



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**

**MYLENA CARVALHO FERRARI**

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: ELABORANDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS  
PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA**

Brasília

2025



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: ELABORANDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS  
PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de graduação de Pedagogia da Universidade de Brasília, como exigência parcial para a obtenção do grau de licenciada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho

Brasília

2025

MYLENA CARVALHO FERRARI

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: ELABORANDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS  
PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito para a conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cristina Massot  
Madeira Coelho

Brasília, 21 de fevereiro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (Orientadora)  
Universidade de Brasília

---

Professora Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz (Avaliadora)  
Universidade de Brasília

---

Professora Dra. Sinara Pollom Zardo (Avaliadora)  
Universidade de Brasília

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, principalmente ao meu pai, Ademir e minha mãe, Izabel, por todos os ensinamentos, dedicação, motivação, apoio, amor incondicional e cuidado. Tudo que faço tem um pouco de vocês dois. Sem vocês eu não seria nada.

Aos meus quatro irmãos, Carlos Eduardo, Ana Beatriz, Bruno e Fábio. Vocês são parte de mim e sou muito grata e feliz por tê-los.

Aos meus amigos de vida que vibram minhas conquistas comigo e nunca soltaram minha mão, independentemente de qualquer situação. Obrigada por todos os conselhos, pela cumplicidade e por toda paciência. Vocês me completam.

À minha melhor amiga, Maria Regina, uma das minhas maiores incentivadoras. 14 anos de amizade e uma vida inteira pela frente para caminharmos juntas. Nunca vou cansar de agradecer por estar comigo em todas as fases.

Às amigas que a UnB me trouxe, Maria Clara e Maria Eduarda. Que sorte a minha ter encontrado vocês lá no primeiro semestre de 2018. Todos esses anos se tornaram mais leves com vocês. Nosso trio é para sempre.

Aos meus alunos, que são minha força e inspiração diária. Obrigada por demonstrarem amor e carinho em todos os gestos com a tia Mylena. Vocês tornam meus dias muito mais especiais e alegres.

Aos professores que estiveram na minha caminhada, na escola, na universidade e nos estágios. Obrigada por todas as experiências enriquecedoras para minha formação acadêmica e profissional.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Cristina Massot, pela orientação, pelo suporte e por todo conhecimento compartilhado comigo para que esse trabalho fosse realizado.

A todos que tornaram esse trabalho possível, deixo aqui o meu mais sincero agradecimento, do fundo do meu coração.

*“Se você está feliz fazendo o que está fazendo,  
então ninguém pode dizer que você não é bem-sucedido.”*

*(Harry Styles)*

## RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência que se propõe a ressaltar a importância que a inclusão tem no desenvolvimento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos Anos Iniciais do ensino regular. A inserção desses alunos no contexto escolar cresceu de forma significativa, como consequência ao aumento de diagnósticos de TEA ao longo dos anos. Neste trabalho pretendo refletir sobre as estratégias que estimulam o desempenho de um aluno autista. As estratégias pedagógicas e as metodologias utilizadas no processo educacional foram descritas nesse relato de experiência, tal como os desafios e as possibilidades para que a escola seja um ambiente acolhedor e inclusivo para todos. Nessa mesma perspectiva, a temática busca compreender e reafirmar como é fundamental garantir o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado dos alunos com autismo dentro e fora de sala de aula. É essencial que os educadores estejam capacitados, tenham um olhar atento e utilizem abordagens, práticas e recursos que levem em consideração as características e necessidades individuais de cada criança. A comunidade escolar deve proporcionar métodos para que crianças no Espectro Autista tenham um desenvolvimento cognitivo, pedagógico e social de forma efetiva. A educação inclusiva conta com o envolvimento não somente da instituição, mas também da família. Todas as estratégias promovem e incentivam a evolução desses estudantes.

Palavras-chave: educação inclusiva; estratégias; autismo; ensino regular.

## **ABSTRACT**

This research is an experience report that aims to highlight the importance of inclusion in the development children with Autism Spectrum Disorder (ASD) during the early years of regular education. The integration of these students into the school environment has grown significantly, as a consequence of the increase in ASD diagnoses over the years. In this work, I intend to reflect on strategies that stimulate the performance of an autistic student. The pedagogical strategies and methodologies used in the educational process are described in this experience report, as well as the challenges and possibilities for making the school a welcoming and inclusive environment for all. From this perspective, the topic seeks to understand and reaffirm how essential it is to ensure access, permanence, participation and learning for students with autism both inside and outside the classroom. It is crucial that educators are well-prepared, maintain a watchful eye, and use approaches, practices, and resources that take into account the individual characteristics and needs of each child. The school community must provide methods that allow children on the Autism Spectrum to achieve cognitive, pedagogical and social development effectively. Inclusive education depends not only on the institution's involvement but also on the family's participation. All strategies promote and encourage the progress of these students.

Keywords: inclusive education; strategies; autism; regular education.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	10
2.1 Autismo .....	11
2.2 A inclusão ao longo dos anos .....	13
2.3 Estratégias pedagógicas .....	16
2.4 Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental .....	20
<b>3. RELATO DE EXPERIÊNCIA</b> .....	23
3.1 Apresentação do caso .....	23
3.2 O copo .....	27
3.3 Evolução do grafismo .....	30
3.4 Sociabilidade .....	38
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	41
<b>5. REFERÊNCIAS</b> .....	43
<b>6. APÊNDICES</b> .....	46

## MEMORIAL

Encaro escrever esse memorial como um desafio. É uma oportunidade muito marcante, pois é uma forma de refletir sobre todos os acontecimentos que vivi ao longo da minha caminhada. Vivências boas, ruins, alegres, tristes, inesquecíveis fazem parte da minha trajetória e foram todas elas que me mostraram o caminho a seguir.

A minha infância foi uma época muito especial, divertida e que me proporcionou aproveitar momentos únicos que carrego comigo para o resto da minha vida. Minha jornada escolar começou cedo, aos 3 anos de idade eu já estava na minha primeira escola. Lugar que seria quase minha segunda casa durante 10 anos, já que só fui sair dela aos 13 anos.

Apesar de pequena, me lembro bem de diversas experiências incríveis que tive. Lá fiz meus primeiros amigos, conheci meus professores, que foram indispensáveis no decorrer da minha história no colégio, me desenvolvi, aprendi a ler e a escrever, descobri sobre o mundo, enfrentei desafios, construí sonhos, realizei desejos e o mais importante: fui feliz.

Ainda nessa mesma escola, cheguei aos Anos Iniciais. Estava cercada de pessoas que estudavam comigo desde o primeiro dia. Isso sempre foi muito significativo para mim. Me mostrava que eu não estava sozinha. Amizade de infância é sinônimo de união.

Eu adorava ir para o colégio porque sabia que quando chegasse lá, eu seria acolhida e teria o melhor dia do mundo. E todos os dias eram os melhores dias do mundo para mim. Gostava muito da aula de português, que era minha matéria preferida, e amava quando tinha ditado.

Me recordo que as atividades eram feitas em folhas impressas, no caderno, quando a professora escrevia no quadro para copiar, e no livro. Os exercícios algumas vezes eram feitos fora da sala de aula, íamos para o pátio para termos aulas mais dinâmicas e divertidas. Guardo até hoje algumas atividades, provas e cadernos dessa época.

Era um ambiente acolhedor e que também sempre teve muitas atividades que promoviam a aprendizagem, como a feira de ciência, outras que estimulavam e incentivavam o desenvolvimento físico com jogos internos e aulas extras curriculares como vôlei, futsal, natação e ballet e tinha muitos momentos de diversão com idas para chácara, viagem para hotel fazenda, noite do pijama.

Essas talvez sejam as lembranças mais legais que tenho da escola porque sempre participei de todos esses eventos. Minha fase na Educação Infantil e no Ensino Fundamental foi recheada de aprendizados, brincadeiras, memórias divertidas e histórias para contar.

Já em 2014, mudei de colégio, com outras amigas minhas, para terminar o 9º ano e começar o Ensino Médio. Fiz novos amigos, conheci pessoas maravilhosas e que fazem parte da minha vida até hoje.

Eu sempre amei ir para a escola, seja quando era criança ou quando já estava na adolescência e falava todo ano, desde pequenininha, que queria ser professora para ensinar para outras crianças o que eu estava aprendendo.

Isso durou até o final do meu Ensino Médio, quando, ainda na dúvida sobre qual curso seguir na faculdade, decidi tentar Medicina para trabalhar com crianças, já que eu queria ser pediatra. Fiz cursinho pré-vestibular por um tempo, até chegar o resultado e eu me dar conta que havia realizado um sonho de infância: tinha passado para Pedagogia.

O fato de ter passado para o curso que eu sempre quis, junto com todos os momentos felizes e memoráveis que tive ao decorrer da minha infância, me fizeram refletir e lembrar de como sou grata por ter passado por duas escolas que me formaram e me apresentaram valores, ideais e experiências que jamais esquecerei.

Sempre fui apaixonada por crianças, por educação e me vi deslumbrada com cada detalhe da UnB, principalmente com a Faculdade de Educação. Já no primeiro semestre, eu tinha certeza de que estava no lugar certo. Estava feliz com tudo que estava vivendo na universidade.

Passaram alguns semestres e, infelizmente, veio a pandemia. Muitas dúvidas e medos. Semestres atrasados, aulas online, seminários, trabalhos, algumas dificuldades pela frente, mas uma vontade ainda maior de seguir firme. Passado esse período, a vida voltava ao normal aos poucos. Como foi bom ir presencialmente para a UnB depois de muito tempo. Rever amigos, conhecer novos professores e ter novas experiências.

Depois de retornar para o presencial, comecei meu primeiro estágio em uma escola particular. Durante 8 meses, fiquei nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I. Foi um momento muito importante na minha vida acadêmica e pessoal. Após algumas adversidades, sai do colégio com o coração apertado, no começo de 2022. Porém, alguns meses depois, no meio do ano, voltei para o estágio ainda nessa mesma Instituição.

Em 2022, fiquei responsável por uma turma de 1º ano, sendo auxiliar de um aluno no Espectro Autista. Começava aí, mais uma experiência especial na minha vida profissional. Digo que ao mesmo tempo que eu o ensinava a ler e a escrever, tive a sorte de aprender, todos os dias, sobre igualdade, amor e respeito. Desde então, seguimos juntos até hoje, já no 3º ano do Ensino Fundamental.

Junto com a vivência de estagiar em uma escola particular, pude também cumprir dois estágios obrigatórios da UnB em instituições públicas: um na Educação Infantil e o outro nos Anos Iniciais. Essas três experiências me trouxeram até aqui com o meu tema do meu TCC.

Meus estágios no Jardim de Infância 404 Norte e na Escola Classe 304 Norte também me deram a oportunidade de trabalhar com crianças autistas, o que me deixou muito feliz e ainda mais realizada dentro da profissão.

Esses momentos dentro da escola nos estágios obrigatórios, por mais que tenham passado rápido, foram fundamentais para me mostrar, refletir e ter a certeza de como a educação inclusiva precisa estar cada vez mais presente no ensino regular desde a Educação Infantil.

As crianças que estão dentro do Espectro Autista são inteligentes, espertas, criativas, participativas e o mais essencial de ser lembrado: são crianças assim como as outras e tem o direito de serem inseridas em todas as atividades.

A partir de tudo que vivi na UnB, nos meus estágios e dos trabalhos, pesquisas e relatos que fiz ao longo dos anos, aqui estamos. Escrevendo e apresentando sobre um tema muito especial que faz parte da minha vida há algum tempo.

## **1 INTRODUÇÃO**

O presente trabalho constitui o trabalho de conclusão do curso de licenciatura de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). Tem como tema definido “Estratégias pedagógicas para a inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista nos Anos Iniciais do Ensino Regular”.

Nos últimos anos, com o crescente reconhecimento da importância dessa temática, a educação inclusiva no ambiente escolar, evidenciou, principalmente, a urgência de se criar espaços e estratégias pedagógicas que promovam, garantam e colaborem para a participação de todos os alunos, independente de suas diferenças.

Durante muito tempo, pôde-se perceber que hábitos tradicionais e rígidos, os quais não atendiam às necessidades dos discentes, predominaram nas escolas de ensino regular. Métodos de ensino uniforme, que não consideram a diversidade, padronizados e sem adaptações, apesar de novas abordagens serem implementadas, ainda estão presentes e prejudicam o progresso da inclusão.

Sendo assim, dentre os diversos desafios enfrentados pelas instituições de ensino, a integração efetiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) se destaca devido à relevância desse tema e à necessidade de atender as especificidades de cada criança.

Este estudo se justifica pela indispensabilidade da criação de práticas que não apenas reconheçam, mas também proporcionem o desenvolvimento educacional e social, assegurem o respeito e valorizem as particularidades dos alunos com TEA, contribuindo, de forma significativa e igualitária, para um processo de aprendizagem mais eficaz.

Desse modo, é fundamental que haja, em constante ascensão, o avanço das habilidades de crianças autistas como meio de aprimorar a criatividade, socialização, interação, percepção, comunicação e autonomia.

Portanto, este relato de experiência tem como objetivo geral compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com o Transtorno do Espectro Autista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como identificar as diferentes formas para fomentar a educação inclusiva de um aluno com autismo nos Anos Iniciais; entender os desafios e as possibilidades da inclusão escolar e compreender o papel da comunidade escolar no processo de desenvolvimento acadêmico e social desse aluno com TEA.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

## 2.1 Autismo

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), elaborado pela American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria [APA], 2022), o autismo, nomeado também de Transtorno do Espectro Autista, é definido como um Transtorno do Neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social e comunicação, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividades.

O autismo foi, inicialmente, descrito pelo psiquiatra austríaco-americano Leo Kanner, em 1943. Em seu artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, considerado o primeiro relato clínico sobre autismo, Kanner analisou 11 crianças com isolamento extremo, que não demonstravam habilidades sociais e mantinham uma insistência na mesmice. O termo autismo, no entanto, não foi inventado por Kanner, mas sim pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, utilizando-o para se referir ao seu paciente com esquizofrenia.

Em 1978, o psiquiatra infantil Michael Rutter propôs uma nova definição para o autismo e o classifica como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, com base em quatro critérios: atrasos e desvios sociais (não só decorrentes da deficiência intelectual); problemas de comunicação; comportamentos incomuns e início antes dos 30 meses de idade. O trabalho de Rutter ajudou a distinguir o autismo da esquizofrenia.

A psiquiatra inglesa Lorna Wing, em 1981, teve um papel fundamental na evolução do conhecimento sobre o autismo e o conceituou como um Espectro que afeta pessoas em diferentes níveis. Mãe de uma criança autista, Wing defendeu uma nova visão social sobre o espectro e melhores serviços para os autistas e suas famílias.

A definição de Rutter e a crescente produção de pesquisas científicas sobre o autismo influenciaram significativamente na elaboração do DSM-3, divulgado em 1980. Nessa edição do Manual, pela primeira vez o autismo foi empregado como uma condição específica, o colocando em uma nova classe, a de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), condição que afeta múltiplas áreas do funcionamento do cérebro.

O DSM-4, publicado em 1994, dividia o autismo em vários tipos, incluindo: Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

Já em 2013, a edição do DSM-5 foi lançada. O autismo passa a ser chamado de Transtorno do Espectro Autista e apresenta níveis de suporte diferentes relacionados à

gravidade do caso, sendo classificados em nível 1 “exigindo apoio”, nível 2 “exigindo apoio substancial” e nível 3 “exigindo apoio muito substancial”.

Há também critérios diagnósticos do autismo, divididos em A, B, C, D e E. Sendo o A: déficits persistentes na comunicação e interação social; B: padrões restritos e repetitivos; C: os sintomas devem estar presentes precocemente no período de desenvolvimento; D: esses sintomas causam prejuízos clínicos significativos no funcionamento social, profissional e pessoal; e E: esses distúrbios não são bem explicados por deficiência cognitiva e intelectual ou pelo atraso global do desenvolvimento.

Em 2022, o DSM-5 foi revisado e atualizado. Essa versão conta com contribuição de mais de 200 especialistas e é baseado na literatura científica mais recente. No campo do Espectro Autista teve uma mudança: para se inserir no quadro de autismo, autistas precisam se encaixar em todas as subcaracterísticas do domínio de dificuldade de comunicação social.

Da mesma forma que o DSM, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), ferramenta da Organização Mundial da Saúde (OMS), também é responsável por dar precisão aos diagnósticos, incluindo o de autismo. A CID é a base para identificar tendências e estatística de saúde e categorizar doenças, lesões e transtornos a nível global. Com a utilização de códigos únicos e padronizados, os dados sobre saúde registrados são reconhecidos no mundo todo. Os dois manuais são referências para profissionais de saúde.

A OMS lançou a 11ª revisão da CID, atualizada em 2022. O novo documento reflete no progresso da medicina e os avanços na compreensão científica. Dessa maneira, a CID 11 seguiu o que foi proposto pelo DSM-5 e adotou a nomenclatura Transtorno do Espectro Autista para englobar todos os diagnósticos anteriormente classificados como Transtorno Global do Desenvolvimento na CID 10.

Na CID 11, o TEA é identificado pelo código 6A02 em substituição ao F84.0 e as subdivisões passam a ser relacionadas com a presença ou não de Deficiência Intelectual e/ou comprometimento na linguagem funcional.

Nesse contexto, o diagnóstico de autismo é clínico, avaliado por meio do desenvolvimento e comportamento da pessoa e não é preciso exames laboratoriais. É feito por uma equipe multidisciplinar, que pode incluir psiquiatras, neurologistas, psicólogos, entre outros.

## 2.2 A inclusão ao longo dos anos

A inclusão de pessoas no Espectro Autista tem uma trajetória marcada por progressos significativos, mas, por outro lado, retratou alguns desafios ao longo dos anos. A forma como os autistas são vistos e tratados na sociedade mudou bastante e de maneira positiva devido aos novos estudos e pesquisas sobre o transtorno, avanços na ciência e à criação de movimentos sociais e políticas públicas.

No início do século XX, o autismo ainda era pouco conhecido e frequentemente confundido com outros transtornos mentais, provocando uma grande invisibilidade para o assunto. Os autistas, muitas vezes, eram definidos como “incapazes”. O preconceito e a falta de entendimento e informações dominavam e havia preocupação com a inclusão e com a educação dessas pessoas.

Com os trabalhos de Leo Kanner e Hans Asperger, entre 1940 e 1960, o autismo começou a ser analisado. No entanto, durante essas décadas, alguns estigmas ainda estavam presentes e provocavam teorias equivocadas acerca do transtorno, como a ideia de que o autismo era causado por “mãe-geladeira”, que seriam mães emocionalmente frias e distantes dos seus filhos. Kanner foi o criador da hipótese e o termo foi popularizado pelo psicanalista Bruno Bettelheim. Kanner posteriormente mudou de opinião e passou a refutar a ideia.

Dos anos 1970 a 1980, o autismo ganhou mais atenção no campo da ciência, com novos estudos e pesquisas, e na sociedade. Esse período foi essencial para a transição de abordagens segregacionistas para discussões iniciais sobre integração educacional e social. Nos Estados Unidos, em 1975, foi aprovada a lei Education For All Handicapped Children Act (em português Lei de Educação para Indivíduos com Deficiências), que garantiu o direito à educação pública gratuita para todas as crianças com deficiências, incluindo autistas.

No Brasil, nessa mesma época, políticas públicas ainda eram formuladas e ocorria o fortalecimento de instituições dedicadas à educação especial, como a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), uma instituição sem fins lucrativos e de natureza filantrópica.

No contexto brasileiro, já em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, houve um marco histórico na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, ao reconhecer a igualdade para todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. A partir desse momento, várias leis e políticas públicas foram criadas a fim de promover a inclusão.

Em 1994, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educacionais Especiais foi elaborada e é uma resolução da Organização das

Nações Unidas (ONU) a qual “demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional.” (Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educacionais Especiais, 1994, p. 1). É considerado mundialmente um dos documentos mais importantes, já que visa a inclusão e o acesso à educação para todos.

A inclusão escolar se fortaleceu com o passar dos anos e com a criação de novas leis, destacando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. No artigo 58, parágrafo 1º destaca-se “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”.

Já o parágrafo 2º enfatiza que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.”

O século XXI trouxe progressos expressivos na integração dos autistas. O conceito de neurodiversidade, utilizado pela primeira vez por Judy Singer, uma socióloga australiana, se evidenciou cada vez mais, promovendo a ideia de que a mente pode funcionar de diversas maneiras e que as diferenças neurológicas que todos os indivíduos têm, são variações naturais e normais do cérebro humano.

O Dia Mundial da Conscientização do Autismo é celebrado no dia 2 de abril e foi criado pela ONU no ano de 2007. O objetivo da data é possibilitar dar visibilidade e um conhecimento maior sobre o Espectro Autista, bem como informar acerca das necessidades e dos direitos de todas as pessoas autistas.

Em dezembro de 2012, a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) foi sancionada e instituiu a política nacional de proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Como principais pontos dessa lei, destacam-se: direitos básicos garantidos como saúde, educação, trabalho e assistência social; proibição de recusa em escolas; atendimento multiprofissional e a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) instituiu diretrizes para o acesso das pessoas com deficiência em todas as áreas da vida, como educação, trabalho, transporte, cultura, turismo e lazer. A lei também descreve que a pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e que não deverá sofrer nenhum tipo de discriminação.

Nos dias atuais, apesar dos avanços e mesmo com legislações, projetos e programas do Governo Federal para garantir a inclusão, principalmente escolar, de pessoas com autismo, o Brasil ainda enfrenta desafios para a consolidação dessa prática. A inclusão de autistas é um processo contínuo e que exige mudanças sociais, políticas e estruturais.

Nos Estados Unidos, a Centers for Disease Control and Prevention (em português Centro de Controle e Prevenção de Doenças) estimou, com dados de 2020 e divulgado em 2023, que 1 em cada 36 crianças com 8 anos seja diagnosticada com autismo no país. O Brasil, por enquanto, não tem estatísticas próprias sobre o número de cidadãos no espectro autista, porém, estima-se que cerca de 6 milhões de pessoas são autistas.

Já no âmbito escolar, de acordo com o Censo Escolar de 2023, das 1.771.430 matrículas na educação especial, a maior concentração está no Ensino Fundamental, com 62,90% (1.114.230). Do total, os estudantes com TEA fazem parte de 35,9% (636.202), revelando um aumento de 48% em relação ao ano anterior, que tinha 429 mil autistas matriculados. Os dados são do Ministério da Educação (MEC).

O número de crianças autistas inseridas no Ensino Regular aumentou em 50% de 2022 para 2023: de 405.056 para 607.144, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica. Esse crescimento pode estar relacionado diretamente com a maior capacidade diagnóstica. Mas, para além de diagnóstico, faz-se essencial que haja um preparo e que a escola ofereça os recursos e apoios específicos necessários para esses estudantes.

A matrícula dessas crianças no espectro autista nas salas de aula comuns, ou seja, junto com alunos sem necessidades educacionais especiais, é só o primeiro passo para a tentativa de consolidar a inclusão escolar. Já as outras etapas dessa longa jornada ainda deixam a desejar. Não basta apenas garantir a entrada desses alunos, mas é preciso certificar a permanência, a participação e o pleno desenvolvimento deles.

Mantoan (1998) propõe que:

[...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares (MANTOAN, 1998, p. 3).

É importante ressaltar que a inclusão de crianças no espectro autista requer um esforço de toda a comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, pais e alunos. A função da escola é indispensável no desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

Os pais e familiares de crianças com necessidades educacionais especiais necessitam de informações sobre a natureza e extensão da excepcionalidade; quanto aos recursos e serviços existentes para a assistência, tratamento e educação, e quanto ao futuro que se reserva ao portador de necessidades especiais (ARRUDA e ALMEIDA, 2014, p. 6)

Do mesmo modo, é fundamental que a instituição promova uma cultura de inclusão e igualdade, que valorize a diversidade e o respeito mútuo entre todos, sem nenhuma espécie de preconceito. A escola necessita rever concepções e paradigmas para promover a superação de obstáculos acerca da integração desses estudantes.

### **2.3 Estratégias pedagógicas**

As estratégias pedagógicas podem ser definidas como os diversos procedimentos educacionais planejados pelos professores e educadores e implementados pelas instituições, com a finalidade de atingir objetivos de ensino. Essas metodologias são parte primordial do ambiente escolar, dessa forma, devem ser analisadas e executadas de maneira pertinente.

Na perspectiva da educação inclusiva, as práticas pedagógicas permitem que os alunos tenham a oportunidade de aprender de modo pertinente às suas necessidades individuais. Isso ajuda a diminuir as desigualdades educacionais e promove um processo de ensino-aprendizagem que valoriza as potencialidades de cada estudante.

Como dito anteriormente, a inclusão não pode ser tida como afetiva apenas a partir da matrícula de alunos autistas no ensino regular, mas é fundamental assegurar o desenvolvimento acadêmico e social completo desses alunos, com a adaptação, participação, colaboração e permanência na escola.

Incluir alunos no espectro autista requer ajustes, acessibilidade e modificações curriculares, envolvendo objetivos, conteúdos, atividades e recursos que propiciem o avanço significativo das habilidades, da motivação e do foco na vida escolar dessas crianças.

O movimento inclusivo é resultante de acordos e manifestações públicas da sociedade em prol dos direitos e deveres da pessoa com deficiência [...] ainda caminhamos para as adequações e adaptações necessárias no ensino regular para que a criança tenha acesso e permanência em estabelecimentos de ensino (PASSOS; BASTOS; GOMES, 2011, p. 22).

Para que a educação seja garantida para todos de forma efetiva e equânime, principalmente para alunos com necessidades específicas, políticas públicas nacionais foram realizadas ao longo dos anos. Frente a isso, documentos também foram criados e implementados a fim de orientar, descrever e buscar novas formas de se promover uma educação cada vez melhor.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão do Ministério da Educação que atua diretamente na formulação e avaliação das políticas nacionais direcionadas à educação. Diante disso, o CNE tem como missão assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

O CNE atua para promover e manter um diálogo constante, efetivo e articulado com os sistemas de ensino de todo o país e auxiliar na construção de ações, intervenções e interações no âmbito educacional.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, desenvolveu e disponibilizou, em 2006, uma coleção “Saberes e Práticas da Inclusão”, um manual de orientação e desenvolvimento de competências para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

O documento Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas (2006) enfatiza que “o currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com habilidades e interesses diferentes.” (Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas, 2006, p. 25).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Governo Federal em 2008, reafirma:

O atendimento especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p. 16)

A Política de 2008 também enfatiza que a educação escolar se faz na convivência dentro de sala de aula comuns, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de se comunicar, mover, perceber, relacionar-se, sentir e pensar.

Para se ter uma política voltada à educação inclusiva, é preciso transformação, investimento em formação, infraestrutura, transporte, tecnologia e muitos outros recursos. É função de toda equipe escolar construir práticas de mediação a fim de que o acesso às atividades pedagógicas seja plenamente assegurado.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento pedagógico personalizado elaborado pelo professor que busca atender às necessidades educacionais específicas de alunos que exigem apoio especializado, incluindo alunos com TEA. O PEI visa assegurar a educação igualitária e justa para os estudantes e também é considerado uma estratégia pedagógica. Ele vai além da aprendizagem tradicional, abrangendo aspectos sociais, emocionais, físicos e motores.

O documento é feito com base em avaliação, planejamento, execução e acompanhamento e deve ser revisto periodicamente para serem feitas alterações sempre que necessário, conforme o andamento do ano letivo e desenvolvimento do aluno.

Visto sob uma perspectiva inclusiva, o PEI é uma ferramenta importante para o auxílio das atividades feitas dentro e fora de sala de aula para as crianças autistas, principalmente na avaliação desses alunos que possuem esse documento, já que ele tem como um dos objetivos adaptar o currículo e viabilizar novos métodos de ensino.

Além da implementação do PEI, uma escola inclusiva está retratada no currículo e na estruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP é um documento obrigatório para as escolas públicas e privadas, conforme previsto nos artigos 12, 13 e 14 da LDB. Este documento define metas e diretrizes da instituição, sendo fundamental para o planejamento e acompanhamento das atividades escolares.

O PPP é construído coletivamente, envolvendo professores, equipe pedagógica, alunos, familiares e a comunidade escolar. É por meio dele que a escola estabelece os conteúdos que serão ensinados e de que forma serão trabalhados, a partir da realidade social, cultural e econômica que a escola está inserida.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (2013):

Na elaboração do projeto político-pedagógico, a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significativos que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve (DIRETRIZES CURRICULARES

NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: DIVERSIDADE E INCLUSÃO, 2013, p. 56)

O Projeto é um norteador não apenas para determinar os objetivos e as metas para o ano letivo, mas também para descrever as ações e estratégias que serão tomadas para alcançá-los.

Assim, destaca-se a relevância dessas duas ferramentas educacionais para que haja um processo de ensino-aprendizagem cada vez mais inclusivo, diversificado, adaptado, acessível e evoluído para os alunos.

Diante do contexto da criação da acessibilidade para alunos autistas, é preciso pensar também na capacitação do profissional que dará suporte ao aluno como uma estratégia pedagógica. É essencial que haja uma mediação apropriada para que o plano de ensino que foi estruturado seja realizado positivamente.

A formação continuada de professores para trabalhar com crianças no espectro autista possibilita conhecimentos mais concretos, atualizados e preparados. É nesse processo de melhoria que os docentes podem ver e rever suas metodologias pedagógicas, ajustá-las se preciso e estar sempre com anseio de aprender e ensinar mais.

A formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem (FUMEGALLI, 2012, p. 40).

Portanto, o papel do docente é primordial, pois cabe a ele a apresentar conteúdos e atividades de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à escola e à aprendizagem.

Ainda nessa reflexão, vale ressaltar a importância da família na jornada de inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar. O vínculo família-escola deve ser cooperativo e contínuo no que se refere à educação, com o intuito de promover o pleno desenvolvimento dos alunos.

Para Piaget (1974):

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar,

reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (PIAGET, 1974, p. 50).

A participação da família na vida escolar não serve somente para obtenção de informações do que acontece na rotina das crianças, é necessário que haja sempre a garantia de uma boa convivência entre os responsáveis e a equipe pedagógica, respeito mútuo, uma comunicação construtiva, clara e eficaz e colaboração ativa de ambas as partes.

Mesmo com planos pedagógicos, a instituição sozinha não é capaz de superar todas as adversidades que existem no espaço escolar. Estabelecer um ambiente no qual a família se sinta bem-vinda e valorizada como parceira no processo educativo traz muitos benefícios, como o melhor desempenho educacional e emocional, além do progresso de habilidades sociais e do incentivo a conquistar novos conhecimentos e novas experiências.

Pacheco (2007) evidencia:

É de vital importância que todas as escolas enfatizem a colaboração entre o lar e a escola. Isso pode ser feito reforçando-se as linhas de comunicação, assim como encorajando-se a discussão conjunta de questões, soluções e o processo de tomada de decisões em relação à situação acadêmica e social de um aluno (PACHECO, 2007, p. 167).

Diante do exposto, com as mudanças e evoluções constantes no meio educacional, a escola precisa proporcionar estratégias pedagógicas que acolham e atendam todas as singularidades dos alunos. A implementação dessas metodologias não requer apenas um conhecimento teórico, mas é preciso que, ao serem colocadas em prática no contexto escolar, dentro e fora de sala de aula, tenham um efeito favorável para toda comunidade escolar.

## **2.4 Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um processo repleto de novas mudanças, desafios e rotinas diferentes. É um momento crucial, o qual ocorre a passagem de um ambiente mais lúdico e flexível para um modelo de ensino mais estruturado, com mais atividades acadêmicas e novas abordagens pedagógicas.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, são anos escolares essenciais da educação básica, já que marcam, de fato, o início da educação formal das crianças. Esse

período é primordial para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, garantindo a eles uma base para as outras etapas educacionais, como os anos finais, auxiliando na construção e evolução da autonomia e na aquisição de novos conhecimentos, percepções, pensamentos e opiniões.

Krammer, Nunes e Corsino (2011) ressaltam que:

Além disso, é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos (KRAMMER, NUNES e CORSINO, 2011, p. 80).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também fala sobre a importância da transição dessas duas etapas curriculares destacando que “[...] requer muita atenção para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades [...]” (BNCC, 2018, p. 53).

Além disso, essas duas etapas da educação básica garantem à criança a ter acesso a experiências sensoriais e corporais, interação com outras crianças, propiciem vivências culturais brasileiras, incentivem a curiosidade, exploração e questionamentos e interação com o meio ambiente e com a natureza.

Para Lev Vygotsky (1984), a interação social proporciona o aprendizado, que, por sua vez, leva ao desenvolvimento, portanto, os dois estão associados. Segundo o autor, “de fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.” (Vygotsky, 1984, p. 57).

O autor Kuhlmann Jr (1998) frisa:

[...] se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural, é natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer este mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança; trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas (KUHLMANN, 1998, p. 57).

A escolarização formal, processo de inserção de práticas e metodologias escolares estruturadas, como conteúdos curriculares, recursos avaliativos e atividades sistematizadas, feito na medida certa, pode contribuir na vida escolar das crianças, desde que respeite a especificidade das fases educacionais.

Destacam-se alguns benefícios: organização das metodologias pedagógicas, colaborando na transição para o Ensino fundamental; estímulo à alfabetização e ao letramento; aprendizado sobre números, cores, formas, tempo e espaço; acesso à livros e leitura; e atividades lúdicas estruturadas que estimulam a memória e a atenção.

Contudo, alguns desafios ainda são evidentes, como: a antecipação de práticas formais pode prejudicar a criatividade, a espontaneidade e o aprendizado por meio das brincadeiras, que é o principal propósito da Educação Infantil; excesso de conteúdos e avaliações; e a subestimação da importância das interações sociais, do explorar e das experiências no ambiente escolar.

De acordo com o documento do MEC, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) “a escolarização formal, principalmente na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental, transforma o currículo escolar em um processo constante de revisão e adequação.” (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, p. 57).

Por esse motivo, o equilíbrio entre o brincar e o aprender torna-se essencial para propiciar o desenvolvimento integral da criança, considerando as necessidades cognitivas, físicas, sociais e emocionais. Para isso, a escolarização formal deve ser balanceada, articulando o lúdico com as estratégias pedagógicas adequadas para a faixa etária dos alunos.

Brincar não é apenas uma forma de lazer, mas também é uma ferramenta pedagógica importante que estimula a curiosidade, a comunicação, a coordenação motora, a criatividade e a imaginação. Com isso, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais leve, natural e agradável.

Conforme afirma Kishimoto (2011):

O lúdico é um instrumento cultural que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, bem como a formação e apropriação de conceitos. A capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que a rodeiam (KISHIMOTO, 2011, p. 48).

Para crianças autistas não é diferente. O brincar e o aprender estão interligados, são fundamentais e possibilita a elas uma evolução em todos os aspectos. A utilização de jogos

sensoriais; rotinas e previsibilidade nos momentos lúdicos e nos momentos de ensino; interação com os colegas de classe; adaptações do ambiente de sala de aula e das atividades propostas; a observação contínua dos docentes e o respeito pela particularidade de cada criança, faz com que os autistas se sintam menos sobrecarregados, mais seguros, calmos, confiantes, interessados e à vontade.

Nesse mesmo contexto, o professor também tem um papel crucial no sistema de escolarização para as crianças, já que a Educação Infantil requer um olhar atento, uma postura investigativa, a construção de vínculos, uma escuta ativa e reflexões acerca dos alunos.

O docente atua como mediador e se posiciona como um facilitador da aprendizagem, criando condições favoráveis para que os alunos criem um conhecimento de maneira significativa e eficiente, além de ter que ser capaz de identificar as necessidades e singularidades de cada um do grupo.

É necessário que os docentes e todos os profissionais da escola preparem as crianças para essa transição, para que os alunos se adaptem à essa nova fase acadêmica da maneira mais eficaz e benéfica possível.

Nessa perspectiva, Barbosa *et al.* (2013) afirmam que “quando tratamos sobre o processo de inclusão escolar de crianças com autismo, diretamente recaímos sobre o papel do professor, visto que ele é o principal responsável e mediador da aprendizagem dos alunos.” (Barbosa *et al.*, 2013, p. 196).

Dessa maneira, para uma transição bem-sucedida, é indispensável que haja contribuição de toda comunidade escolar, incluindo a participação das famílias das crianças e respeito do ritmo individual de cada aluno, proporcionando a eles o suporte pedagógico e emocional adequados para que se sintam confiantes, motivados e prontos para a etapa de novos conhecimentos e novas descobertas.

### **3. RELATO DE EXPERIÊNCIA**

#### **3.1 Apresentação do caso**

Este relato de experiência se refere ao acompanhamento do aluno Pipo<sup>1</sup>, de 9 (nove) anos de idade, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, nível 2 de suporte, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada no Plano Piloto, na cidade

---

<sup>1</sup> Para preservar a identidade do estudante, o nome apresentado é fictício.

de Brasília-DF. A escola oferece um ensino regular integral, porém o aluno só vai no período da tarde, já que na parte da manhã fazia acompanhamento com outros profissionais e aula de natação.

O Projeto Político Pedagógico da escola frequentada por Pipo aborda 7 tópicos em relação a educação inclusiva, dos quais destaco 3, que estão transcritos abaixo:

- c) adoção de medidas individualizadas ou coletivas no ambiente escolar, visando auxiliar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes;
- g) adoção de práticas pedagógicas inclusivas por programas de capacitação e formação continuada de docentes para o atendimento educacional especializado;
- h) garantia da participação e integração da família nas diversas instâncias inclusivas da comunidade escolar (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2024, p. 12).

Desde o momento em que nos conhecemos e fomos apresentados um para o outro, Pipo demonstrou ser uma criança muito comunicativa, interativa, amigável e alegre. A professora e a outra auxiliar da sala me contaram um pouco mais sobre ele e notei o quanto era amado e benquisto por seus colegas. A turma o aceitava muito bem e nunca o deixaram de lado ou o excluíram por ser autista, inclusive, o defendiam de qualquer tipo de preconceito.

Logo no começo, percebi que Pipo amava ler livros e, principalmente, os gibis da Turma da Mônica, sua história em quadrinhos favorita. Nos momentos livres, seu passatempo preferido era ler e reler vários dos gibis que tinham em sala. Isso fez com que ele aprimorasse o hábito de leitura, além de conhecer e aprender sobre diferentes assuntos que eram contados nas histórias.

Figura 1: lendo gibi<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Todas as imagens foram autorizadas pela família do estudante.



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

A dinâmica com a turma era bem lúdica e participativa. A sala tinha 15 alunos e a maioria já se conhecia há vários anos. Ainda que Pipo tivesse entrado na escola há menos tempo que muitos que estavam ali, ele tinha um ótimo relacionamento com a professora regente, a auxiliar e com os amigos. O sentimento era recíproco entre eles.

A turma seguia uma rotina planejada pela escola, então Pipo já sabia que iria chegar, entrar em sala, ter os horários das aulas, lanche, brincar, fazer atividades, jantar e ir embora. Isso fazia com que ele se sentisse mais seguro e estável por estar ciente do que aconteceria e não o deixaria sobrecarregado. Porém, Pipo não se irritava ou tinha crises se tivesse que sair da rotina, ele lidava e aceitava muito bem essas situações.

Figura 2: rotina da sala

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA
13H30	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	INGLÊS	PORTUGUÊS
14H20	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	GEOGRAFIA	INGLÊS
15H10	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
15H30	INGLÊS	EDUCAÇÃO FÍSICA	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	CIÊNCIAS
16H20	PORTUGUÊS	INGLÊS	MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	HISTÓRIA
17H	PORTUGUÊS	CIÊNCIAS	MATEMÁTICA	FILOSOFIA	ARTE
18h	JANTAR	JANTAR	JANTAR	JANTAR	JANTAR

OS HORÁRIOS PODEM SOFRER ALTERAÇÕES

Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Com o passar dos dias, fomos nos aproximando aos poucos, sempre respeitando o espaço de Pipo, que apesar de ser uma criança que já estava integrada ao ambiente escolar, tinha ali uma pessoa nova para se adaptar. Não pude deixar de reparar, diariamente, em como a turma incluía e fazia com que Pipo se sentisse bem. Isso fazia com que ele demonstrasse bastante interesse nas atividades e à vontade para se comunicar.

A inclusão de Pipo na sala, desde o primeiro dia, foi um fator crucial para que o desenvolvimento acadêmico e social dele pudesse progredir expressivamente. Com o passar dos meses e com a execução de estratégias pedagógicas, era notória a evolução dele nas questões de interações sociais e na leitura. Na escrita, habilidade em que ele tinha uma maior dificuldade, também era possível pontuar uma melhora.

Ele estava sempre inserido nas atividades feitas dentro e fora de sala. Momentos em equipe, brincadeiras nos parques, na quadra e no grande gramado que havia na escola possibilitavam momentos divertidos entre todos.

Figura 3: brincando na quadra



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Eu e a professora regente trabalhávamos em equipe, todos os dias tirávamos um tempo para conversar, pensar e criar novas estratégias pedagógicas para o Pipo. Dessa forma, ficava evidente que ele estava totalmente adaptado, confortável e confiante na escola por estar cercado de pessoas que acreditavam no seu potencial e o auxiliavam a se desenvolver cada dia mais.

Para o relato de experiência escolhi três contextos em que as estratégias pedagógicas parecem ter sido efetivas no processo de aprendizagem do Pipo. Para isso, defini os temas: O copo, A evolução do grafismo e a Sociabilidade.

### **3.2 O copo**

Pipo é uma criança que tem como comorbidade a seletividade alimentar. Mesmo a escola oferecendo, na parte da tarde, lanche, jantar e ceia, ele não aceitava comer a comida. Por isso, quando ele entrou na escola, a mãe, em uma reunião com a nutricionista, explicou que ele tomava mamadeira e que não poderia tirá-la pelo fato dele recusar a comida ofertada, principalmente na hora do lanche.

Iniciava aí, um dos grandes desafios a ser superado durante minha trajetória com Pipo: tirar a mamadeira sem que isso se tornasse um sofrimento para ele ou causasse alguma sensibilidade sensorial ou rigidez comportamental. Parecia uma tarefa complicada, mas fomos seguindo com esse propósito um dia de cada vez para que pudesse dar certo.

Apesar da seletividade alimentar, Pipo ainda aceitava comer arroz e carne, sua comida favorita, no jantar. Foi na escola que ele aprendeu a comer também frango, peixe, batata cozida e outros legumes e verduras misturados com os alimentos.

Alguns dias da semana, nós, eu e a professora regente, conversávamos sobre a mamadeira e como ele poderia deixar para tomá-la só em casa, já que para escola ele poderia trazer um copo bem legal para tomar a vitamina de leite com fruta, parecido com o copo que ele levava para beber água. Ele, esperto e resistente à essa questão, não queria assunto.

Sem forçar nada e sempre em contato com a família e com a psicóloga dele, fomos falando sobre isso aos poucos e colocando essa ideia de copo na cabeça dele. Explicávamos para ele que o copo poderia ser com um tema que ele gostava muito, como a Turma da Mônica ou então com algum personagem de Mickey e seus amigos. Com o passar do tempo, ele dava mais atenção para esse tema e, por algumas vezes, me dizia que sairia para comprar o copo e traria para me mostrar e ver se eu gostaria.

Com relação aos colegas de sala, depois da explicação sobre o porquê o Pipo não lanchava junto com todos, eles compreenderam e respeitavam o amigo. Além de não comer a comida, na hora do lanche, como o refeitório recebia algumas turmas de uma vez só, o barulho causava incômodo. Em muitas ocasiões, eles iam buscar a mamadeira para o Pipo e ficavam com ele na sala o esperando tomar tudo.

Na esfera social, o processo de retirar a mamadeira de crianças começa na primeira infância, porém, para autistas e suas famílias que lidam com a seletividade alimentar, isso pode perdurar por alguns anos à frente, assim como o caso do Pipo.

Diante dessa questão, a relação da família com a escola foi indispensável para podermos nos alinhar e assegurar para o Pipo que, no primeiro momento, ele pararia de tomar a mamadeira somente na escola, já que em casa ele poderia continuar tomando sem problema algum. Seguir com o combinado poderia fazer com que ele aceitasse de uma maneira menos relutante.

Em algumas conversas com os pais dele, pude perceber o desejo deles de conseguirmos esse avanço relevante na vida do Pipo. Todos estávamos empenhados para fazer acontecer. Este trabalho estava sendo feito juntamente entre a escola, o Pipo e a família.

Seguimos com as conversas, explicações e momentos de convencimentos durante alguns meses, para que ele pudesse começar a pensar e repensar sempre um pouquinho mais sobre o copo. As vezes ele fingia que não sabia sobre o que estávamos conversando, em outras oportunidades ele dizia que no dia seguinte começaria a tomar a vitamina no copo, sem

impedimento algum. Agora que ele estava gostando da ideia, obviamente continuamos tentando.

Em um determinado dia, em meados de setembro, a professora regente comprou um copo de ursinho para o Pipo, bem parecido com o copo de caranguejo que ele utilizava para beber água. No dia seguinte, levou o copo embrulhado em um papel transparente, como um presente, para que ele pudesse ver o que tinha ganhado. Foi uma festa. Ele adorou o copo e pediu para usar na mesma hora. Disse a ela que era o copo mais lindo mundo. Pelo menos a parte de ter um copo novo deu certo, precisávamos agora ver se ele aceitaria tomar nele.

Na hora do lanche, a vitamina veio menos da metade dentro do copo e o restante na mamadeira. Expliquei para ele que, como era o primeiro dia, ele tomaria o que estava no copo e depois tomaria o resto na mamadeira. De gole em gole, ele tomou no copo e na mamadeira. No fim, disse que o copo era muito legal e que poderia tomar nele todos os dias. Mostrou o copo para os colegas, que acharam o máximo.

Figura 4: tomando no copo pela primeira vez



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Assim foi feito, devagarinho e todos os dias, Pipo tomava cada vez menos na mamadeira e mais no copo. Até que na semana seguinte, a vitamina não chegou mais na mamadeira, e sim, toda no copo. E ele, tal qual em outras diversas situações, se adaptou rapidamente e, sem se queixar de nada, já não tomava mais na mamadeira e nem sequer se perguntava onde ela estava.

O copo ficava todos os dias na escola, mas Pipo sabe que se fosse preciso levá-lo para casa, ele estaria disponível. Inclusive, já o levou para uma viagem que ele iria fazer com a família e não levaria a mamadeira.

O recurso de comprar um copo novo e entregar para Pipo foi uma estratégia pedagógica pensada pela professora de acordo com a realidade da criança e da família. Dessa forma, pôde-se realizar uma mudança pertinente no desenvolvimento do aluno, diretamente ligada ao crescimento e amadurecimento.

### **3.3 Evolução do grafismo**

Referente ao desenvolvimento psicomotor, Pipo apresentava uma dificuldade acentuada na coordenação motora fina, não sabendo manusear lápis, giz, tesoura, canetinhas e pincéis. Considerando suas limitações, trabalhamos durante todo o ano letivo com bastante esforço para que ele pudesse evoluir gradativamente nesse quesito.

A coordenação motora fina é importante porque permite que os alunos realizem tarefas que exigem a precisão manual, como escrever, pintar, recortar, se alimentar e manusear objetos. Essas tarefas, por sua vez, auxiliam a construir a linguagem e o raciocínio, a aprimorar o domínio com as mãos e com os dedos e despertam e estimulam a concentração e a atenção.

A psicomotricidade está ligada à percepção espacial, equilíbrio e a noção corporal, colaborando para a aprendizagem. As atividades envolvendo a função motora permitem que a criança conheça suas possibilidades e limites e ajudam nas capacidades perceptivas e sensoriais.

Estimular a coordenação motora fina começa desde tarefas básicas de higiene pessoal como escovar os dentes, até exercícios mais lúdicos, como brincar e desenhar. Ela é fundamental em todas essas áreas e influenciam diretamente na qualidade das atividades desempenhadas.

Conforme Henri Wallon (1975), o movimento, uma das primeiras habilidades a se desenvolver, dá apoio a evolução dos outros campos educacionais. Para ele, o desenvolvimento motor não pode ser dissociado das dimensões afetiva e cognitiva.

Em sua teoria psicogenética, Wallon propôs que o desenvolvimento da criança ocorre em estágios nos quais a motricidade desempenha um papel central. O autor argumentou que a motricidade está na origem do pensamento e que o movimento é uma forma primária de comunicação e interação com o ambiente

O movimento, junto com as emoções, proporciona situações que possibilitam o aprendizado. Com isso, irão, de maneira complementar, auxiliar no processo de formação do eu da criança, criando um senso de pertencimento entre ela e o meio.

Sendo assim, a coordenação motora não contribui apenas para a autonomia física, mas também é um meio de expressão emocional e uma ferramenta para a construção do pensamento.

Já na escola, vale ressaltar que para fortalecer esse elemento psicomotor, faz-se necessário uma dedicação de todos e precisa ser feito de maneira apropriada e eficiente para que não tenham impactos negativos na aprendizagem dos alunos.

Nesse aspecto, a implementação de estratégias pedagógicas tinha um papel primordial para a estimulação dessa coordenação. Era essencial que, promovendo novos métodos educativos, o avanço dessa função psicomotora fosse rapidamente percebido.

Aos poucos, fui exercitando o trabalho manual com o Pipo. Primeiramente, utilizei jogos de madeiras que eram compostos por linhas e que essas linhas precisavam ser passadas por buracos e formar as letras e o números. Sem pressa, fui explicando para Pipo como funcionava e ele fazia um por um, até conseguir. Por algumas vezes, ele ficava nervoso e deixava de lado, mas depois insistia e finalizava com êxito.

Depois, brincamos muito de quebra-cabeça e massinha juntos. O quebra-cabeça, além de aperfeiçoar a coordenação motora fina, enquanto ele tentava encaixar uma peça na outra, também ajudava no raciocínio lógico, na memória e no foco. Com a massinha, Pipo amassava, fazia bolinhas e algumas outras figuras geométricas como o quadrado, recortava e usava moldes de animais para criar novas formas.

Figura 5: brincando de massinha



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Depois de utilizar meios lúdicos para conseguir melhorar, aos poucos, a manipulação da mão e dos dedos com mais controle e destreza, o momento era de buscar a evolução com relação a escrita dos números e, principalmente, das letras.

O grafismo infantil é o meio utilizado por crianças para se expressar, tal como desenhos, rabiscos e traços. Com ele, permite-se observar o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social da criança. Esse processo foi dividido em 4 estágios, conceituados pelo educador austríaco Viktor Lowenfeld.

Essas etapas, chamadas de estágio das garatujas, estágio pré-esquemático e estágio esquemático e estágio do realismo, foram determinadas a fim de ajudar a compreender e analisar os elementos de cada desenho a partir das concepções e observações das crianças.

Desse modo, como Pipo estava no Ensino Fundamental, estaria entre o estágio esquemático e estágio do realismo, que iniciam por volta dos 7 anos de idade e podem ir até aos 12. Ainda com certo receio em desenhar, Pipo conseguia representar suas ideias de forma fiel e com referências. Contudo, sabíamos que ele ainda tinha muito a progredir.

Figura 6: desenho de um cachorro



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Para Lowenfeld e Brittain (1977):

A arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, arte é atividade dinâmica e unificadora (LOWENFELD, BRITAIN, 1977, p 13).

Pode-se destacar também que Pipo começou a pintar dentro do contorno dos desenhos que fazia, o que antes ainda era um obstáculo para ele. Desenhos grandes ou pequenos, ele se esforçava para que a pintura ficasse dentro da linha.

Figura 7: praticando a pintura com tangram



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Diante desse contexto, o grafismo seria mais um objetivo que teríamos que alcançar, em conjunto com outros métodos, para conquistar o desenvolvimento pleno das habilidades motora, física e sensorial.

Nessa etapa educacional é imprescindível que ele saiba escrever de uma forma legível, então, era outro motivo para que pudéssemos nos dedicar mais e motivá-lo a melhorar a escrita gradualmente.

Para que o grafismo evoluísse, era fundamental que a coordenação motora fina também estivesse em um nível mais avançado. Essas duas competências estavam diretamente interligadas.

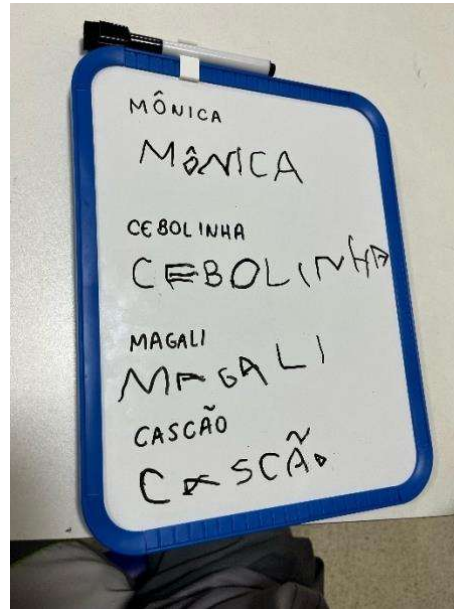
No início do ano letivo, Pipo ganhou um quadrinho com pincéis de várias cores para que pudesse desenhar e escrever nele. Começamos a escrever sobre assuntos que ele mais gostava para incentivá-lo e para manter a atenção, o foco e a concentração no que estava fazendo. Eu escrevia a palavra em cima e pedia para que ele copiasse em seguida.

Além disso, Pipo só escrevia em caixa alta, demonstrando não saber muito bem ainda relacionar as letras escritas em cursivo com as letras em caixa alta. Também expressava uma certa dificuldade em ler quando escrito em cursivo, já que nesse tipo de escrita as letras são ligadas umas as outras, praticamente em um traço só.

Para não o comprometer em relação a uma questão que ele estava avançando tão significativamente como a escrita e a leitura, optei por deixá-lo continuar utilizando as letras

em caixa alta quando tinha que fazer as atividades no livro e, sempre que necessário, eu copiava para ele no caderno também usando caixa alta para facilitar a compreensão.

Figura 8: escrita no quadrinho

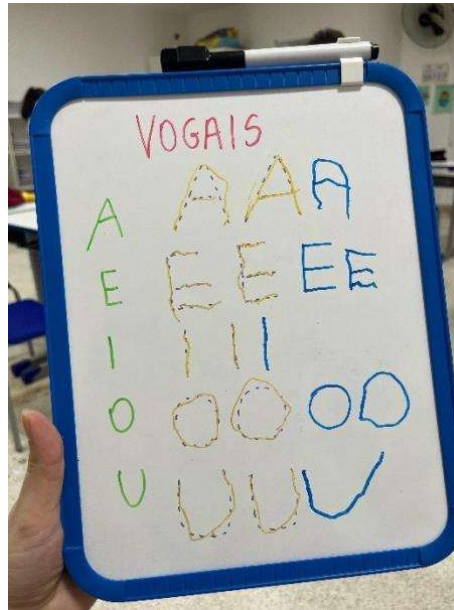


Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Para o Pipo, o maior obstáculo era conseguir reproduzir as letras sem copiar de algum lugar e, mesmo as conhecendo, na hora de reproduzi-las, ele apresentava receio em escrevê-las por não conseguir fazer todos os movimentos da mão corretamente. Esses momentos evidenciavam o quanto a coordenação motora fina e o grafismo ainda eram uma questão complexa para ele.

Apresentei para ele um exercício de pontilhado para que ele pudesse ver e repetir, da maneira dele, no quadro de atividades. Durante essa tarefa, notei que ele estava mantendo o foco, seguindo corretamente os pontos e fazendo movimentos compatíveis com o formato das vogais.

Figura 9: atividade de pontilhado



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Com a facilidade de escrever e apagar com os pincéis do quadro, as atividades ficavam mais dinâmicas e quando terminávamos uma, já podíamos começar uma outra, sempre sem pressa e respeitando as limitações do Pipo. Repetimos esse processo algumas vezes durante toda a semana, trocando as letras por números e também por formas geométricas, já que Pipo estava aprendendo sobre elas.

Aproveitei as aulas de matemática também para fazer com que Pipo praticasse a coordenação motora fina. Em uma dessas aulas, Pipo aprendeu sobre simetria. O estudo desse tema o ajudou a desenvolver, diretamente, a percepção de posição e forma das imagens, orientação espacial, além da coordenação motora fina para completar as figuras divididas ao meio.

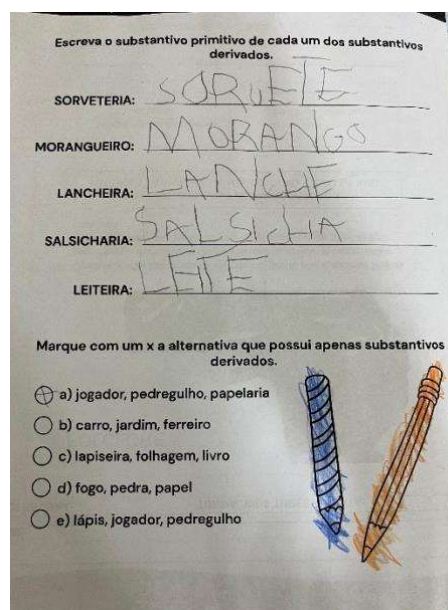
Figura 10: exercícios de simetria



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Com o decorrer dos meses, era nítida a evolução de Pipo em relação a muitas práticas educacionais. Uma delas foi o progresso na escrita. Agora as letras estavam todas do mesmo tamanho, formatos corretos, em cima da linha indicada, dentro da margem e ele conseguia escrevê-las a mão livre, sem que precisasse de pautas.

Figura 11: evolução do grafismo



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Pipo cresceu, amadureceu e aceitou muito bem meu trabalho com ele. Suas habilidades que já eram boas, ficaram ainda melhores. O avanço em áreas que ele precisava desenvolver foi surpreendente ao longo do ano. A dedicação, o esforço e o empenho de Pipo junto com a participação eficaz da professora regente, da família e de toda comunidade escolar, apresentaram um resultado satisfatório e bem-sucedido na vida acadêmica e social do aluno.

### 3.4 Sociabilidade

Desde o primeiro contato que tive com o Pipo, pude perceber o quanto ele era uma criança sociável e que adorava interações com outras pessoas, principalmente com os colegas, mesmo os que não eram da sua sala e as professoras. Manter contato visual, conversar, brincar e relacionar-se com todos da escola não era um desafio para ele. Pipo sempre interagiu de forma saudável, produtiva e eficiente dentro da escola.

Pipo adorava contato físico, ficava perto, abraçava e dava as mãos para os amigos da turma. Quando questionado, dizia que amava os colegas e que nunca queria se separar deles. Era muito, amoroso, atencioso e possuía uma amizade que fortalecia o relacionamento dele com os outros. Pipo não aparentava sentir dificuldade em demonstrar seus sentimentos e emoções.

Figura 12: Pipo e os amigos com o coelhinho da Páscoa



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Pipo também mantinha um carinho e afeto bem grande por todos os funcionários da escola. Conhecia os professores pelo nome e quando não sabia, vinha até mim para poder

perguntar e chamá-los pelo nome. Abraçava as auxiliares das salas, cumprimentava os colaboradores da cozinha, da limpeza, da recepção, as coordenadoras e os diretores e o segurança. Sempre muito educado dando boa tarde e se despedindo quando ia embora, demonstrando, mais uma vez, que as interações sociais não eram um desafio para ele.

Apesar de ser uma criança com bastante habilidades sociais, a todo momento eu o incentivava a participar das atividades que envolviam outros alunos, como brincadeiras no parque, jogos didáticos e momentos de comunicação com os amigos. O deixava livre para se comunicar da maneira que ele achava adequada, o auxiliando a lembrar e contar sobre sua rotina, sobre o que gostava de fazer quando estava em casa, livros que adorava ler e qualquer outro assunto que o interessava.

Figura 13: jogo com os colegas



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Esses momentos de conversas eram ideais para que Pipo pudesse cada vez mais ter um diálogo melhor e trabalhar a linguagem. Aconteciam diversas vezes ao dia, respeitando a vontade dele de participar ou não, porém, ele sempre estava disposto a colaborar com a atividade. A estimulação para uma comunicação aberta e clara foi fundamental para que ele se sentisse incluído e ouvido pelos colegas ao falar sobre sua vida.

Essas situações que envolviam o diálogo eram de extrema importância para que Pipo desse aos colegas a oportunidade de conhecerem mais sobre ele e ele pudesse descobrir mais sobre os amigos. Quanto mais assuntos eram conversados, mais perguntas, respostas, opiniões, pensamentos e reflexões eram discutidos. Com isso, não só Pipo, mas os outros estudantes

trabalhavam a fala, a atenção, a expressão, o respeito mútuo e a espera na hora de ouvir e de falar.

Para além da perspectiva de dentro de sala de aula, situações fora dela também eram indispensáveis para o avanço da interação social do Pipo. Seja na hora do recreio, na aula de educação física ou em alguns momentos que ele estava livre, eu o encorajava a ir brincar com os amigos. No balanço, de pique-esconde, de pique-pegas, jogos de mãos e outras inúmeras brincadeiras que as crianças inventavam, o Pipo era incluído e ensinavam a ele as regras.

Figura 14: Pipo no parquinho na hora do intervalo



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Essas brincadeiras eram uma ferramenta essencial para a inclusão do Pipo, pois promoviam um progresso significativo no desenvolvimento cognitivo, físico, motor e social dele. O lúdico é um instrumento de qualidade para a educação das crianças e oferece diversão enquanto ensina.

Desse mesmo modo, ainda possibilitavam a ele adquirir novos conhecimentos de uma forma dinâmica, o apresentando também a novas experiências e vivências e fortalecendo o contato com os outros.

Pipo brincava em grupo quando proposto pela professora regente e todas as vezes de maneira funcional, dando funcionalidade a um ou mais objetos e brinquedos que estavam com ele e com os colegas. Portanto, foi possível motivá-lo a ter mais paciência para aguardar a vez,

aprender a compartilhar, ajudar na sensação de pertencimento, na concentração e no reconhecimento de algumas ideias lógicas.

Sendo assim, foi possível notar como as interações sociais são essenciais para uma criança autista e como esse convívio participativo proporciona uma evolução no processo de ensino-aprendizagem e na vida social como um todo. Por meio do desenvolvimento dessas interações, o Pipo garantiu, progressivamente, sua autonomia e independência, o que era um objetivo desde o dia que eu o conheci e foi alcançado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do que foi abordado neste trabalho, nota-se que, apesar das inúmeras conquistas no campo educacional, principalmente no que se diz respeito à educação escolar inclusiva, há ainda obstáculos a serem enfrentados para que o ensino seja, de fato, de qualidade, equitativo e que garanta o acesso, a permanência, participação e colaboração dos estudantes, sem haver nenhum tipo de discriminação.

No Brasil, mesmo com leis, projeto, planos e programas voltados à uma educação para todos, percebe-se o quanto a integração de crianças com TEA é difícil e que necessita de um esforço diário da escola, da família e de toda comunidade escolar. Felizmente, o número de matrículas de alunos no espectro autista no ensino regular está aumentando, mas só esse fator não assegura que esses discentes terão um processo de ensino-aprendizagem efetivo.

A educação inclusiva evolui e se consolida a cada ano e com isso, faz-se essencial que as estratégias pedagógicas acompanhem esse progresso. É de extrema importância que a escola conheça, compreenda, esteja preparada e que crie sempre novos recursos para atender as singularidades de seus alunos.

Frente a isso, como futura professora, pude perceber como as estratégias pedagógicas são peças fundamentais para eliminar barreiras educacionais e permitir que esses estudantes se sintam inseridos, valorizados e respeitados enfatiza como a inclusão precisa ser reconhecida e implementada de maneira definitiva no ambiente escolar.

Assim como descrito neste relato de experiência, as metodologias educativas são benéficas para o desenvolvimento pleno de crianças autistas no espaço escolar. Incluir os autistas em todas as experiências dentro da instituição ensina também aos outros alunos sobre diversidade, igualdade e empatia e não permite haja preconceitos.

Na percepção inclusiva, acessibilidade e modificações, tanto curriculares quanto didáticas, são elementos que exigem mudanças nas concepções e atitudes da escola e do corpo docente. Para além de ideais e teorias, é necessário que essas adaptações sejam colocadas em prática para auxiliar no desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social das crianças. Destaca-se como é imprescindível que a equipe pedagógica seja engajada e determinada a superar toda e qualquer dificuldade frente aos desafios da inclusão.

No contexto de sala de aula, a formação continuada de professores é uma ferramenta essencial que, quando feita adequadamente, resulta em o docente reconhecer as limitações e promover novas possibilidades para alunos com autismo. O empenho do professor promove o aperfeiçoamento dos níveis de conhecimento e assim, ele estará mais bem capacitado para ensinar.

Nessa mesma perspectiva, quando se pensa em escola inclusiva, além de ser um trabalho em conjunto da comunidade escolar, faz-se necessário pensar também sobre a relação família-escola. A família é o primeiro grupo social em que a criança pertence e é ele que a ajuda a construir uma visão sobre si mesma e sobre o mundo. Por meio dos conhecimentos adquiridos com a família, as crianças são moldadas e chegam à escola para se desenvolverem cada vez mais e terem novas vivências e oportunidades.

Dessa forma, a família precisa ser incluída, apoiada e ouvida na instituição para que esses bons sentimentos sejam refletidos nas crianças, criando um ambiente saudável e favorável entre ambas as partes. Cabe à escola certificar-se sempre em acolher os alunos e suas famílias e construir uma relação agradável e respeitosa.

Com esse relato de experiência, pude perceber que, mesmo estando cheia de recursos e ideias para novas práticas pedagógicas, ainda sim foi uma vivência bastante desafiadora, mas também enriquecedora e especial. Essa experiência me trouxe até a conclusão deste trabalho.

Por fim, percebe-se que a educação inclusiva é, certamente, uma temática com grande relevância e que contribui significativamente para que haja novas contribuições para a educação, como a criação de políticas públicas voltadas a esse assunto, aprimoramentos estruturais e organizacionais em escolas e avanços pedagógicos que viabilizam a melhor qualidade educacional.

Inclusão escolar é o processo de reconhecer a beleza das diferenças entre as pessoas, valorizar cada indivíduo pelo que ele é e criar um espaço onde todos podem crescer junto.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. DSM-III. 3th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1980. Disponível em: <https://aditpsiquiatriapsicologia.es/images/CLASIFICACION%20DE%20ENFERMEDADES/DSM-III.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. DSM-IV. 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994. Disponível em: <https://img3.reoveme.com/m/2ab8dabd068b16a5.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. DSM-5-TR. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022. Disponível em: <https://www.mredscircleoftrust.com/storage/app/media/DSM%205%20TR.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-5-TR. 5 ed. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2025.

ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA, Mauro de. **Cartilha da inclusão escolar**: inclusão baseada em evidências científicas. Rio Preto: ABDA, 2014. Disponível em: <https://www.andislexia.org.br/cartilha.pdf>. Acesso em: 15 dez. de 2024.

BARBOSA, A. M; ZACARIAS, J.C; MEDEIROS, K.N; NOGUEIRA, R.K.S. **O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo**. XI Congresso Nacional de Educação, 2013.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 12 de dez. de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 13 de dez. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 de dez. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.762/12, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília. Diário Oficial da União. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 12 de dez. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 12 de dez. de 2024.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 4 de jan. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico\\_racial/pdf/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf). Acesso em: 7 de jan. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** 2 ed. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 4 de jan. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 5 de jan. de 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: Recomendações para a construção de escolas inclusivas.** 2 ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const\\_escolasinclusivas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf). Acesso em: 6 de jan. de 2025.

CORSINO, Patrícia; KRAMMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R. **Infância e criança de seis anos: desafio na educação infantil e no ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 de jan. de 2025.

FUMEGALLI, A. C. R. **Inclusão Escolar: O desafio de uma educação para todos? Trabalho de conclusão de curso (Monografia).** Departamento de Pedagogia. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Ijuí, 2012. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/server/api/core/bitstreams/f6f72fb3-cbfb-4cb2-8389-47d604cb2e04/content>. Acesso em: 8 de jan. de 2025.

KUHLMANN, JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KANNER, L. **Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo**. Baltimore: 1943.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1998.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças**. CID-11. 11 ed. Genebra, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/pt>. Acesso em: 11 de dez. de 2024.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: [https://www.urantiagaia.org/educacional/ponte/caminhos\\_para\\_inclusao.pdf](https://www.urantiagaia.org/educacional/ponte/caminhos_para_inclusao.pdf). Acesso em: 4 de jan. de 2025.

PASSOS, M. O. de A; BASTOS, V. de Camargo; GOMES, Walquíria O. **Fundamentos e Metodologia do Ensino Especial**. Curitiba: Editora Fael, 2011.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

## APÊNDICES



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

Prezada \_\_\_\_\_

Responsável pelo estudante,

Gostaria de convidá-la oficialmente para colaborar com a minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), requisito necessário para a graduação do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília.

Na pesquisa busco compreender "Estratégias pedagógicas para a inclusão escolar". Para isso, é importante valorizar suas experiências no acompanhamento do processo educacional do estudante. Nesse trabalho vou utilizar as observações realizadas nas aulas, nas experiências que as situações vividas e compartilhadas. E por fim, peço por gentileza, de se houver alguma dúvida ou questão você possa me ajudar.

Será seguida a garantia da confidencialidade com a sua identidade e de seu filho sendo preservadas, ou seja, sem a identificação de sua participação. Sua participação é voluntária e você pode, em qualquer momento, desistir de participar da pesquisa.

Assim, sinta-se à vontade para aceitar ou não, podendo mudar de ideia durante o percurso. O período de realização da pesquisa será agora no final de JAN e em FEV de 2025. A pesquisa terá somente fins acadêmicos.

Qualquer dúvida, não hesite em entrar em contato comigo via e-mail ([ferrariimylm@hotmail.com](mailto:ferrariimylm@hotmail.com)) ou telefone (61-99873-1201), ou entrar em contato com minha orientadora, a professora Dr<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira Coelho, da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UNB, por e-mail ([cristina.madeira.coelho@gmail.com](mailto:cristina.madeira.coelho@gmail.com)) ou telefone (61-99964-8574).

Caso aceite, por gentileza assine abaixo.

Agradeço desde já.

DECLARO QUE LI E ENTENDI ESTE TERMO DE CONSENTIMENTO E QUE  
VOU SER VOLUNTÁRIO (A) A TOMAR PARTE NESTE ESTUDO.

Assinatura do (a) participante:

---

Assinatura do (a) pesquisador (a):

*Mylena C. Ferrari*

---