

Práticas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista: um relato de experiência em Timbiras-MA

Inclusive practices for students with Autism Spectrum Disorder: an experience report in Timbiras-MA

Prácticas inclusivas para estudiantes Contrastorno del Espectro Autista: un relato de experiencia en Timbiras-MA

Ensino & Linguagens

SALES, Wytabyara Cardoso

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

wytabyara.sales@discente.ufma.br // <https://orcid.org/0009-0001-2407-8385>

SILVA, Paulo Roberto de Jesus

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

paulo.rjs@ufma.br // <https://orcid.org/0000-0001-7582-8804>

Resumo:

Este relato de experiência aborda práticas pedagógicas desenvolvidas com um aluno de quatro anos diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, em uma escola pública com limitações estruturais. O objetivo foi refletir sobre estratégias inclusivas capazes de favorecer o desenvolvimento comunicacional, social e motor da criança, considerando sua singularidade. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e interventiva, fundamentada na observação sistemática do cotidiano escolar, planejamento intencional, adaptação de materiais, organização de rotina visual e mediação das interações, com participação ativa da família. Os resultados evidenciaram ampliação do repertório verbal, maior permanência em sala, avanços na coordenação motora fina e progressos na interação com os pares. Conclui-se que a inclusão, quando sustentada por prática reflexiva, parceria família-escola e fundamentação teórica consistente, promove desenvolvimento significativo e o respeito à singularidade de cada criança.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; TEA; Prática Pedagógica.

Abstract:

This experience report discusses pedagogical practices developed with a four-year-old child diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education, within a public school characterized by structural limitations. The study aimed to reflect on inclusive strategies capable of fostering the child's communicative, social, and motor development, considering his singularity. The research is qualitative, descriptive, and intervention-based, grounded in systematic observation of the school routine, intentional planning, adaptation of materials, implementation of visual schedules, and mediation of peer interactions, with active family involvement. The results

demonstrated an expansion of verbal repertoire, increased classroom engagement, progress in fine motor coordination, and improvements in peer interaction. It is concluded that inclusion, when supported by reflective practice, school–family partnership, and consistent theoretical grounding, promotes meaningful development and respect for each child’s individuality.

Keywords: Inclusive Education; ASD; Pedagogical Practice.

Resumen:

Este relato de experiencia aborda prácticas pedagógicas desarrolladas con un niño de cuatro años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Educación Infantil, en una escuela pública con limitaciones estructurales. El objetivo fue reflexionar sobre estrategias inclusivas capaces de favorecer el desarrollo comunicativo, social y motor del estudiante, considerando su singularidad. La investigación se caracteriza como cualitativa, descriptiva e intervencionista, fundamentada en la observación sistemática del cotidiano escolar, la planificación intencional, la adaptación de materiales, la organización de rutinas visuales y la mediación de las interacciones, con participación activa de la familia. Los resultados evidenciaron ampliación del repertorio verbal, mayor permanencia en el aula, avances en la coordinación motriz fina y progresos en la interacción con los pares. Se concluye que la inclusión, cuando está sustentada en una práctica reflexiva, en la alianza entre escuela y familia y en una fundamentación teórica consistente, promueve un desarrollo significativo y el respeto por la singularidad de cada niño.

Palabras claves: Educación Inclusiva; TEA; Práctica Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A legislação brasileira assegura o direito à educação inclusiva, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015). No entanto, entre o que está garantido no papel e o que se concretiza no cotidiano da sala de aula, existe um percurso que depende, entre outros fatores, da formação docente, da disposição para rever práticas e da coragem de experimentar novas possibilidades.

No contexto do estado do Maranhão, os desafios relacionados à efetivação da educação inclusiva tornam-se ainda mais evidentes quando observamos as desigualdades estruturais que perpassam grande parte dos municípios do interior. A ausência de espaços adequados, a limitação de recursos pedagógicos e a carência de formações continuadas específicas para o atendimento de estudantes com deficiência impactam diretamente o cotidiano das escolas. Embora a legislação

brasileira assegure o direito à educação inclusiva, sua materialização depende de condições concretas que nem sempre estão disponíveis em redes municipais que enfrentam restrições orçamentárias e estruturais históricas.

No município de Timbiras, essa realidade se manifesta no funcionamento de escolas em prédios com infraestrutura precária, na escassez de ambientes planejados para o brincar e na ausência de equipamentos que favoreçam práticas pedagógicas diferenciadas. Tais condições exigem do professor um constante exercício de reinvenção da prática, buscando alternativas viáveis dentro das possibilidades existentes. Nesse cenário, incluir não significa apenas garantir matrícula, mas construir, cotidianamente, estratégias que assegurem a participação efetiva e o desenvolvimento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No ano de 2024, recebemos na turma Fase I da Educação Infantil, o aluno Luís (nome fictício) de quatro anos, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, conforme definido no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). Ele apresentava dificuldade na comunicação, sua fala tinha vocabulário restrito, não estabelecia interações com os colegas, apresentava dificuldades na coordenação motora fina, o que impactava diretamente sua participação em atividades de desenho, pintura, escrita e manuseio de materiais pedagógicos. Além disso, demonstrava forte interesse por televisão, permanecer em sala era um desafio diário, pois buscava constantemente a sala onde havia uma TV.

Diante dessa realidade, a pergunta que ecoava não era apenas “como ensinar?”, mas principalmente “como incluir de forma significativa?”. A Educação Infantil é o tempo da descoberta, da socialização, da construção das primeiras experiências coletivas fora do núcleo familiar. Segundo Mantoan (2003, p. 34), para uma criança com TEA, esse processo pode ser atravessado por barreiras sensoriais, comunicacionais e sociais que exigem da escola um olhar sensível e estratégias consistentes.

No início do ano letivo, a permanência de Luís na sala era breve. A rotina escolar, com seus combinados e tempos definidos, parecia não fazer sentido para ele. Sua busca insistente pela televisão revelava mais do que uma preferência: apontava para uma necessidade de previsibilidade, estímulo visual e talvez uma forma de autorregulação. A partir da compreensão desse interesse focalizado como uma busca por regulação sensorial, implementou-se a estratégia da rotina visual representando cada momento do dia, promovendo previsibilidade, transição entre espaços e autorregulação.

A ausência de espaços adequados para o brincar também se impunha como um desafio. A Educação Infantil tem no corpo e no movimento um de seus eixos centrais. Como promover experiências ricas de interação e exploração em um ambiente sem parque, com área externa descoberta e salas pequenas? Essa pergunta nos levou a reinventar o uso dos poucos recursos disponíveis, transformando cantinhos simples em espaços de estímulo sensorial e criando propostas que favorecessem a interação gradual com os colegas.

No que se refere à linguagem, o vocabulário restrito exigiu intervenções intencionais, com ampliação de repertório por meio de músicas, histórias, brincadeiras dirigidas e uso de imagens. A coordenação motora fina foi trabalhada com atividades progressivas, respeitando seus limites, mas oferecendo desafios possíveis. Cada pequena conquista, um novo gesto, uma palavra a mais, um olhar compartilhado, passou a ser celebrada como um avanço significativo.

Ao compartilhar essa vivência, objetiva-se contribuir com reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas capazes de favorecer o desenvolvimento comunicacional, social e motor da criança, considerando sua singularidade. A despir-se dos preconceitos sobre a "incapacidade" e a vestir o olhar da possibilidade. A intenção não é entregar uma receita pronta até porque, no autismo, os ingredientes mudam a cada dia, mas sim compartilhar uma jornada de erros, acertos e muita resiliência.

Diante desse panorama, torna-se necessário reconhecer que o conhecimento, produzido no interior das escolas públicas de municípios como Timbiras constitui um saber pedagógico legítimo, capaz de dialogar com referenciais teóricos amplamente discutidos no campo da educação inclusiva. A experiência vivida em contextos locais, marcados por desafios específicos, contribui para a construção de práticas contextualizadas que respeitem as singularidades culturais, sociais e econômicas da comunidade escolar.

METODOLOGIA

Este relato de experiência caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interventiva, desenvolvida no contexto real da sala de aula durante o ano letivo de 2024. De acordo com Gil (2022, p. 43), a pesquisa com caráter interventivo transcende a mera análise dos fenômenos, voltando-se para a proposição de soluções e para a modificação efetiva de uma situação considerada problemática. A prática foi conduzida pelas professoras da sala comum, que assumiram uma postura investigativa sobre a própria ação pedagógica. Conforme destaca Pereira (2019, p. 134), o pesquisador no campo da intervenção educacional assume um papel ativo e libertador, demonstrando as relações orgânicas entre teoria e ação profissional na transformação da realidade. Assim, as docentes analisaram, ajustaram e reorganizaram as intervenções a partir das respostas apresentadas pela criança.

O processo metodológico iniciou-se com uma etapa de observação sistemática do cotidiano escolar. Nas primeiras semanas, foram acompanhados os comportamentos do aluno em diferentes momentos da rotina, como acolhimento, atividades dirigidas, recreação e transições entre espaços. Essa fase permitiu identificar necessidades específicas relacionadas à comunicação, interação social, permanência em sala e coordenação motora fina. Os registros descritivos orientaram o planejamento das intervenções posteriores, respeitando a lógica de diagnóstico e ação fundamentada por Gil (2022, p. 17), que caracteriza a pesquisa como um procedimento formal para a construção de novos conhecimentos e soluções.

Com base nesse levantamento inicial, organizou-se uma intervenção estruturada em três eixos principais: organização da rotina, ampliação da comunicação e desenvolvimento da coordenação motora fina. Para Pereira (2019, p. 36), a pesquisa de intervenção em educação constitui-se como uma práxis investigativa que envolve coletivos sociais na busca por uma transformação crítica das suas condições objetivas. Paralelamente, buscou-se promover interações mediadas com os colegas por meio de atividades em pequenos grupos, com acompanhamento próximo da professora, favorecendo experiências sociais estruturadas e seguras.

Ao longo de todo o processo, foram realizados registros contínuos dos avanços e dificuldades, permitindo ajustes no planejamento e garantindo flexibilidade às estratégias adotadas. A família participou ativamente, contribuindo com informações sobre comportamentos e interesses da criança e fortalecendo, no ambiente doméstico, as estratégias desenvolvidas na escola. Essa articulação entre escola e família integrou o percurso metodológico, assegurando coerência nas intervenções. O método, portanto, estruturou-se em etapas articuladas de observação, planejamento, intervenção, acompanhamento e replanejamento, partindo do princípio de que a própria intervenção é o objeto central de estudo (Pereira, 2019, p. 38), sempre fundamentado na prática reflexiva e no compromisso com uma educação inclusiva que respeita a singularidade da criança.

EXPERIÊNCIAS

Os resultados observados ao longo do ano letivo foram sendo construídos de maneira gradual, respeitando a dinâmica real da sala de aula. No início, a fase de observação revelou que Luís pouco se comunicava verbalmente, utilizava um repertório restrito de palavras e apresentava forte resistência em permanecer na sala. Sua busca constante pela televisão indicava não apenas preferência por estímulos visuais, mas também uma possível necessidade de previsibilidade e organização do ambiente. A dificuldade de interação com os colegas e os desafios na coordenação motora fina limitavam sua participação nas propostas pedagógicas. Esse primeiro momento foi

decisivo, pois permitiu compreender que os comportamentos apresentados não eram oposição ou desinteresse, mas formas legítimas de comunicação.

A partir desse olhar inicial, a organização da rotina com apoio visual passou a ser um ponto central da intervenção. A rotina visual representando cada etapa do dia trouxe mudanças perceptíveis no comportamento de Luís. Ainda que nos primeiros dias ele apenas observasse o painel, com o tempo passou a antecipar movimentos e demonstrar menor resistência nas transições entre as atividades. A previsibilidade reduziu sinais de ansiedade e ampliou gradualmente o tempo de permanência em sala. Essa experiência dialoga com as contribuições de Prizant e Meyer (2023, p. 22), quando defendem que comportamentos no espectro precisam ser compreendidos como respostas adaptativas a contextos que nem sempre são claros ou seguros. Ao tornar o ambiente mais compreensível, a escola deixou de ser um espaço de tensão constante e passou a oferecer maior segurança.

No campo da comunicação, os avanços também foram progressivos. No início do ano, a linguagem era limitada a poucas palavras isoladas. As orientações passaram a ser dadas de forma objetiva, com frases curtas e apoio visual constante. As atividades incorporaram imagens, objetos concretos e demonstrações práticas. Ao longo dos meses, observou-se ampliação do vocabulário, principalmente em situações significativas, como rodas de conversa, músicas e momentos de brincadeira. Luís passou a nomear cores, materiais e ações do cotidiano escolar, utilizando a fala com maior intenção comunicativa. Cunha (2017, p. 81), ao tratar da educação de pessoas com autismo, destaca que a aprendizagem se fortalece quando ocorre em contextos reais e afetivamente seguros, nos quais o aluno se sente respeitado em sua singularidade. Foi exatamente essa perspectiva que norteou a prática: ensinar dentro da experiência concreta e não por meio de repetições descontextualizadas.

As dificuldades relacionadas à coordenação motora fina também exigiram intervenção cuidadosa. No começo, atividades como pintura, colagem e traçado geravam frustração. Conforme Cunha (2017, p. 63), a adaptação de materiais, com uso de pregadores, alinhavos, tintas, massa de

modelar, caixa de areia, dentre outros, possibilita um trabalho progressivo de fortalecimento da pinça e da coordenação óculo-manual. O que antes parecia inviável começou a se tornar possível. Ao final do ano, Luís já realizava colagens com maior precisão, participava de pinturas e conseguia envolver-se em atividades de contagem utilizando materiais concretos. Esses avanços mostram que adaptar não significa simplificar excessivamente, mas criar caminhos acessíveis para que a criança alcance os objetivos propostos.

No aspecto social, o início foi marcado por isolamento e pouca resposta às tentativas de aproximação dos colegas. A mediação em pequenos grupos, com atividades estruturadas e acompanhamento próximo, favoreceu uma aproximação gradual. Luís passou a aceitar a presença do outro, depois a participar de brincadeiras dirigidas e, em alguns momentos, a responder quando chamado pelo nome. Mantoan (2003, p. 33) ressalta que a inclusão escolar implica transformação da escola, não do aluno. Isso ficou evidente na prática. Quando a organização do ambiente e das propostas considerou as necessidades de Luís, ele passou a responder de forma mais participativa. A interação não surgiu espontaneamente, mas foi construída em experiências mediadas, respeitando limites e celebrando cada pequena conquista.

A participação da família foi elemento decisivo nesse processo. Desde o início, houve diálogo constante sobre comportamentos observados na escola e em casa. A família compartilhava informações sobre interesses, rotinas e estratégias que funcionavam no ambiente doméstico. Conforme Prizant e Meyer (2023, p. 64) esse intercâmbio permite coerência nas intervenções e fortalecimento dos avanços. Quando a rotina visual passou a surtir efeito na escola, a organização da rotina também foi reforçada em casa. Quando novas palavras surgiam, eram estimuladas nos dois contextos. Essa parceria ampliou a segurança de Luís e consolidou progressos. A experiência confirma que a inclusão não se sustenta de forma isolada. Ela exige rede, escuta e confiança mútua.

Os resultados alcançados ao longo desse percurso mostram que, quando há parceria com a família, fundamentação teórica consistente e prática reflexiva, a aprendizagem acontece. Cada palavra nova, cada minuto a mais em sala, cada atividade concluída foi mais do que um avanço

pedagógico. Foi a confirmação de que a inclusão, quando vivida de forma consciente e comprometida, transforma a criança, o professor e a própria escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato é, antes de tudo, um reconhecimento de que ele não trata apenas de estratégias pedagógicas, mas de encontros. Encontro entre professora e aluno, entre escola e família, entre teoria e prática, entre limites estruturais e possibilidades humanas. Ao longo de 2024, o que se construiu não foi apenas um conjunto de intervenções organizadas, mas um percurso de aprendizagem compartilhada.

Reafirma-se que a inclusão na Educação Infantil começa na mudança de olhar. Quando deixamos de interpretar o comportamento apenas como problema e passamos a entendê-lo como comunicação, a prática se transforma. A previsibilidade da rotina, o uso de recursos visuais, a mediação cuidadosa das interações e a adaptação de materiais simples mostraram que não é preciso dispor de tecnologias sofisticadas para promover avanços significativos. É preciso, sim, estudo, sensibilidade e compromisso.

Outro ponto fundamental foi a participação ativa da família. O diálogo constante, a troca de informações e o alinhamento de estratégias, quando família e escola caminham juntas, a criança percebe coerência e segurança. Esse vínculo não apenas potencializa resultados, como também reduz inseguranças e amplia a confiança mútua. Para as famílias de crianças com TEA, este relato pode servir como sinal de esperança e como incentivo à participação ativa na vida escolar dos filhos.

Para outros professores, esta experiência pode contribuir como referência prática e reflexiva. Não se trata de modelo fechado, mas de possibilidade concreta. Cada contexto é único, cada criança é singular. No entanto, alguns princípios são universais: escuta atenta, planejamento estruturado, mediação respeitosa, adaptação consciente e parceria com a família. A inclusão não se

resume ao cumprimento de uma legislação; ela se realiza no cotidiano, nas escolhas diárias do professor.

Este relato não encerra uma experiência. Ele abre possibilidades de reflexão. Que possa inspirar outros docentes a acreditarem no potencial de seus alunos, mesmo diante de desafios estruturais. Que possa encorajar famílias a se aproximarem da escola e confiarem na construção conjunta. E que reforce, sobretudo, que a inclusão na Educação Infantil não é um ideal distante. Ela é possível, concreta e transformadora quando vivida com intencionalidade, conhecimento e humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

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/113146.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017. 140p: 21cm.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação.** Salvador: EDUNEB, 2019.

PRIZANT, B. M; MEYER, T. F. **Humano à sua Maneira:** um olhar sobre o autismo. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Edipro, 2023.