

PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NO ESPECTRO AUTISTA: A REALIDADE NO INFANTIL II NO C.E.I. SÃO VICENTE DE PAULO, EM FORTALEZA, CEARÁ, 2025

Maria Cleomar Machado¹
Francisco Lisboa Magalhães²

RESUMO: O objetivo do presente trabalho, que é um recorte de uma Dissertação de Mestrado, é apresentar a relevância do processo de ensino-aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no nível de Infantil II em uma escola pública. Assume-se como objetivos específicos: a) Compreender os conceitos, a evolução histórica e os desafios da Educação Especial no contexto brasileiro; b) Analisar o processo de aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista e as abordagens pedagógicas eficazes e c) Investigar como o ensino-aprendizagem de crianças com TEA é abordado nas escolas públicas, destacando as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados. Como pergunta de partida, assume-se: o educador de Educação Infantil compreende, devidamente, o processo de ensino e aprendizagem do aluno autista no contexto da escola pública? A hipótese que norteia esta pesquisa é: o educador que compreende o processo de ensino-aprendizagem do aluno com espectro autista pode auxiliar a criança em sua predisposição em aprender no contexto do Infantil II na escola pública. O referencial teórico está estruturado em três tópicos. No primeiro, intitulado “Educação Especial”, são abordadas as conceitualizações relevantes sobre a educação especial, sua evolução histórica no Brasil e os desafios enfrentados no ensino especializado. No segundo, “A Aprendizagem da Criança com Transtorno do Espectro Autista”, a pesquisa se debruça sobre a presença da criança com TEA na sala de aula, analisa as abordagens pedagógicas e estratégias de ensino eficazes, além de discutir os desafios didático-pedagógicos relacionados ao autismo. O terceiro, “Processo Ensino-Aprendizagem da Criança com Espectro Autista na Escola Pública”, apresenta o contexto da escola pública na educação especial, o trabalho pedagógico desenvolvido com a criança autista e como a escola pública pode se consolidar como um espaço de aprendizagem para esses alunos. A metodologia caracteriza-se por uma pesquisa de campo, com uma descrição detalhada da instituição investigada, dos sujeitos participantes da pesquisa — professores da educação infantil — e dos instrumentos de coleta de dados utilizados. A análise dos resultados visa compreender como o processo de ensino-aprendizagem da criança com TEA tem sido desenvolvido no contexto da escola pública, com ênfase no Infantil II. Conclui-se que a formação e a sensibilidade do educador frente às necessidades específicas da criança com autismo são fatores fundamentais para promover uma aprendizagem significativa, sendo necessário reconhecer os desafios da prática pedagógica e buscar estratégias inclusivas que respeitem as particularidades de cada aluno.

933

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação especial. Ensino-aprendizagem. Escola pública. Educação infantil.

¹Mestra em Ciências da Educação, Universidade del Sol (Unades).

²Doutor em Filosofia, Universidade de Coimbra (UC).

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es presentar la relevancia del proceso de enseñanza-aprendizaje para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el nivel de Preescolar II en una escuela pública. Los objetivos específicos son: a) Comprender los conceptos, la evolución histórica y los desafíos de la Educación Especial en el contexto brasileño; b) Analizar el proceso de aprendizaje de niños con Trastorno del Espectro Autista y los enfoques pedagógicos efectivos; y c) Investigar cómo se aborda la enseñanza-aprendizaje de niños con TEA en las escuelas públicas, destacando las prácticas pedagógicas y los desafíos que enfrentan. La pregunta inicial es: ¿Comprende adecuadamente el educador de Educación Infantil el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado autista en el contexto de la escuela pública? La hipótesis que guía esta investigación es: Un educador que comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con TEA puede ayudar a los niños a desarrollar su predisposición al aprendizaje en el contexto de Preescolar II en una escuela pública. El marco teórico se estructura en tres temas. El primero, titulado "Educación Especial", aborda conceptualizaciones relevantes de la educación especial, su evolución histórica en Brasil y los desafíos que enfrenta la educación especializada. El segundo, "El Aprendizaje de Niños con Trastorno del Espectro Autista", se centra en la presencia de niños con TEA en el aula, analiza enfoques pedagógicos y estrategias de enseñanza efectivas, y discute los desafíos didácticos y pedagógicos relacionados con el autismo. El tercero, "El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Niños con Trastorno del Espectro Autista en Escuelas Públicas", presenta el contexto de las escuelas públicas en educación especial, el trabajo pedagógico desarrollado con niños autistas y cómo las escuelas públicas pueden consolidarse como espacios de aprendizaje para estos estudiantes. La metodología se caracteriza por la investigación de campo, con una descripción detallada de la institución investigada, los participantes (docentes de educación infantil) y los instrumentos de recolección de datos utilizados. El análisis de los resultados busca comprender cómo se ha desarrollado el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños con TEA en el contexto de las escuelas públicas, con énfasis en Preescolar II. Se concluye que la formación de los educadores y la sensibilidad hacia las necesidades específicas de los niños con autismo son factores fundamentales para promover un aprendizaje significativo. Es necesario reconocer los desafíos de la práctica pedagógica y buscar estrategias inclusivas que respeten las particularidades de cada estudiante.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista. Educación Especial. Enseñanza y Aprendizaje. Escuela Pública. Educación Infantil.

I INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no nível Infantil II de escolas públicas apresenta desafios específicos que exigem uma análise cuidadosa das práticas pedagógicas e das abordagens aplicadas pelos educadores. O objetivo geral deste trabalho é destacar a relevância de entender o processo de ensino-aprendizagem de alunos autistas nesse contexto, reconhecendo os obstáculos e as oportunidades para o desenvolvimento de estratégias que atendam às necessidades desses alunos. A questão central levantada é: o educador de Educação Infantil compreende adequadamente o processo de ensino-aprendizagem do aluno autista na escola pública?

O primeiro objetivo específico deste estudo é compreender os conceitos, a evolução histórica e os desafios da Educação Especial no Brasil. Desde as primeiras iniciativas de inclusão educacional, a sociedade brasileira avançou, mas ainda enfrenta grandes dificuldades na implementação de práticas pedagógicas eficientes para esses alunos. No segundo capítulo, este trabalho analisa o processo de aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista, detalhando as abordagens pedagógicas que podem ser eficazes no contexto escolar. Estratégias como o uso de recursos visuais, a aplicação de tecnologias assistivas, a modificação do ambiente físico e o uso de reforços positivos são fundamentais para promover a aprendizagem desses alunos. Outro objetivo específico do trabalho é investigar como o ensino-aprendizagem de crianças com TEA é abordado nas escolas públicas, destacando as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos educadores.

A hipótese central deste estudo é que, quando o educador compreende o processo de ensino-aprendizagem do aluno com espectro autista, ele pode auxiliar significativamente no desenvolvimento da criança e na sua predisposição para aprender. A justificativa para a escolha deste tema está no crescente número de crianças com TEA matriculadas em escolas públicas e na necessidade urgente de formar educadores que possam lidar com essas crianças de maneira adequada.

935

Primeiramente, o estudo aborda a história da Educação Especial no Brasil, desde as primeiras iniciativas de escolarização de crianças com deficiências até os dias atuais, incluindo a evolução do conceito de Educação Especial e os marcos legais que contribuíram para a inclusão desses alunos no sistema de ensino. Depois, a análise foca na criança com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula, detalhando as características do TEA e as melhores abordagens pedagógicas para lidar com essas especificidades.

A conclusão deste estudo destaca a relevância de um entendimento aprofundado sobre o processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA, especialmente no contexto da escola pública. Compreender as necessidades específicas dessas crianças e adotar estratégias pedagógicas eficazes são passos essenciais para garantir a inclusão efetiva e o sucesso escolar dos alunos autistas. É imprescindível que as escolas públicas se tornem espaços verdadeiramente inclusivos, onde todos os alunos, independentemente de suas características, possam aprender e se desenvolver de forma equitativa. Este estudo aponta a necessidade de mais investimentos em formação docente e recursos para garantir que as escolas públicas

possam proporcionar uma educação de qualidade para todos, incluindo as crianças com Transtorno do Espectro Autista.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1.1 *Relevantes conceitualizações sobre educação especial*

A educação especial é um campo da educação voltado para a oferta de suporte pedagógico especializado a alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Seu principal objetivo é proporcionar condições de aprendizagem adequadas, permitindo que esses estudantes desenvolvam seu potencial máximo, de forma igualitária e inclusiva.

A definição de educação especial vai além da simples adaptação do currículo, envolvendo práticas pedagógicas que atendem às diversas necessidades de aprendizagem. A proposta é oferecer um atendimento individualizado e diferenciado. Nesse sentido, o papel do educador especializado é fundamental. Segundo Mantoan (2006, p.10), “a educação especial [...] busca proporcionar uma educação de qualidade que seja adaptada às necessidades individuais de cada estudante [...], baseada em uma abordagem inclusiva”.

936

Existem diferentes abordagens dentro da educação especial. A abordagem centrada no aluno foca na identificação e atendimento das necessidades específicas de cada estudante, enquanto a centrada no currículo adapta os conteúdos e estratégias de ensino.

No contexto atual, a Educação Especial assume um papel cada vez mais relevante devido ao crescente reconhecimento da diversidade no ambiente escolar. Em vez de segregação, a educação inclusiva busca integrar esses alunos ao ensino regular, proporcionando-lhes as condições necessárias para aprender ao lado dos demais. Segundo Glat (2007, p.150), “o atendimento especializado é um direito fundamental [...] baseado em uma abordagem individualizada e personalizada [...] por profissionais especializados e qualificados”.

A inclusão escolar é uma questão de justiça social, permitindo que alunos com deficiências usufruam das mesmas oportunidades de aprendizado que seus colegas. A pedagogia deve ser flexível e adaptada às necessidades de todos os alunos. Para isso, é fundamental que o educador tenha um conhecimento aprofundado das necessidades de cada aluno e esteja preparado para criar estratégias pedagógicas diferenciadas. Nesse sentido, “a educação inclusiva [...] busca criar um ambiente escolar que seja capaz de atender às

necessidades de todos os estudantes [...] com uma abordagem flexível [...] e que valorize a colaboração” (Bueno, 2012, p.20).

A acessibilidade é um fator crucial. Isso envolve desde a adaptação de rampas e elevadores até a disponibilização de materiais didáticos em formatos acessíveis, como livros em braille ou recursos audiovisuais para alunos com deficiência visual ou auditiva. Deste modo, a implementação de medidas de acessibilidade é uma forma de empoderar os estudantes com deficiência, oferecendo-lhes ferramentas necessárias para que possam se tornar protagonistas de sua trajetória educacional.

É necessário também que haja uma flexibilização do currículo escolar. A personalização pode envolver a adaptação de metas de aprendizagem, simplificação de conteúdos ou a inclusão de materiais complementares. Metodologias como a aprendizagem baseada em projetos, o ensino cooperativo e o ensino híbrido são eficazes no ensino inclusivo, pois permitem que os alunos se envolvam de forma mais direta com o conteúdo. “As metodologias inovadoras permitem uma abordagem personalizada [...] com tecnologias assistivas [...] e recursos multimídia [...] A formação contínua dos professores é essencial” (Perrenoud, 2002, p.77).

Os recursos pedagógicos adaptados desempenham um papel fundamental, como livros em braille, Libras, letras ampliadas, leitores de tela e softwares que convertem texto em áudio. “Os recursos tecnológicos [...] funcionam como ferramentas mediadoras que ampliam as possibilidades de aprendizagem e comunicação” (Mantoan, 2006, p. 56).

Para isso, o professor precisa possuir formação específica, com conhecimento sobre deficiências e práticas pedagógicas adequadas. A formação não se limita à teoria, mas envolve práticas que respeitem as particularidades de cada aluno. O professor da educação especial deve ser um agente de transformação social, criando um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades dos estudantes.

Assim, o papel do professor na educação especial é multifacetado: exige sensibilidade, criatividade, formação contínua e o uso de tecnologias assistivas. Sua atuação é essencial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver de forma plena.

2.1.2 A Evolução Histórica da Educação Especial no Brasil

No início do século XX, a educação especial brasileira estava centrada em uma perspectiva excludente, baseada no modelo médico-hospitalar. As crianças com deficiência eram vistas como doentes e encaminhadas para instituições segregadas, nas quais o foco era a

cura e a reabilitação. Segundo Mazzotta (2011), esse modelo institucional era caracterizado pelo predomínio do olhar clínico sobre o pedagógico. A escola funcionava como extensão do hospital, e as ações educativas estavam subordinadas às decisões da equipe médica.

O sistema de ensino não estava preparado para acolher esses alunos, e não havia políticas educacionais voltadas para suas necessidades. As famílias tinham dificuldade de acesso à educação para seus filhos com deficiência, e os poucos atendimentos existentes eram realizados por instituições privadas ou filantrópicas, com caráter assistencialista. A deficiência era compreendida como um problema individual, que deveria ser corrigido ou compensado, e não como uma condição que exigia a eliminação de barreiras sociais e educacionais. Isso implicava a exclusão do convívio escolar e social, agravando o isolamento e a marginalização dessas crianças.

A partir da década de 1950, surgiram movimentos que passaram a questionar esse modelo segregacionista, buscando reconhecer os direitos das pessoas com deficiência à educação. Esses movimentos foram influenciados por documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que reafirmava a dignidade e os direitos de todas as pessoas.

Um marco importante foi a promulgação da LDB de 1961, que, embora tenha representado um avanço ao prever o atendimento educacional para alunos com deficiência, ainda mantinha a lógica da segregação, ao indicar que esse atendimento deveria ocorrer preferencialmente em instituições especializadas. A LDB de 1961 também começou a sinalizar a importância da formação de professores para a área da educação especial, ainda que de maneira incipiente.

A Constituição Federal de 1988 representou uma mudança significativa, ao reconhecer o direito à educação de todos os brasileiros e brasileiras, sem discriminação, e ao garantir o atendimento educacional especializado. Sassaki (2003) ressalta que a CF de 1988 incorporou princípios de inclusão, igualdade e participação, sendo um marco na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ampliou esse compromisso ao assegurar às crianças e adolescentes com deficiência o direito à educação e ao atendimento especializado, reforçando a ideia de inclusão como direito garantido.

A LDBEN de 1996 trouxe uma nova concepção, integrando a educação especial à educação regular e propondo uma escola que atendesse à diversidade. Oliveira (2010) destaca

que essa legislação buscou valorizar a equidade, a cidadania e a participação, ao prever que todas as escolas deveriam se organizar para atender os alunos com deficiência.

Nos anos 2000, as políticas públicas voltadas à inclusão se fortaleceram, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que propôs a matrícula de todos os alunos com deficiência na escola regular, com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, reafirmou esse direito, ao determinar que é dever do Estado assegurar educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, garantindo recursos de acessibilidade e apoio necessário para o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência.

2.1.3 Desafios no ensino da educação especial no Brasil

A educação especial no Brasil tem avançado com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, impulsionada por legislações que garantem direitos, mas ainda enfrenta desafios estruturais, culturais e pedagógicos. A inclusão não se limita à matrícula; requer ambientes acessíveis, adaptações curriculares e práticas pedagógicas que respeitem as individualidades, demandando compromisso coletivo.

939

Persistem desigualdades regionais e falta de recursos, formação docente e infraestrutura. A formação inicial nem sempre aborda suficientemente a educação especial, e a capacitação continuada é insuficiente, dificultando a adaptação pedagógica e o uso de tecnologias assistivas. A ausência de programas regulares de atualização mantém práticas ultrapassadas e limita o atendimento às necessidades dos alunos.

Autores como Mazotta (2013) e Patto (2019) destacam a carência de infraestrutura, professores especializados e políticas coerentes, reforçando que a inclusão requer abordagem multidisciplinar, investimentos e colaboração entre escola, família e profissionais de saúde. Cada deficiência exige estratégias específicas, e a formação docente deve contemplar tanto aspectos técnicos quanto emocionais, desenvolvendo empatia, paciência e compreensão. Políticas públicas devem priorizar capacitação contínua e acessível a todos os professores.

A infraestrutura escolar ainda apresenta barreiras físicas e pedagógicas. Muitas instituições carecem de rampas, elevadores, banheiros adaptados, materiais em braile, intérpretes de Libras e recursos tecnológicos. Mendes (2020) aponta que a acessibilidade

envolve não apenas o espaço físico, mas também adaptações pedagógicas, sendo o investimento em infraestrutura e tecnologias assistivas fundamental.

As desigualdades regionais também são marcantes: áreas urbanas tendem a oferecer melhores condições, enquanto regiões periféricas e rurais enfrentam carência de recursos, profissionais e infraestrutura, como destaca Mendes (2020). Outro obstáculo é o preconceito e a estigmatização, que comprometem autoestima, socialização e desempenho dos alunos.

A superação desses desafios exige mudanças culturais, investimentos contínuos, participação familiar e políticas efetivas que garantam a todos os alunos o direito à educação inclusiva de qualidade.

2.2 A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

2.2.1 A criança com transtorno do espectro autista na sala de aula

O TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento que afeta a forma como o indivíduo percebe o mundo, interage e se comunica. O termo “espectro” refere-se à ampla variação na manifestação e na gravidade dos sintomas. Entre as características mais comuns estão as dificuldades na comunicação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento e variações de intensidade que exigem diagnósticos e intervenções individualizadas. Segundo Schmidt (2023), trata-se de uma condição caracterizada por déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, presentes desde a infância e que afetam o funcionamento diário.

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por sua complexidade e heterogeneidade, refletindo-se em dificuldades nas áreas social, comunicativa e comportamental. Entre os principais desafios estão a interação social, que envolve compreender normas, interpretar expressões faciais e manter diálogos. Além disso, muitas crianças apresentam limitações no uso funcional da linguagem, manifestadas pela ausência de fala, presença de ecolalia ou compreensão literal, o que compromete a eficácia da comunicação. Cunha (2022) aponta que a indiferença aparente, resistência ao contato físico e dificuldade em compreender regras sociais não escritas podem resultar em isolamento social.

O TEA também se manifesta em comportamentos repetitivos, como balançar o corpo ou girar objetos, conhecidos como estereotípias, que funcionam como mecanismos de autorregulação diante da sobrecarga sensorial. Na escola, tais comportamentos, somados às

barreiras na comunicação, impactam a participação em atividades, a compreensão de instruções e a interação com colegas e professores. Martins (2023) observa que crianças com TEA interpretam a linguagem de forma literal, necessitando de comunicação objetiva.

No contexto escolar, conforme Santos (2023), surgem desafios como hipersensibilidade a estímulos, dificuldade de atenção prolongada, resistência a mudanças de rotina e problemas na compreensão de regras implícitas. Esses fatores podem gerar ansiedade, comportamentos disruptivos e dificuldades de aprendizagem.

O preconceito é outro obstáculo relevante. Ribeiro (2023) destaca que estereótipos e desinformação levam ao isolamento social e à baixa autoestima. O bullying é frequente, alimentado por comportamentos vistos como “estranhos” e pela incompreensão das dificuldades do TEA. Carvalho (2022) acrescenta que tais alunos são, muitas vezes, erroneamente julgados como mal-educados ou desinteressados, quando apenas processam o ambiente de forma distinta.

A superação desses desafios exige escolas preparadas, com recursos, profissionais capacitados e uma cultura de respeito à diversidade. O papel do professor vai além do ensino de conteúdos: ele deve atuar como mediador social, compreendendo necessidades específicas e adaptando estratégias pedagógicas. Um professor acolhedor cria um ambiente seguro, favorece a participação e promove a inclusão social, incentivando a participação em atividades coletivas e a formação de vínculos.

2.2.2 Abordagens pedagógicas e estratégias de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista

A escola exerce papel central no desenvolvimento educacional de crianças com TEA, e os professores são mediadores fundamentais. Quando compreendem as dificuldades e necessidades desses alunos, podem adaptar currículo, metodologias e estratégias de interação, favorecendo a aprendizagem e prevenindo frustrações ou isolamento social. A parceria entre escola e família é indispensável, pois possibilita a troca de informações sobre preferências, dificuldades e estratégias eficazes, promovendo apoio contínuo e consistente (Mota, 2019).

Entre as abordagens reconhecidas está o modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*), criado por Eric Schopler na década de 1970. O método baseia-se em ensino estruturado, rotina previsível e uso intensivo de recursos visuais. O ambiente e as atividades são organizados de forma clara e acessível, utilizando quadros, pictogramas e símbolos visuais para orientar o aluno, reduzir ansiedade e favorecer

autonomia. A comunicação visual é priorizada por ser mais eficiente para muitos alunos com TEA, permitindo intervenções personalizadas que consideram potencialidades e desafios (Heward, 2017).

Os recursos visuais — como quadros de rotina, pictogramas, cartões, gráficos e esquemas — auxiliam na organização do pensamento, na compreensão de sequências e na comunicação alternativa. Funcionam como suporte tanto para conteúdos acadêmicos quanto para habilidades sociais, podendo ser adaptados a cada perfil de aluno (Hodgdon, 2012).

O desenvolvimento das habilidades sociais é igualmente prioritário. Estratégias eficazes incluem práticas de interação planejada entre colegas, jogos estruturados e atividades em grupo. Jogos de tabuleiro e cooperativos ajudam na compreensão de regras, turnos e colaboração, criando um ambiente de socialização mais seguro e previsível (Katz; Girolami, 2013). Projetos coletivos e trabalhos em pequenos grupos fortalecem a comunicação e o trabalho colaborativo, desde que adaptados às necessidades sensoriais e cognitivas.

A organização do ambiente escolar também influencia diretamente a aprendizagem. Ajustes na iluminação, controle acústico e disposição do espaço podem reduzir sobrecargas sensoriais e aumentar o conforto, especialmente para crianças com hipersensibilidade.

Por fim, o trabalho colaborativo entre educadores, terapeutas e familiares é decisivo para garantir intervenções consistentes e eficazes. Essa integração favorece a identificação precoce de dificuldades, o alinhamento de estratégias pedagógicas e terapêuticas e a promoção de avanços acadêmicos, sociais e emocionais (Kunce; Mesibov, 2018). A comunicação constante e a adaptação das práticas asseguram um ambiente inclusivo e propício ao desenvolvimento pleno da criança.

2.2.3 Desafios didático-pedagógicos no processo de aprendizagem do aluno atípico: o autismo em foco

A comunicação é essencial para a aprendizagem, mas alunos com TEA enfrentam barreiras verbais e não-verbais que impactam seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Dificuldades na fala, na construção de frases e na interpretação de gestos e expressões faciais podem gerar isolamento e comprometer o engajamento. Attwood (2013) destaca que essas limitações dificultam a leitura de emoções e regras sociais, o que prejudica a interação.

Na escola, a compreensão de sinais não-verbais é crucial, mas quando ausente, afeta o desempenho e a participação em atividades de grupo. A falta de habilidades sociais agrava o

quadro, dificultando a construção de amizades e a participação ativa. Intervenções precoces e metodologias adaptadas — como ensino estruturado e recursos visuais — favorecem a inclusão (Heward, 2017).

Outro desafio é o processamento sensorial diferenciado. Alunos com hipersensibilidade podem se sentir sobrecarregados com sons, luzes e estímulos visuais, enquanto os com hipossensibilidade buscam estímulos intensos, o que pode gerar comportamentos interpretados como disruptivos. Myles *et al.* (2011) apontam que distrações sensoriais afetam o rendimento acadêmico e exigem ambientes adaptados, como espaços tranquilos e controle de ruídos.

Além das questões de desenvolvimento, o preconceito, o bullying e a segregação dificultam a inclusão. A falta de compreensão sobre o TEA leva a atitudes discriminatórias (Heward, 2017) e a exclusões explícitas ou sutis. A conscientização dos colegas e a mediação do professor são fundamentais para criar empatia e reduzir o isolamento (Katz; Girolami, 2013).

A inclusão efetiva exige adaptações curriculares, estratégias diversificadas e sensibilização de toda a comunidade escolar. Somente com a atuação conjunta de professores, gestores, pais e alunos é possível combater o preconceito e promover um ambiente acolhedor, em que todos possam aprender e se desenvolver plenamente.

2.3 PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA

943

2.3.1 O contexto da escola pública com a educação especial

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é prioridade nas políticas educacionais brasileiras, buscando garantir acesso igualitário à educação de qualidade. A adaptação curricular é uma das principais ferramentas nesse processo, permitindo que os conteúdos sejam adequados ao ritmo e às características de cada aluno, seja por modificação de atividades, simplificação de conceitos ou uso de diferentes formas de avaliação. O apoio pedagógico constitui estratégia central, proporcionando acompanhamento constante por professores especializados ou auxiliares, que também orientam docentes regulares sobre práticas inclusivas.

Mazzotta (2011, p. 49) destaca que esse apoio deve ser contínuo e colaborativo, envolvendo diversos profissionais e a participação da família, visando um ambiente inclusivo e acolhedor. Para Mantoan (2006), tal suporte inclui desde a adaptação de materiais até o uso

de tecnologias assistivas, buscando superar barreiras e assegurar oportunidades iguais de desenvolvimento.

No caso do Transtorno do Espectro Autista TEA, o ambiente escolar apresenta desafios e avanços. A falta de recursos e de professores especializados ainda limita a efetividade da inclusão, embora haja escolas que invistam em práticas adaptadas, apoio psicopedagógico e uso de estratégias específicas, como atividades sensoriais e recursos tecnológicos. Gadia (2004, p. 20) ressalta o papel do professor como mediador, adaptando práticas e criando um ambiente acolhedor e flexível, em colaboração com profissionais da saúde.

A superlotação das salas é um entrave significativo, intensificando estímulos sensoriais que podem gerar ansiedade e dificuldades de concentração. O excesso de ruído e a imprevisibilidade prejudicam o desempenho e a socialização, dificultando o apoio individualizado necessário. Além disso, o desconhecimento sobre o autismo pode levar a interpretações equivocadas e à estigmatização, reforçando o isolamento social.

A superação dessas barreiras exige conscientização, capacitação docente e estratégias que promovam interação, como atividades estruturadas mediadas por profissionais especializados. Programas de inclusão que contem com psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos têm impacto visível no desenvolvimento acadêmico e social das crianças autistas. Schmidt (2010, p. 64) enfatiza que o acompanhamento adequado promove comunicação, autonomia e bem-estar, sendo um investimento no futuro.

944

Em áreas afastadas, a falta de formação específica e de profissionais de apoio agrava o cenário, como observa Gadia (2004, p. 100). A ausência de equipes multidisciplinares limita o potencial de desenvolvimento dos alunos, mas o aumento da conscientização e a criação de políticas públicas mais eficazes indicam avanços. A ampliação de cursos de especialização, treinamentos e programas práticos em escolas inclusivas são caminhos para fortalecer a atuação docente.

A inclusão de alunos autistas nas escolas públicas brasileiras ainda enfrenta obstáculos estruturais e pedagógicos, mas a crescente mobilização de escolas, famílias e sociedade aponta para um cenário mais promissor. A construção de uma educação inclusiva demanda esforço coletivo, formação continuada e políticas que assegurem recursos e apoio especializado, promovendo uma escola mais justa e acessível para todos.

2.3.2 O trabalho pedagógico com a criança autista

O ensino de alunos com TEA requer abordagens pedagógicas diferenciadas, já que métodos tradicionais, rígidos e padronizados tendem a não atender suas necessidades. A adaptação curricular, a flexibilização de conteúdos e a personalização das estratégias de ensino são fundamentais para respeitar o ritmo e as habilidades individuais, garantindo motivação e inclusão (Attwood, 2006).

O uso de recursos visuais, atividades concretas e materiais manipulativos facilita a compreensão e permite avaliações mais diversificadas. Rotinas visuais claras, agendas ilustradas e organização espacial adaptada contribuem para reduzir ansiedade, promover autonomia e melhorar o desempenho (Gray, 2010). A participação da criança na elaboração dessas rotinas aumenta o senso de responsabilidade e engajamento.

Estratégias sensoriais também são relevantes: jogos táteis, caixas sensoriais, atividades motoras e espaços de refúgio ajudam na regulação e no conforto emocional. Brincadeiras com diferentes texturas, sons e movimentos, bem como contato com elementos naturais, favorecem o equilíbrio sensorial (Ayres, 1972).

A adaptação das atividades deve considerar a idade e o nível de interesse do aluno. Para adolescentes, recursos como agendas estruturadas, histórias sociais e quadros de rotina auxiliam na organização e compreensão de normas. O aproveitamento dos interesses específicos é uma estratégia potente: temas de predileção podem servir de ponto de partida para conectar conteúdos curriculares, ampliando motivação e engajamento (Schmitz, 2020).

O professor deve equilibrar a valorização desses interesses com a introdução de novos conteúdos, promovendo curiosidade e flexibilidade cognitiva. Ambientes acolhedores e estruturados favorecem não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional, preparando o aluno para a vida em sociedade. A inclusão efetiva demanda cooperação entre educadores, colegas e família, garantindo oportunidades para que o estudante desenvolva competências acadêmicas, sociais e emocionais de forma ampla e integrada.

2.3.3 A escola pública como local de aprendizagem do aluno autista

A escola é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos autistas, devendo oferecer um ambiente acolhedor, seguro e estimulante. A inclusão vai além do acesso, exigindo práticas que favoreçam a previsibilidade, a estruturação do espaço, o uso de recursos

visuais e metodologias flexíveis. A socialização e o respeito às diferenças devem ser incentivados, combatendo o preconceito e promovendo empatia.

A adaptação escolar envolve diagnóstico da estrutura, contemplando iluminação, acústica, organização espacial e fluxo de pessoas, com participação de especialistas e famílias. Espaços sensorialmente adequados, áreas de baixa estimulação, sinalização visual clara e mobiliário adaptado favorecem o conforto e a autonomia. É essencial adequar a acústica para minimizar o impacto da hipersensibilidade auditiva (Fonseca, 2018) e repensar a iluminação, evitando luz fluorescente e priorizando luz natural ou ajustável (Souza, 2020).

Os ambientes de convivência e recreação devem permitir tanto o isolamento quanto a socialização, com recursos adequados (Hill, 2015). Além da infraestrutura, é indispensável a formação continuada dos profissionais, abordando aspectos teóricos, estratégias práticas e adaptação curricular (Schmitz, 2020). O trabalho em equipe multidisciplinar, a colaboração com psicólogos, terapeutas e fonoaudiólogos e o envolvimento da comunidade escolar fortalecem a inclusão.

A criação de redes de apoio, integrando escola e família, garante continuidade nas estratégias. Isso inclui adaptações físicas, capacitação de todos os funcionários, protocolos claros de acolhimento e metas individualizadas. Programas de mentoria entre pares e grupos de apoio estimulam respeito e empatia. A reavaliação constante das práticas e parcerias com instituições especializadas enriquecem o trabalho, com registros do progresso para aprimoramento.

Garantir a inclusão dos alunos autistas exige a participação de toda a comunidade escolar, da gestão aos auxiliares, para promover igualdade de oportunidades acadêmicas e sociais.

3 METODOLOGIA

Os sujeitos desta pesquisa foram cinco crianças matriculadas no CEI São Vicente de Paulo, localizada na zona urbana de Fortaleza – CE, com idades entre quatro e cinco anos. Dentre essas crianças, quatro eram do sexo masculino e uma do sexo feminino. A seleção foi realizada de forma intencional, considerando os sinais iniciais de atipicidade no processo de aprendizagem da linguagem oral e escrita, observados pelas professoras durante as atividades diárias em sala de aula. As crianças já haviam demonstrado dificuldades recorrentes na

pronúncia de palavras, construção de frases e no reconhecimento e escrita de letras e palavras simples.

A escolha por esse grupo específico se deu pela necessidade de acompanhar, de forma mais detalhada e contínua, o processo de aquisição da linguagem em alunos que não apresentavam o mesmo ritmo de desenvolvimento que os demais colegas de turma. Essa diferença chamou a atenção da equipe pedagógica e motivou o desenvolvimento da presente pesquisa, voltada para compreender os fatores envolvidos na aprendizagem da oralidade e da escrita em crianças com possíveis traços de atipicidade. Nenhuma das crianças havia recebido, até o início da pesquisa, diagnóstico clínico formal, o que reforçou a importância da observação sistemática ao longo do ano letivo.

Neste estudo, o instrumento de coleta de dados utilizado foi a ficha de acompanhamento individual, elaborada com o objetivo de registrar, de forma sistemática e contínua, o desenvolvimento das habilidades de oralidade e escrita das crianças com indícios de atipicidade no processo de aprendizagem. Essas fichas foram aplicadas com cinco crianças da Educação Infantil, sendo quatro meninos e uma menina, com idades entre quatro e cinco anos, matriculadas em uma escola pública. O período de observação e registro foi de um ano letivo completo, o que permitiu uma análise detalhada e longitudinal da evolução de cada criança.

947

As fichas de acompanhamento continham campos específicos para anotações semanais sobre o desempenho das crianças nas atividades propostas em sala, bem como em momentos de interação espontânea. Foram observados aspectos como a pronúncia correta das palavras, a ampliação do vocabulário, a formação de frases simples e a tentativa de representar graficamente palavras, ainda que de forma inicial. Também foram registrados sinais de dificuldades recorrentes, bloqueios na comunicação oral, troca de fonemas, resistência à escrita e demais comportamentos que indicassem ou confirmassem a presença de traços de atipicidade.

A estrutura da ficha foi organizada para permitir comparações periódicas entre os registros, o que facilitou a identificação de avanços ou regressões no desenvolvimento linguístico das crianças. Os dados coletados foram organizados em tabelas e gráficos ao final do período, possibilitando uma análise qualitativa e quantitativa do progresso de cada participante. A constância no preenchimento das fichas foi essencial para garantir a confiabilidade dos dados, sendo realizadas observações em diferentes contextos da rotina escolar, como nas atividades dirigidas, nos momentos livres e nas rodas de conversa.

Um outro aspecto importante foi a utilização das fichas como instrumento de apoio à prática pedagógica. Os dados registrados permitiram à equipe docente adaptar as estratégias de ensino conforme as necessidades específicas de cada criança. A professora responsável pelo acompanhamento pôde planejar intervenções mais direcionadas, propor atividades específicas de estimulação da oralidade e da escrita e, em alguns casos, encaminhar os alunos para avaliação com profissionais da área da saúde, como fonoaudiólogos e psicopedagogos, quando necessário.

A ficha de acompanhamento mostrou-se uma ferramenta eficaz não apenas para fins de pesquisa, mas também como instrumento de inclusão e valorização da individualidade de cada aluno. Por meio dela, foi possível construir uma visão mais ampla e sensível sobre o processo de aprendizagem de crianças com características atípicas, reconhecendo seus avanços, respeitando seus ritmos e favorecendo sua participação ativa no ambiente escolar. A sistematização das observações contribuiu para que o acompanhamento fosse feito de forma contínua, ética e com foco no desenvolvimento integral da criança.

Em síntese, o uso das fichas de acompanhamento foi essencial para monitorar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita nas crianças com sinais de atipicidade. O instrumento possibilitou um olhar atento, cuidadoso e pedagógico sobre cada etapa do processo de aprendizagem, proporcionando dados consistentes para a análise dos resultados da pesquisa. Além disso, reforçou a importância da observação constante no ambiente escolar como parte do processo avaliativo e interventivo, sobretudo em contextos em que se busca compreender e apoiar o desenvolvimento de crianças com necessidades específicas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi realizada uma pesquisa com relato de experiência envolvendo cinco alunos com Transtorno do Espectro Autista TEA, sendo quatro meninos e uma menina, todos na faixa etária de cinco anos, matriculados em uma escola pública de educação infantil. O objetivo do trabalho foi acompanhar e analisar os avanços no processo de aprendizagem desses alunos a partir de intervenções didático-pedagógicas planejadas e aplicadas ao longo de um ano letivo.

As ações foram desenvolvidas considerando as especificidades de cada criança, respeitando seu ritmo, suas necessidades e potencialidades. As intervenções envolveram atividades lúdicas, uso de recursos visuais, rotinas estruturadas e estratégias de comunicação alternativa, sempre com foco no desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo dos alunos.

Ao longo do processo, foi possível observar avanços significativos, tanto no aspecto da interação social quanto no desenvolvimento da linguagem, da autonomia e das habilidades acadêmicas iniciais, como reconhecimento de letras, números, cores e formas. Esses resultados evidenciam a importância de práticas pedagógicas intencionais, planejadas e adaptadas para promover a inclusão e a aprendizagem efetiva de crianças autistas no ambiente escolar.

4.1 CRIANÇA 1: JOSÉ³

José nasceu em 14/04/2020. Sua mãe é estudante de direito e evangélica, a qual relatou que teve uma gravidez com problemas de pré-diabetes e picos de glicemia. Não foi uma gravidez desejada, mas o pai da criança teve participação durante e após a gestação. Embora o bebê tenha nascido de 8 meses e de parto cesariano, ele não apresentou nenhum problema ao nascer.

O mesmo andou com 1 ano e 3 meses e até hoje não possui problemas de mobilidade. José chegou no CEI São Vicente de Paulo com 2 anos vindo de outro CEI. Ele chorou bastante ao se afastar de sua mãe, se jogava no chão sem querer ouvir o que as professoras falavam ou faziam.

A criança gostou muito de brincar com o alfabeto móvel, de ordenar os numerais e as letras. Ele gostou também de manusear os livros, principalmente os que têm figuras de animais. Embora o mesmo tenha aprendido todo o alfabeto e a junção das letras formando palavras, ele apenas fala uma palavra por vez sem formar frases completas.

A socialização de José mesmo com muitas estratégias por parte das professoras e família, ainda não foi proveitosa, ele não aceita a aproximação dos colegas e ameaça morder caso os professores ou colegas insistam. O mesmo brinca sozinho com os livros e brinquedos de formar palavras, quebra-cabeças e lousinhas, não gosta de carrinhos, bonecos e outros brinquedos que os meninos de sua idade costumam gostar.

A alimentação sempre foi vinda de sua casa, gostando de comidas secas, peito de frango assado ou carne assada feita no grill sem acompanhamentos. Ele toma vitaminas e mingau na mamadeira.

José aprendeu a ler com ludicidade, vendo figuras, letras e sons, assimilou com maestria por meio de muito estímulo dos professores e familiares. Ele é acompanhado por um médico

³Nome fictício.

neurologista e um psiquiatra, faz uso de medicação controlada para o seu controle emocional e faz fonoaudiologia nas terapias.

4.2 CRIANÇA 2: MATEUS⁴

Nascido em 01/04/2022. Sua mãe tem 29 anos e é supervisora escolar e católica. Ela relatou ter uma gravidez problemática, com deslocamento ovular, a gravidez não foi planejada, mas o pai esteve presente e apoiou durante toda a gestação e após. O parto foi cesariano e a criança não apresentou nenhum problema de saúde ao nascer.

Mateus andou com 1 ano e 3 meses e falou com 2 anos. Ele demonstra ser carinhoso com seus escolhidos, pelos quais também é ciumento, tanto pessoas como objetos. O mesmo ainda tem dificuldade em aceitar ordens, por vezes chora e quer bater nos colegas, outras vezes se autoagride batendo a cabeça na parede e esmurrando a barriga.

A criança tem medo de fantasma, escuro e barulho, pede ajuda aos pais nesses momentos. Seu tique nervoso é balançar as mãozinhas e ficar rodando pela sala. Ele gosta de brincar sozinho, de assistir televisão, de desenhar, de pintar dinossauros e de blocos de encaixe. O mesmo é organizado e cuidadoso com seu material e brinquedos, não permite que ninguém os pegue.

Acerca de sua independência, ele não se veste sozinho, não utiliza o banheiro e não possui controle sobre suas necessidades fisiológicas, por conta disto, usa fraldas. Locomove-se bem, anda, corre, mas não pula com os dois pés, apenas de um por um, como foi observado num pula-pula. Mateus se alimenta exclusivamente com alimentos vindo de sua casa, não aceitando o cardápio do CEI. Seus alimentos são secos, frango ou carne bem assados. Ele faz acompanhamento com fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e neuropsicólogo.

4.3 CRIANÇA 3: HENRIQUE⁵

Nascido em 22/06/2022, filho de F. E. P., 36 anos, empregada doméstica e católica. Ela descreveu ter uma gravidez normal, porém não planejada, sem participação nenhuma do pai durante a gestação e que testou positivo para a COVID-19 durante a gravidez.

Henrique andou aos 10 meses e até hoje não apresentou problemas de mobilidade, ele corre, pula, salta, sobe e desce dos obstáculos com desenvoltura. Ele se comunica por meio de

⁴Nome fictício.

⁵Nome fictício.

gestos, olhares ou aponta para os objetos ou pessoas, não verbaliza nada. O mesmo demonstrou ser muito carinhoso com as pessoas que ele escolhe, dando abraços e beijos.

Ao chegar na creche, Henrique chorou bastante, pois foi seu primeiro contato com o mundo externo fora do ambiente familiar. No início, ele teve dificuldades na socialização com outras crianças e com as professoras. Ao decorrer do semestre o mesmo foi se adaptando à rotina da sala, onde observava atento todos os detalhes e movimentos das outras crianças. Henrique não aceitava o cardápio ofertado pelo CEI, observava as outras crianças comendo, mas não comia nada da creche, apenas o que sua mãe mandava nos depósitos específicos de sua casa: ovo de codorna, banana e coxinha. Depois de muita observação por parte dele e estratégias lúdicas para inseri-lo no momento do lanche da escola, ele aceitou os lanches ofertados.

No momento do repouso, o mesmo se deita sozinho, não aceitando que ninguém se aproxime dele. A criança apresentou grandes avanços relacionados a sua socialização e interação nos momentos das vivências com seus colegas e professoras. Demonstrou interesse pela roda de conversa feita na acolhida. Sua praxia fina ainda está em desenvolvimento, ele manuseia o lápis de cera nas duas mãos simultaneamente. Henrique também toca bateria com as baquetas nas duas mãos com atenção, concentração e ritmo.

4.4 CRIANÇA 4: ISABEL⁶

Nascida em 24/06/2020, filha de R. M. S., 40 anos, enfermeira, católica, que descreveu que teve uma gravidez tranquila e um parto normal. A criança não apresentou nenhum problema ao nascer. A adaptação de Isabel foi tranquila. Ela ficou um pouco chorosa, mas o seu sobrinho, que é da sua idade estava também na sala de aula no infantil II. Foi se acostumando com a turma, já que as crianças são seus vizinhos e se sentiu acolhida pela professora e assistente.

Ela é uma menina linda, sorridente e inteligente. Costuma aceitar as regras de convivência da sala. Isabel adora a cor rosa e por isso sente dificuldade em compartilhar os brinquedos rosa existentes na sala. Dialogamos muito com ela sobre dividir e esperar. Hoje ela está bem mais flexível, embora ainda ocorra episódios de choro por não saber aceitar que a colega não lhe deu o que queria.

Ela é muito caprichosa em tudo o que faz: nas atividades de artes com pintura, tinta, massinha e desenho, ela se concentra e realiza tudo com capricho. Adora vestir a fantasia da

⁶Nome fictício.

Minnie e brincar com o pônei cor-de-rosa. Isabel é uma menina doce, amável e sociável com todos do CEI. Geralmente chega sonolenta, pede o colo da professora e como os colegas já se acostumaram com esse momento, eles respeitam, quando ela consegue dormir mesmo com barulho ao redor. Ela é bem dispersa durante as atividades que envolvem concentração e oralidade, não costuma participar, pois direciona seu foco no amiguinho do Ítalo ou está fazendo movimentos diversos. A aluna tem muitas preferências: quer se sentar sempre do lado de sua amiga preferida, se for receber algo relacionado a cores, como massinha, balões e papéis, ela só aceita se for da cor rosa, caso não atendamos sua escolha, ela chora muito e só se acalma quando a professora a acalenta no colo. Costuma dizer que alguns pertences da cor rosa são dela (mesmo não sendo) e quando tentamos devolver à dona do objeto (geralmente, tiaras, pulseiras e sandálias) ela começa a chorar, até ser acalentada novamente. Isabel é comunicativa, porém tem dificuldade de se expressar verbalmente, de formar frases e de cantar cantigas. Precisamos de um olhar mais atento ao ouvi-la verbalizar suas necessidades para que possamos atendê-la. Ela costuma andar na ponta dos pés e nas aulas de psicomotricidade e movimentação ampla sente dificuldade em realizar alguns movimentos e comandos. Solicita sempre o auxílio das professoras na realização das atividades da vida diária.

4.5 CRIANÇA 5: DANIEL⁷

Nascido em 19/04/2022, filho de J. P. A. P., 40 anos, costureira, evangélica, que teve uma gravidez e um parto sem problemas. Daniel apresentou um período de adaptação um pouco conturbado, pois ele chorava bastante ao longo do dia e não aceitava a hora do descanso do sono, chorava chamando sua mãe (nem a chupeta o tranquilizava).

Daniel não demonstrava interesse pelas vivências propostas, necessitando sempre da intervenção das professoras para que ele participe dos tempos propostos. Evidencia baixo tempo de concentração. Na hora das rodinhas fica sempre se levantando ou mexendo com os colegas.

Testamos vários recursos pedagógicos com a intenção de trabalhar a concentração e a participação do Daniel. Mas ele só apreciava enfileirar os carrinhos e as peças do jogo do construtor, colocando-as uma em cima da outra, formando uma torre e não montando uma cidade. Brinca sozinho e quando algum colega se aproxima dele, geralmente briga e joga o que tiver nas mãos. Não respeita as regras de convivência social.

⁷Nome fictício.

Em situações de conflito se defende através de mordidas e gritos com as colegas. Podemos observar que o aluno aceita a massinha e às vezes folheia o livro de algumas histórias, mas muito rápido. Apresenta excelente oralidade, no entanto, evidencia dificuldade em aceitar e compreender as regras, acordos e comandos.

Costuma se envolver constantemente em conflitos devido ao fato de tomar os brinquedos, livros e jogos das mãos dos amigos. Solicita sempre auxílio das professoras na realização das atividades da vida diária.

4.6 RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS OBSERVAÇÕES

A presente pesquisa foi realizada com cinco crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista TEA, todas com cinco anos de idade, frequentando a Educação Infantil. O objetivo principal foi investigar como atividades planejadas, adaptadas e mediadas podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e comunicativas dessas crianças no contexto escolar. As atividades foram elaboradas considerando os interesses, as necessidades e os estímulos sensoriais de cada criança, priorizando a ludicidade, a repetição e o uso de recursos visuais.

Ao longo do processo, observou-se que as atividades que envolviam materiais concretos, jogos de encaixe, quebra-cabeças, pinturas, músicas e histórias ilustradas apresentaram resultados bastante positivos. As crianças demonstraram maior engajamento, concentração e interesse quando as propostas estavam associadas a seus interesses específicos e quando havia uma rotina estruturada. Notou-se também avanços na interação social, principalmente nas atividades em dupla ou em pequenos grupos, em que, com mediação constante, as crianças começaram a esperar sua vez, compartilhar materiais e até imitar comportamentos dos colegas.

Durante a realização das atividades, observou-se que três das cinco crianças apresentaram avanços significativos, principalmente no desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da interação social. Essas crianças demonstraram maior capacidade de manter a atenção nas tarefas, seguir instruções simples, participar de atividades em grupo e ampliar o vocabulário, tanto verbal quanto por meio de comunicação alternativa. Além disso, também houve melhora na coordenação motora fina através de atividades com massinha, encaixes e pinturas, bem como maior participação nas rodas de conversa e nas dinâmicas coletivas.

No aspecto do desenvolvimento da linguagem e da comunicação, percebeu-se que as atividades com apoio visual — como uso de figuras, cartões de comunicação, sequência de

imagens e músicas com gestos — favoreceram significativamente a ampliação do vocabulário, tanto verbal quanto não verbal. Embora cada criança apresentasse seu próprio ritmo e nível de desenvolvimento, todas mostraram progressos em habilidades como nomear objetos, identificar cores, realizar pequenas instruções e participar de interações simples. Além disso, as atividades sensoriais, como massinha, areia, água e texturas, também contribuíram para a regulação emocional e a diminuição de comportamentos de fuga ou estereotípias durante as tarefas.

Por outro lado, duas crianças apresentaram maiores dificuldades em determinados aspectos do processo de aprendizagem. Uma delas mostrou resistência a atividades que exigiam interação social e contato visual, preferindo atividades individuais e demonstrando desconforto em ambientes com excesso de estímulos sensoriais. A outra criança apresentou dificuldade em manter a atenção por períodos prolongados, com frequentes episódios de dispersão, além de resistência em seguir instruções verbais, necessitando de maior apoio visual e físico para compreender as propostas. Apesar disso, ambas demonstraram pequenos avanços em atividades que respeitavam seu ritmo, especialmente nas tarefas sensoriais e nas que envolviam interesse específico.

De modo geral, a pesquisa evidenciou que, quando o ambiente é preparado de forma inclusiva e quando as atividades são planejadas considerando as características do TEA, o processo de aprendizagem se torna mais efetivo, significativo e prazeroso. O acompanhamento individualizado, aliado à paciência, à rotina estruturada e ao uso de recursos visuais, mostrou-se essencial para favorecer o desenvolvimento global das crianças. Os resultados reforçam a importância de uma prática pedagógica sensível, acolhedora e adaptada, que respeite as singularidades de cada criança, promovendo sua autonomia, sua comunicação e sua participação ativa no ambiente escolar.

Assim, os resultados da pesquisa demonstram que, embora o desenvolvimento ocorra de maneira diferente para cada criança, a utilização de atividades adaptadas, lúdicas e sensoriais favorece avanços importantes no processo de aprendizagem de crianças autistas. As diferenças observadas entre os participantes reforçam a necessidade de um planejamento pedagógico flexível, individualizado e sensível às características e necessidades de cada criança, compreendendo que o processo de aprendizagem no TEA não segue um padrão único, mas sim caminhos próprios e diversos.

5 CONCLUSÃO

Ter a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da criança no espectro autista, especialmente no Infantil II da C.E.I. São Vicente de Paulo, em Fortaleza, Ceará, representa um passo essencial rumo à construção de práticas educacionais mais inclusivas, sensíveis e eficazes. O presente estudo revelou que, embora avanços legais e pedagógicos tenham contribuído significativamente para a inclusão de crianças com TEA, ainda há desafios estruturais, formativos e metodológicos que precisam ser enfrentados com urgência e compromisso coletivo.

A investigação realizada demonstrou que a realidade vivida por essas crianças no cotidiano escolar ainda carece de maior compreensão por parte de gestores, professores e demais atores envolvidos no processo educativo. Observou-se a necessidade de uma formação continuada que prepare adequadamente os profissionais da educação para lidar com as especificidades do TEA, além da urgente ampliação de recursos pedagógicos e apoio interdisciplinar. Tais elementos são indispensáveis para garantir um ambiente de aprendizagem que respeite as singularidades e promova o pleno desenvolvimento das crianças autistas.

É evidente que a participação ativa da família, o engajamento da equipe escolar e o suporte das políticas públicas são pilares que sustentam a eficácia das práticas inclusivas. Ao analisar a realidade específica do Infantil II na C.E.I. São Vicente de Paulo, foi possível perceber como a escuta sensível às crianças, o acolhimento das famílias e a atuação colaborativa entre profissionais podem transformar desafios em possibilidades pedagógicas. A inclusão verdadeira não se resume à presença física na sala de aula, mas à construção de vínculos, respeito às diferenças e compromisso com o aprendizado de todos.

A experiência investigativa evidenciou que os caminhos para a inclusão passam, inevitavelmente, pela valorização da diversidade como princípio educativo e pela disposição institucional de repensar modelos de ensino tradicionais. Ao final desta pesquisa, reafirma-se a importância de políticas educacionais integradas, práticas pedagógicas humanizadas e uma gestão escolar comprometida com os direitos de aprendizagem das crianças com TEA.

A experiência desenvolvida com cinco alunos com Transtorno do Espectro Autista, sendo quatro meninos e uma menina, na faixa etária de cinco anos, matriculados em uma escola pública de Educação Infantil, permitiu constatar a importância das intervenções didático-pedagógicas planejadas, sistemáticas e alinhadas às necessidades específicas de cada criança.

Ao longo de um ano letivo, foi possível observar avanços significativos na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, especialmente no que se refere à comunicação, à interação social, à ampliação da autonomia e à aquisição de habilidades cognitivas e acadêmicas iniciais. Esses progressos reforçam que práticas pedagógicas fundamentadas em metodologias ativas, no uso de recursos visuais, na organização de rotinas e na mediação constante, são eficazes para promover a inclusão e o desenvolvimento integral de crianças com TEA.

Diante dos resultados alcançados, reafirma-se a relevância do compromisso da escola com a educação inclusiva, bem como da formação continuada dos profissionais da educação, para que possam planejar e executar práticas que considerem a singularidade de cada aluno. A experiência vivenciada demonstra que, quando o ambiente escolar oferece suporte adequado, estratégias intencionais e acolhimento, os alunos com autismo podem avançar significativamente em seu processo de aprendizagem, desenvolvendo suas potencialidades e participando de forma ativa no contexto escolar.

Por fim, este trabalho reforça que a inclusão não é um favor, mas um direito assegurado por lei, que deve ser garantido com responsabilidade, sensibilidade e comprometimento por parte de toda a comunidade escolar.

956

Portanto, o estudo do processo ensino-aprendizagem da criança no espectro autista é fundamental para a consolidação de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva. A realidade observada no Infantil II da C.E.I. São Vicente de Paulo confirma que é possível avançar, desde que haja investimento, formação adequada e, sobretudo, a disposição para escutar, acolher e ensinar com empatia. Ainda, que esta pesquisa contribua, assim, para o fortalecimento das práticas educativas voltadas à inclusão e para o reconhecimento da infância autista como parte integrante e essencial da diversidade humana no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ATTWOOD, T. **O Transtorno do Espectro Autista: Uma Abordagem Prática**. Editora Artmed. Porto Alegre, 2013.
- AYRES, A. J. **Sensory integration and learning disorders**. Western Psychological Services. Los Angeles, 1972.
- BUENO, J. G. S. **Educação Inclusiva: Uma Abordagem Prática**. Editora Vozes. Petrópolis, 2012.

- CARVALHO, A. B. **TEA na Escola: enfrentando o preconceito e promovendo a inclusão**. Editora Artmed. Porto Alegre, 2022.
- FONSECA, V. **Autismo: Uma Abordagem Multidisciplinar**. Editora Roca. São Paulo, 2018.
- GADIA, C. A. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: autismo e transtornos aparentados**. Editora Atheneu. São Paulo, 2004.
- GLAT, R. **Educação Especial: Desafios e Perspectivas**. Editora Vozes. Petrópolis, 2007.
- GRAY, C. **The social story book**. Future Horizons. Arlington, 2010.
- HEWARD, W. L. **Ensino de Alunos com Necessidades Especiais**. Editora Cengage Learning. São Paulo, 2017.
- Hill, E. L. **The Importance of Play in Autism**. Editora Jessica Kingsley Publishers. Londres, 2015.
- HODGDON, L. A. **Visualização no Ensino de Alunos com Autismo**. Editora Artmed. Porto Alegre, 2012, p. 12-13.
- KATZ, D. L., & GIROLAMI, P. A. **Jogos Estruturados para Alunos com Autismo**. Editora Paul H. Brookes Publishing. Baltimore, 2013.
- KUNCE, L.; MESIBOV, G. B. **Parceria entre Família e Escola para Alunos com Autismo: Um Modelo de Intervenção**. Editora Guilford Press. Nova York, 2018.
- MANTOAN, M. T. E. **Educação Especial: Uma Abordagem Inclusiva**. Editora Atlas. São Paulo, 2006.
- MARTINS, A. D. **Autismo na Escola: estratégias e adaptações pedagógicas**. Editora Artmed. Porto Alegre, 2023.
- MAZZOTTA, M. **História da Educação Especial no Brasil**. Editora Cortez. São Paulo, 2011.
- MENDES, E. G. **Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades**. Editora Atlas. São Paulo, 2020.
- MOTA, C. R. **Educação e Autismo: Desafios e Possibilidades**. Editora UFPR. Curitiba, 2019.
- MYLES, B. S., ADREON, D., & GITLINGTON, T. **Recursos Visuais para Alunos com Autismo**. Editora Paul H. Brookes Publishing. Baltimore, 2011.
- OLIVEIRA, R. P. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Uma Análise Crítica**. Editora Cortez. São Paulo, 2010.
- PATTO, M. H. S. **Educação Especial: Uma Abordagem Crítica**. Editora Cortez. São Paulo, 2019.
- PERRENOUD, P. **Desenvolvimento Profissional dos Professores**. Editora Artmed. Porto Alegre, 2002.

RIBEIRO, M. C. **Autismo e Inclusão: quebrando paradigmas na escola**. Moderna. São Paulo, 2023.

SANTOS, R. M. **Desafios e Possibilidades na Inclusão do Aluno com TEA**. Editora Cortez. São Paulo, 2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: O Desafio da Sociedade na Construção de uma Escola para Todos**. Editora WVA. São Paulo, 2003.

SCHMIDT, C. **Autismo: guia prático para pais e profissionais**. Editora Contexto. São Paulo, 2010.

SCHMIDT, C. **Autismo e Educação: compreendendo o espectro**. Editora Mediação. Porto Alegre, 2023.

SCHMITZ, E. **Educação Especial: Uma Abordagem Inclusiva**. Editora Vozes. Petrópolis, 2020.