do uso de metodologias apropriadas e específica para este modo de pensar e se comportar. Entre eles, podemos citar a Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA. Segundo Bersch (2007 p. 31) é uma expressão utilizada para identificar todo arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com TEA.

Da teoria a prática: a intervenção como possibilidade inclusiva.

A construção do plano ocorreu de caráter interdisciplinar, articulando conteúdos já trabalhados na sala de aula pela professora regular dos componentes de Língua Portuguesa e Geografia, de acordo com a BNCC. Dessa forma, o objetivo da aula era promover a compreensão do conteúdo, utilizando estratégias de ensino e permitindo que todos os alunos participassem.

Antes de chegarmos na atividade em si, a sala foi organizada em círculos de modo que, garantissem a inclusão de todos na roda. Dando seguimento a uma dinâmica de acolhimento “Abraço de coração”, em que cada aluno pegava um coração disposto a mesa e escolhessem um colega que tinha menos aproximação para dar um abraço de coração, assim todos foram escolhidos e ninguém ficou de fora, nem mesmo as professoras.

A proposta tinha finalidade de promover a convivência respeitosa e a valorização relações interpessoais, incentivando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como acolhimento, empatia e afetividade. Trata-se de um intervalo simbólico onde emoções, tensões e inquietações podem emergir, reconhecendo que ninguém aprende quando está emocionalmente bloqueado. (Santos *et al*, 2025).

Para dar início as atividades e intervenção, foi exibido um curta-metragem de animação intitulado “*Velozzia o cuidado com a natureza em diferentes formas de contar e participar da história*”, que abordava temas como desmatamento, proteção ambiental e a valorização da biodiversidade. Todos os alunos assistiram

com muito entusiasmo e atenção. A animação foi abordada de forma leve e divertida com finalidade de envolver os alunos com a narrativa.

Imagen 1: Exibição da animação “Velozzia o curta”.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

O aluno TEA, apresenta-se uma forma diferente de aprender, sendo pontuado o processamento visual como aspecto favorável ao aprendizado. Isso significa que memorizam o que é visto com mais facilidade do que é ouvido (Fonseca e Ciola, 2016 p. 74). Após a exibição do vídeo, ocorreu a socialização sobre o que compreenderam, incentivando a consciência da preservação ambiental.

A atividade tinha como foco produzir suas próprias narrativas e para que isso acontecesse os alunos utilizaram meios de contar, reencontrar, desenhar e representar em diferentes formas seu entendimento. Para o aluno com TEA foi necessário utilizar estratégias de Comunicação Alternativa Ampliada – CAA, tendo em vista sua comunicação não verbal e suas comorbidades.

Segundo Bersch e Sartorretto (2017) a comunicação alternativa é uma forma de tecnologia assistiva que se destina habilidades de comunicação. Ela pode ser desenvolvida com recursos de baixo custo e simples, tanto quanto recursos de alto custo e ser mais sofisticados. Essas ferramentas podem ser materiais ou digitais que favorecem o acesso, participação e expressão.

Galvão Filho (2009) menciona que, dentro da área da educação inclusiva, há uma infinidade de opções disponíveis, como recursos simples e baratos, que devem ser oferecidos nas salas de aula inclusiva. Portanto, criou-se fichas e cartões de imagens interativas para associação e identificação dos elementos narrativos que

representam os personagens, suas ações e o lugar onde ocorre a história.

Também, foi elaborado uma prancha de comunicação como recurso assistivo, para que o aluno com autonomia formasse frases curtas. Vale lembrar que os recursos de comunicação de cada pessoa são desenvolvidos de maneira personalizada, levando em consideração as características que atendem cada aluno no seu processo de ensino e aprendizagem.

Na **imagem 2** abaixo, as fichas e os cartões foram produzidos de acordo com a animação, mas seguindo a técnica do CAA, por exemplo o aluno que tem uma dificuldade cognitiva em interpretar, tem mais facilidade de compreender através das cores. A cor amarela representa pessoas e pronomes, a cor laranja objeto e substantivos, a cor verde verbos e a cor azul advérbios e adjetivos (Orrú, 2012 p. 72).

Imagen 2: Fichas e Cartões ilustrados.



Fonte: Elaboração dos autores (2025).

O processo ocorreu da seguinte forma: instigar o aluno para que se interessasse pela atividade, sendo necessário conhecer de onde vem as imagens, por isso o vídeo foi suporte inicial. Ao ser perguntado “quem é a personagem principal do vídeo (apontando pros cartões)” seus olhos passavam por todos os cartões, e escolheu o personagem *miro*.

Mesmo não acertando o personagem correto, acertou a cor que correspondia aquela determinada categoria, a cor amarela, conforme na **imagem 2** descrita. Diante disso, para colocar a demanda em ação foi necessário primeiro brincar com

aluno e depois pedir gentilmente que tentássemos fazer a atividades, ele olhou, associou, realizou a primeira etapa e depois voltou a brincar.

De acordo Gaiato (2013 p. 77), para que essa prática de manter a criança engajada na atividade é que voltemos a fazer o que estava fazendo anteriormente, visto que, existe embasamento científico e comprovado na área da Neurociência, especificamente na neuroplasticidade, quando feitos da maneira correta, os comportamentos e aprendizagens funcionais se fortalecem de maneira adequada.

Para criar frases na prancha o aluno precisava selecionar as imagens que representassem a ação, o lugar e o personagem. Com base nessas escolhas, montava o cenário conforme sua própria percepção. Os resultados obtidos nessa atividade foram significativos, conseguindo montar duas frases corretamente, depois montava frases desorganizadamente.

Surge como efeito, a atividade não o interessava mais, apesar de exigir um pouco de raciocínio lógico isso nos aponta que com estímulo e paciência as atividades podem ser realizadas com eficiência. O foco também não é que aprenda necessariamente os conteúdos curriculares impostos, mas sim proporcionar espaços e momentos de aprendizagem a partir de seus interesses (Orrú, 2016, p. 211).

Segundo Wright Williams (2008 p. 159) o primeiro passo para ensinar a criança se comunicar e ajudá-la a entender que palavras, figuras e símbolos têm significado. O processo é ensinar a associação entre figuras e objetos que pode ser feito com atividades nos quais nomeiam os objetos. Mas sempre levando em consideração o tempo que o aluno se interessa pela atividade.

Os demais alunos também realizaram atividade de interpretação dos elementos narrativos que representam os personagens, suas ações e o lugar onde ocorre a história. Para a produção do reconto, os alunos apresentaram produções textuais, criação de desenhos, elaboração de frases reflexivas em diferentes formas de expressarem seus conhecimentos.

Nota-se que a maioria dos alunos demonstra fluência na habilidade de leitura, embora alguns apresentem certa timidez durante as atividades de leitura compartilhada. No que se refere a escrita, observa-se dificuldades, especialmente relacionada às trocas de letras “P e B”, “X por C” e “C por S”, o que evidencia a

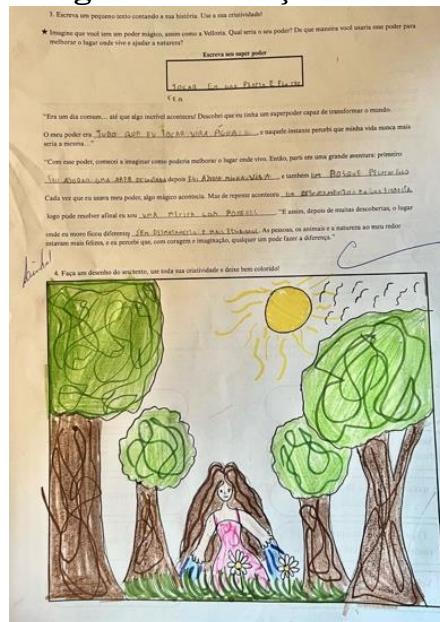
necessidade de suporte pedagógico.

A turma em questão, no ano 2024 elevou a escola garantindo um 3º lugar na fluência em leitura. Diante do exposto, as dificuldades pertinentes que devem ser trabalhadas a rigor é a escrita. Portanto, a produção de textos não foi descartada, juntamente com a produção de desenhos como possibilidade que os alunos se sentissem mais engajados exercendo suas criatividades.

Assim como, os personagens da animação, os alunos deveriam pensar em ideias de como salvar o bioma, através da produção textual e expor soluções. Então, para subsidiar a escrita foi dado início, meio e fim. Os resultados obtidos após as produções foram positivos em relação a compreensão do conteúdo, a escrita e leitura. Demonstra-se que as habilidades essenciais estão sendo desenvolvidas.

Foi muito gratificante lê produção tão ricas de detalhes, imaginações, criatividade e sensibilidade. A diversidade de soluções apresentadas mostrou o quanto os alunos se preocupam com um mundo melhor, quando instigados e valorizados. Além disso, ficou evidente que cada um possui uma maneira única de enxergar o mundo. “[...] meu superpoder é tocar em uma planta e ela crescer” (Aluna, 3º ano, 2025)

Imagen 3: Produção textual



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Para concluir, a realização das atividades não tinha caráter avaliativo na obtenção de notas, o processo ocorreu valorizando cada expressão dos alunos no decorrer da aula, em que demonstraram bastante engajados nas atividades, na

compreensão do assunto e como traduzem suas aprendizagens em produções textuais, visuais ou interativas, no qual foi de suma importante.

Visto que, a avaliação é mais do que resultados, é o processo, o empenho, a criatividade, o respeito nas interações e o desenvolvimento individual de cada aluno. Para Mantoan (2003) “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno”, que garantam o desenvolvimento escolar independente dos contextos dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente para a educação especial é o principal meio de garantir uma educação plena e inclusiva, levando em consideração a diversidade de contextos, reconhecendo suas diferenças e valorizando cada singularidade. Em contraste com a realidade escolar identificou dificuldades que ainda desafiam efetivação da educação inclusiva, principalmente aos alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Sobretudo, no que se refere percurso formativo dos professores em relação a formação específica para a superação dos desafios que centralizam na reestruturação de práticas pedagógicas, o uso adequado de metodologias que contemplem as especificidades dos alunos, a ausência de recursos e estratégias que exigem um ensino personalizado e superação de barreiras atitudinais.

Portanto, tornar a escola inclusiva é primeiramente reconhecer as diferenças. Concomitante, a construção dessas práticas inclusivas não é unilateral, é essencial que esse processo seja colaborativo, a gestão precisa estar alinhada com os docentes motivando e dando suporte para que caminhem juntos, pois, esses interesses também devem ser da responsabilidade de toda comunidade escolar.

Em suma, o plano de atividade partiu dessas lacunas para a elaboração da proposta de intervenção que não se pautava nas limitações do aluno com autismo, mas nas potencialidades de aprendizagens, pois cada indivíduo tem seu ritmo próprio de desenvolvimento dependendo da forma como é estimulado. Essa experiência no chão da escola possibilitou vivenciar e atuar através desse contexto.

Por fim, os resultados demonstram avanços significativos no desempenho individual e coletivo, evidenciando um ensino baseado nas habilidades socioafetiva

e uso de adequado de estratégias de comunicação, pois essas ferramentas oportunizaram acesso, participação e expressão dos alunos. Conclui-se que, ensinar é mergulhar em um oceano de diferentes formas também de aprender.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia Doralina; SOUZA, Caren Rosane Segatto e. Rompendo barreiras atitudinais: um caminho de aproximação com o outro “diferente”. **VIDYA**, santa maria, v. 21, n. 38, p. 6, 2015. disponível em:

<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/459>. Acesso em: 18 set. 2025.

BERCH, Rita. **Tecnologia Assistiva – TA In_ Atendimento educacional especializado**. 1^a ed. SEESP/DF-2007.

BERSCH, Rita; SARTORETTO, Maria Lúcia. **Assistiva Tecnologia e Educação**. Disponível em <assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 18 de jul de 2025. Brasil Ltda, 2008.

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, 7 jul. 2015. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 set. 2025

CASTANHO, Thaís Angélica. **A metodologia eye tracking na avaliação do uso do recurso pedagógico de pictogramas na comunicação alternativa para alunos com TEA**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, Paraná.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogias e práticas educativas na escola e na família**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010. 140 p.

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana Cássia Baptista. **Vejo e aprendo: Fundamentos do programa TEACCH O ensino estruturado para pessoa com autismo**. 2^a ed. Ribeirão Preto. São Paulo. Book TOY, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GAIATO, Mayra. **Cérebro Singular: Como estimular crianças no espectro autista ou com atrasos no desenvolvimento**. São Paulo: Versos, 2023.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. autismo: Guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista.** São Paulo: Versos, 2018.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade.** 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em: galvaofilho.net/TA_dequesetrata.htm. Acesso em: 20 de jun, 2025.

GAUDERE, Christian. **Autismo.** 3^a ed. Ed. Atheneu, Rio de Janeiro, 1993.

GÓMEZ, Santiago Lopes *et al.* Revisiones sobre el autismo. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v.41, n.3, p.555-570, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** R. Cej., n. 26, jul.-set./2004, p. 36-44. Brasília.

MELLO, Anahi Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência,** 2014. (Dissertação Mestrado). Programa de pós-graduação em antropologia social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 262, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556>. Acesso em: 19 set, 2025.

NARCISO, Rodi *et al.* Conexões digitais no espectro autista: explorando as potencialidades e promovendo inclusão. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE**, v. 10, p. 404-418, 2024.

NEGREIROS, Ledenilce Maria dos Santos. **Ações educacionais inclusivas no ensino de ciências na concepção da equipe multidisciplinar escolar sobre o transtorno do espectro autista,** em Manaus/AM. 2023.

OLIVEIRA, Jocirley de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Leitura e Escrita em Crianças com Autismo. **JNT- Facit Business and Technology Journal.** QUALIS B1. 2021. Agosto. Ed. 29. V.

ORRÚ, Silva Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo, Linguagem e Educação.** 3^a ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012. 188 p.

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. **Corpo e movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas.**

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 125 f. 2010.

PEREIRA, Débora Mara. (2014). **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal José Veríssimo. Óbidos, PA, 2017.

RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro; CAVALCANTE, Sheila da Cruz Ribeiro. EDUCAÇÃO ESPECIAL: recomendações teóricas sobre como tornar uma escola inclusiva. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 93–113, 2024. DOI: 10.36732/riep.v6i1.315. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/315>. Acesso em: 9 set. 2025

ROPOLI, Edilene et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p.

SANTOS, Antônio Nacílio Souza dos, et al. por uma “pedagogia do encontro” – vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de paulo freire, bell hooks e haim ginott. **aracê**, [s. l.], v. 7, n. 5, p. 21416–21459, 2025. doi: 10.56238/arev7n5-025. disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816>. acesso em: 20 set. 2025.

SILVA, Juliana Teles e Paula Pires. “os desafios e as possibilidades da inclusão dos alunos com autismo no sistema regular de ensino.” **Revista Aproximação**, vol. 7, no. 14, 2025. Disponível em: revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/8005. Acesso em 20 de setembro de 2025.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 20 set. 2025.

WRICHT, Barry; WILLIAMS, Chris. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: Estratégias Práticas para Pais e profissionais.** São Paulo: Ed. M. Book do Brasil Ltda, 2008.

Recebido em: 17 de agosto de 2025
Aprovado em: 25 de agosto de 2025
Publicado em: 29 de agosto de 2025.

