

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**Giulia Vieira Lopes Barbosa**

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COM  
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

SOROCABA  
2024

Giulia Vieira Lopes Barbosa

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COM  
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Pedagogia para obtenção do título de  
Licenciada em Pedagogia.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Débora Dainez.

Sorocaba  
2024

**BARBOSA, GIULIA VIEIRA LOPES**

**Relato de experiência: Estratégias pedagógicas com  
estudantes com transtorno do espectro autista / GIULIA  
VIEIRA LOPES BARBOSA -- 2024.  
43f.**

**TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,  
campus Sorocaba, Sorocaba**

**Orientador (a): Débora Dainez**

**Banca Examinadora: Taisa Grasiela Gomes Liduenha,  
Teresa Cristina Leança Soares Alves**

**Bibliografia**

**1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Estratégias  
pedagógicas. 3. Teoria Histórico-Cultural. I. BARBOSA,  
GIULIA VIEIRA LOPES. II. Título.**

**Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)**

**DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR**

**Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979**

**GIULIA VIEIRA LOPES BARBOSA**

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES  
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de  
Pedagogia para obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia.

Sorocaba, 18 de setembro de 2024.

Prof<sup>ta</sup>. Dr<sup>a</sup>. Débora Dainez

Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba (UFSCar)

Orientadora

Prof<sup>ta</sup>. Dr<sup>a</sup>. Taisa Grasiela Gomes Liduenha

Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba (UFSCar)

Examinadora

Prof<sup>ta</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresa Cristina Leança Soares Alves

Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba (UFSCar)

Examinadora



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB  
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780  
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 21/2024/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

GIULIA VIEIRA LOPES BARBOSA

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Sorocaba, 18 de setembro de 2024

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof.ª Dr.ª Débora Dainez
Membro da Banca 1	Prof.ª Dr.ª Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves
Membro da Banca 2	Prof.ª Dr.ª Teresa Cristina Leança Soares Alves



Documento assinado eletronicamente por **Debora Dainez, Professor(a)**, em 19/09/2024, às 07:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Teresa Cristina Leanca Soares Alves, Professor(a) Efetivo(a)**, em 19/09/2024, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



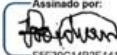
A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **1551234** e o código CRC **64674165**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.025119/2024-17

SEI nº 1551234

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Assinado por:



F5E30C14B2E141D...

Prof.ª Dr.ª Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

## **DEDICATÓRIA**

A todos que me permitiram voar - e pousar.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha família, que sempre me apoiou e me ensinou que a vida precisa ser vivida com duas coisas: educação e intensidade. Deve ser por isso que nunca estive longe da sala de aula e que levo como mantra que a vida é boa e merece ser bem aproveitada. Obrigada por sempre estarem ao meu lado, seja para secar minhas lágrimas ou para celebrar minhas conquistas.

Agradeço a minha mãe, que mais que genitora, coleciona uma série de pronomes. Obrigada por ser minha amiga, minha parceira e minha principal apoiadora. Quando algo bom ocorre, é para você que eu ligo. Quando algo ruim acontece, é você quem eu chamo. Obrigada por sempre me atender, se preocupar e estar comigo. Como dizemos, te amo infinito, mamãe.

Aos meus avós, que me enchem diariamente de amor. É um privilégio imenso tê-los comigo e é indizível o quanto vocês me inspiram. Mesmo morando longe, nós sempre estivemos perto. É pensando nesse amor que desejo lecionar e passar um pouco do carinho que há dentro de mim para cada criança que cruzar.

Ao meu padrasto Eduardo e ao meu tio Rogério, obrigada por não medirem esforços para me ajudar e por estarem sempre comigo. Espero viver o suficiente para demonstrar que amo vocês.

As minhas amigas, Beatriz e Fabíola, que me ensinaram que a amizade é leve e sem cobranças. Obrigada por vibrarem por mim a distância e por me receberem quando voltei.

As minhas parceiras de casa, universidade e vida, Mileny, Geovana, Danieli e Giulia, que me abraçaram no momento que estava longe de todos os abraços que conhecia. Amei vocês desde aquele primeiro dia. Obrigada por não me deixarem chorar sozinha e por sorrirem quando estava sorrindo. Estarei sempre com e para vocês.

Agradeço a todos os profissionais maravilhosos que tive a oportunidade de conhecer. Solange, Brenda, Talita, Bruna, Crislaine, Gabi e outros, vocês são incríveis. Mais que parceiras de trabalho, tive o privilégio de encontrar parceiras para a vida. Aprendi e aprendo muito com vocês: lições de sala de aula e lições de vida.

A minha universidade, que me acolheu. Agradeço aos professores maravilhosos e a minha orientadora, que me auxiliaram e me deram novas perspectivas.

A pedagogia e a todas as crianças que passaram por mim e virão a passar: vocês me provam que a minha escolha foi assertiva e que a educação é o pilar da sociedade. Obrigada por me darem uma missão.

Por fim, agradeço a Deus, por me abençoar desde o primeiro segundo de vida. É ter muita sorte nascer em uma família maravilhosa, cruzar com pessoas que seguram minha mão e ser encontrada por uma profissão que me brilha os olhos.

A todos que me acolheram, foram ninhos e me deram asas para bater. Amo vocês. Vocês fazem parte da minha história: Gratidão!

## **QUANDO ESCOLA É NINHO**

Em uma escola que é ninho, acolhimento é abrigo, é lugar quentinho, é abraço apertado e conversa boa.

Em uma escola que é ninho, acolhimento é começo, meio e fim, todos os dias, o ano inteiro.

Em uma escola que é ninho, as crianças aprendem enquanto brincam, quando descobrem coisas novas, quando pesquisam, quando investigam e quando resolvem problemas do cotidiano.

Em uma escola que é ninho, o relógio não tem a pressa da antecipação, da escolarização, da precipitação.

Na escola que é ninho, tem rigor, planejamento, organização, objetivos claros, intencionalidade pedagógica e poesia.

A escola que é ninho é feita de poesia e infância.

Professores, não esqueçam: a escola que é ninho precisa ser feita de poesia e infância.  
Por isso, continuem

Que os nossos olhos não se gastem.

Que não se acostumem.

Que não se acomodem.

**THAIS ROMERO**

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é compartilhar e analisar estratégias pedagógicas vividas no contexto escolar envolvendo a participação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir dos relatos de experiências acumuladas durante os anos de graduação e estágios, busca-se discutir estratégias pedagógicas que promovem o ensino e aprendizagem, destacando a participação ativa de estudantes com autismo na educação básica. Embasando-se na Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski, o trabalho enfatiza a importância da mediação social e do contexto histórico de desenvolvimento cultural, considerando as particularidades e singularidades dos estudantes dentro da coletividade escolar. Os resultados apontam para a importância de implementação de estratégias pedagógicas que considerem as particularidades na coletividade e promovam potencialidades no processo de escolarização dos estudantes.

**Palavras-chave:** Estratégias pedagógicas. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão escolar.

## ABSTRACT

The aim of this research is to share and analyze pedagogical strategies experienced in the school context involving the participation of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Based on reports of experiences accumulated throughout the years of undergraduate studies and internships, we seek to discuss pedagogical strategies that promote teaching and learning, highlighting the active participation of students with autism in basic education. Based on Vygotsky's Historical-Cultural Theory, the work emphasizes the importance of social mediation and the historical context of cultural development, considering the particularities and singularities of the students within the school community. The results point to the importance of implementing pedagogical strategies that consider the particularities of the community and promote potential in the process of schooling of students.

**Keywords:** Pedagogical strategies. Autistic Spectrum Disorder. School inclusion.

## SUMÁRIO

<b>1. DESVELAR DE SI</b> .....	12
<b>2. INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>3. CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	17
<b>4. EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</b> .....	20
<b>5. RELATO SOBRE AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS VIVIDAS: UMA COMPARTILHA DE EXPERIÊNCIAS</b> .....	23
5.1 Relatório diário.....	24
5.2 Rotina visual .....	25
5.3 Timer .....	27
5.4 Quadro de combinados.....	31
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	33
<b>7. REFERÊNCIAS</b> .....	35

## 1. DESVELAR DE SI

Meu nome é Giulia Vieira Lopes Barbosa, nascida e criada na capital de São Paulo por uma mãe solo e por avós maternos extremamente presentes e amorosos, que sempre supriram todas as minhas necessidades. Minha mãe me deu todas as oportunidades possíveis, com todo o seu esforço, estudei em bons colégios, fiz curso de idioma, curso técnico e pratiquei atividades físicas regularmente por toda infância e adolescência.

Justamente aos 17 anos, angustiada pelas incertezas do futuro e da vida profissional, pisei em um terreiro de umbanda pela primeira vez em busca de orientação. “É um lugar para acalmar o coração e obter respostas”, ouvi dizerem. No entanto, impressionada com as danças e a energia pairada, fiquei retraída em um canto, decidida em apenas observar.

O pai de santo me chamou e falou para preparar a mente porque tinha uma mensagem guardada para ser dita a mim no final da noite. Aguardei ansiosa e cheia de dúvidas. Me perguntava de que forma a resposta viria, se me contaria o nome do curso ou da universidade. Nada disso aconteceu.

Ele se sentou ao meu lado, pegou na minha mão e disse que previa desafios na minha vida. “Mas segue em frente, menina. Não vai desistir”, complementou. Falou, também, que eu deveria seguir meu coração e sempre respeitar os meus limites. “A menina vai voar. Precisa ter foco, mas vai conseguir o que quer sim. Você é passarinho, menina. Presta atenção, é passarinho que voa baixinho, que voa perto. Não é passarinho de voar para alto e nem para muito longe. Se fizer isso, pode cair feio e não recuperar mais”, finalizou, apertando minha mão e saindo. Na época, não entendi muito bem.

Decidindo aceitar o conselho de seguir meu coração e contrariando uma parte da família, optei por pedagogia. A universidade próxima da minha casa não ofertou vagas no curso escolhido e por um momento, senti que todo o esforço havia sido em vão. Rezei muito por ajuda e me senti feliz e amparada quando conheci a UFSCar e a matriz curricular de pedagogia, principalmente ao visualizar as disciplinas de Educação Especial. Aquela era uma oportunidade de fazer a diferença. Fiquei em êxtase quando passei. Minha família festejou comigo e me senti ainda mais feliz. Apesar disso, achei que fosse morrer quando me mudei para Sorocaba. Chorei por quatorze dias seguidos, tive fortes dores de cabeça e no corpo e bastante febre. É eufemismo dizer que meu psicológico foi afetado. Como era - ainda é - difícil ficar longe das pessoas que amamos e renunciar aos momentos importantes. Sempre que

pensava em desistir, lembrava qual era o meu objetivo, na minha felicidade a longo prazo e seguia em frente.

Um dia, chorando após as aulas, finalmente entendi o que o pai de santo quis me dizer e conclui que ele não poderia ter me dito palavras melhores. Eu não sou como uma águia, predadora que voa alto e para longe. Eu sou um beija-flor que precisa retornar para as suas flores, mas ainda sim, voa em qualquer direção e é capaz de polinizar, contribuindo para a formação de novas sementes e frutos. O anseio em estudar sobre a educação inclusiva nasce disto: a vontade de contribuir, colaborar e auxiliar na formação de novas gerações.

Ter entrado na UFSCar para cursar algo tão político como a Pedagogia me fez perceber todos os meus privilégios e a imensa bolha social em que vivia. Foi um choque de realidade conviver com pessoas tão diferentes e notar minha própria alienação frente à desigualdade social brasileira. Esse foi um dos meus principais momentos charneira.

Morar sozinha em Sorocaba, aos 18 anos, com a companhia de outras quatro meninas com vivências e personalidades distintas foi um grande desafio. Acelerou o processo de amadurecimento e agrega para o meu desenvolvimento, embora eu tenha cometido muitos erros. Por ser muito próxima da minha família, acreditei que viver longe deles seria um fardo maior do que eu poderia aguentar. Foram meses angustiantes, de muitas dúvidas e choros demasiadamente intensos. No fim, agradeço a Giulia do passado por ter sido forte e não ter desistido.

Dessa forma, me reconheço como uma caneta esferográfica. Às vezes falha, explode ou não escreve legível, não se fazendo compreender de forma clara. Porém, há dias em que a mesma caneta acerta e eterniza traços lindos. Esta monografia nasce em uma tentativa de eternizar contribuições e compartilhar as práticas pedagógicas, que adotei e vivenciei ao longo dos anos, para o ensino-aprendizagem de estudantes, especialmente as crianças com autismo.

## 2. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como foco principal as práticas pedagógicas que possam subsidiar o processo de ensino-aprendizagem de crianças com autismo. Sendo assim, a temática e o objeto de estudo estão em torno da escolarização de crianças, especificamente as com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir dos relatos das experiências vividas durante os anos de graduação, procura-se rememorar o percurso formativo-profissional e fazer levantamentos bibliográficos, visando compartilhar práticas pedagógicas que foram norteadoras no processo de escolarização de estudantes com TEA.

O transtorno do espectro autista refere-se a uma condição peculiar no que se refere a comunicação e interação social, podendo haver associação de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. Por definição, as características possuem grande variação no grau de intensidade e suporte, afetam o funcionamento diário e estão presentes no início do desenvolvimento (American Psychiatric Association [APA], 2013).

Apesar da caracterização do transtorno do espectro autista, ressalta-se que as pessoas com TEA possuem suas singularidades. Para além do TEA, com base na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, ressalta os processos de constituição da pessoa de modo integral. Neste sentido, os processos educacionais devem estar organizados na direção da formação humana na sua integralidade.

As políticas públicas correspondem às garantias asseguradas constitucionalmente pelo Estado. Com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em que a educação é concebida como direito social, amplia-se o processo de garantias da educação escolar às pessoas com deficiência.

No entanto, embora o acesso às escolas regulares seja legitimado por lei, percebe-se que não há estruturas e ferramentas eficazes que assegurem o direito à escolarização do estudante com TEA. Em outras palavras, nota-se que há precariedades e desafios na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), fazendo com que os docentes se vejam inviabilizados em conciliar as individualidades da criança com as necessidades coletivas da turma.

Durante os anos de graduação, estagiei e trabalhei em diferentes escolas, atuando com crianças com autismo e analisando fatores do cotidiano e da rotina escolar que favoreciam ou não os processos de desenvolvimento. No primeiro estágio em uma escola de educação infantil pela prefeitura de Sorocaba, ao auxiliar uma criança com TEA com necessidade de

apoio substancial, foi possível observar que a professora regente possuía poucas informações e condições para envolver o aluno na dinâmica da aula. A organização do espaço o deixava inquieto e era comum vê-lo sair correndo da sala. Além disso, poucas atividades significativas eram realizadas, tornando-o com tempo ocioso e proporcionando poucas oportunidades de trocas e aprendizagens.

Anos depois, trabalhei como assistente em outra escola da rede privada de ensino, acompanhando uma menina com pouca necessidade de suporte. Mais uma vez, foi notável as condições adversas de propiciar a participar da estudante com TEA. As aulas eram pensadas de forma a considerar a homogeneidade da sala de aula, o ambiente não era adequado e não eram conhecidos recursos capazes de acalmá-la nas crises.

Tendo em vista essas experiências, o intuito desta pesquisa é rememorar práticas pedagógicas e estratégias que considerem as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes com TEA, contribuindo para uma educação significativa e promotora de desenvolvimento humano. O objetivo deste trabalho é, portanto, compartilhar e analisar as práticas e estratégias pedagógicas vividas no contexto escolar envolvendo a participação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir de relatos das experiências vividas durante os anos de graduação e estágios, busca-se discorrer sobre práticas pedagógicas envolvendo a participação de estudantes com autismo na educação básica.

Uma vez, a professora, a qual estive lado a lado por meses e possui um carinho imenso, disse que a docência significa trocar. Trocar experiências, palavras, informações e afetos. Ela enfatizou que o cotidiano escolar não é neutro, sendo assim, é impossível que o docente e os discentes, em um ambiente de troca e construção compartilhada, finalizem o dia com os mesmos pensamentos que tinham quando iniciaram.

Nessa perspectiva, ao compartilhar suas experiências, conhecimentos e práticas, os professores podem ampliar seu repertório pedagógico, aprimorar estratégias de ensino-aprendizagem, fomentar a criatividade e inovação e, conseqüentemente, elevar a qualidade de sua atuação em sala de aula. Compartilhar práticas é uma poderosa ferramenta para o aprimoramento do fazer docente, sendo um verdadeiro impulso para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma educação transformadora. Dessa forma, as escolas que possibilitam e adotam o trabalho colaborativo e proporcionam momentos de trocas são mais inclusivas, isto é, apresentam menores taxas de evasão e formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes. (Damiani, 2008)

A docência quando partilhada fica mais significativa e confortável. Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre pares constitui-se em um admirável espaço de aprendizagem que

apresenta potencial para enriquecer a maneira de pensar, a identificação de desafios, a socialização de conhecimentos e o redimensionamento de práticas pedagógicas. Além disso, Damiani (2008) comenta que, para além dos benefícios no percurso formativo e profissional, permite o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade que foram gradativamente se perdendo ao curso da manutenção da sociedade capitalista, competitiva e individualista.

A problemática desse trabalho de conclusão de curso delimita-se a partir dos seguintes questionamentos: Como as práticas pedagógicas podem gerar a participação de crianças com autismo na dinâmica da aula?

À vista disso, o presente estudo torna-se necessário porque busca compreender práticas pedagógicas que agreguem as idiosincrasias ao coletivo. Destaca-se que longe de impor um “como se deve fazer”, pretende-se compartilhar experiências e, na relação com o conhecimento, tecer análises que possam dar visibilidade ao potencial pedagógico e as possibilidades de desenvolvimento de estudantes com TEA.

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia desse trabalho dá-se, principalmente, a partir da escrita narrativa de experiências profissionais vividas com crianças com TEA durante os anos de graduação. Escrever uma narrativa, para além da escrita, é um movimento que nos firma, trazendo um panorama entre passado, presente e futuro. Enquanto educador, esse movimento é fundamental para que estejamos em constante evolução, lembrando o que nos fez escolher a educação e projetando o que podemos e devemos fazer para melhorar a qualidade da educação brasileira.

Como apontam Connely e Clandinin (1995 apud Toricelli e Grando, 2011, p.208): somos seres contadores de histórias de vida, pois somos sujeitos sociais. Na mesma linha, Alarcão (2003 apud Toricelli e Grando, 2011, p. 2009) aborda as narrativas, elencando que somos seres contadores de casos e que o ato de escrever sobre nós mesmos é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca.

Dessa forma, Clandinin e Connely (2000 apud Paiva, 2008) definem a pesquisa narrativa como uma forma de entender a experiência em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. A pesquisa narrativa mais comumente descrita como metodologia consiste na coleta de histórias sobre determinado tema em que o investigador encontrará informações para compreender determinado fenômeno. Essas histórias podem ser obtidas através de entrevistas, diários, autobiografias, gravações, narrativas e notas de campo.

Freire e Shor (1986, p.13), ao se referirem às qualidades de um educador, afirmam “algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza — todas essas virtudes — são indispensáveis ao sujeito cognoscente”. Acredita-se, dessa forma, que a escrita de experiências mobiliza tais qualidades, virtudes e ações. Toricelli e Grando (2011) ressaltam que a narrativa possibilita ao professor a reflexão sobre o seu papel social e enquanto sujeito de sua própria história, reconhecendo seu dever profissional e pessoal como educador.

Fortunato (2018, p. 37) conceitua a experiência como “um dos mais importantes -muitas vezes, o único- meios de se colocar a educação em evidência para, portanto, pensar sobre, na, com e para a própria educação, com o intuito de renová-la”.

Depreende-se, portanto, que relatar as experiências vividas, sobretudo em um curso de formação de professores, revela uma grande potência no percurso formativo, pessoal e profissional, uma vez que está diretamente relacionado com condições reflexivas e

transformadoras. Relatar e partilhar uma experiência, com elementos suficientes, permite uma análise dos momentos vividos e oportuniza que outras pessoas, em situações análogas, possam refletir e encontrar saídas e estratégias saudáveis para seus próprios contextos.

O narrador, ao narrar sua experiência, tanto nas narrativas faladas quanto nas narrativas escritas, reconstrói sua experiência de forma reflexiva, atribuindo novos significados para aquela ação. “A narrativa permite ao professor contar sua experiência para o outro e novamente contar para si, reconstruindo e analisando aquela vivência”. (Toricelli e Grando, 2011)

Além disso, o trabalho consistirá em procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica em livros, artigos científicos publicados em revistas, teses e dissertações disponíveis para aprofundamento no tema, possibilitando o diálogo com outros autores que se dedicam às problemáticas semelhantes. Desta forma, o estudo caracteriza-se também como uma revisão narrativa, tendo em vista que esse procedimento se refere a análise de literatura e interpretação crítica do autor (Rother, 2007).

A literatura sobre o autismo tem crescido significativamente nas últimas décadas, refletindo um aumento na conscientização e na pesquisa sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). A diversidade de enfoques evidencia a complexidade do autismo e a necessidade de um olhar interdisciplinar para promover intervenções eficazes e inclusivas. No entanto, percebe-se uma escassez de estudos em relação à escolarização de estudantes com autismo. A partir do Catálogo de Teses de Dissertações (CAPES), foi possível traçar buscas sobre artigos, teses e dissertações com base em descritores específicos. A busca por estratégias pedagógicas e autismo resultou em 12 trabalhos. Já com os descritores Vigotski e estratégias pedagógicas foi possível obter 30 resultados, no entanto, ao buscar por estratégias pedagógicas, autismo e Vigotski nenhum resultado foi encontrado.

Traçando um breve panorama com a teoria histórico-cultural, a dissertação de Oliveira (2021) busca mapear pesquisas que cite estratégias capazes de contribuir com o fazer pedagógico, favorecendo a escolarização de crianças com TEA e o enriquecimento do ambiente escolar. Dentre as estratégias identificadas, há a importância de estabelecer um organizado planejamento, a implementação da rotina visual e a promoção de trabalhos em duplas ou pequenos grupos de forma colaborativa.

Silva (2011), em sua dissertação de mestrado, busca analisar práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das escolas regulares no processo de inclusão educacional de crianças com autismo. O estudo foi realizado em três escolas regulares com quatro alunos, quatro professoras e uma estagiária. A autora destaca a teoria sócio-histórico, uma vez que

aponta o professor com um importante papel para realizar a mediação nas interações entre o aluno e o conhecimento. Com base nisso as análises dão visibilidade aos entraves que perpassam as práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, um levantamento sobre estratégias educacionais que podem indicar caminhos possíveis torna-se importante.

#### **4. EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

De acordo com Mas (2018), após anos de contribuições e pesquisas científicas, o autismo é compreendido como um espectro, isto é, entendido por definição enquanto uma gama completa de características que podem variar em intensidade e frequência, sendo assim reconhecido pela primeira vez como uma condição específica.

É possível acompanhar esta evolução nas diferentes versões dos Manuais Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSMs), publicado pela American Psychiatric Association (APA), associação referência no diagnóstico dos transtornos mentais. Na primeira edição do DSM, em 1953, o autismo foi classificado como sintoma de “Reação Esquizofrênica tipo Infantil”. Na terceira edição do DSM, em 1987, o autismo foi classificado por uma nomenclatura própria intitulada Transtornos Globais de Desenvolvimento. É apenas na quinta e última edição do DSM que o autismo passou a ser denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA), reconhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento e abrangendo todas as subcategorias do autismo em um único diagnóstico. Assim, os indivíduos passam a ser diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de suporte. (Mas, 2018)

O TEA é atualmente definido sendo um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado pelo prejuízo persistente na comunicação, na interação social e pela presença de padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, os quais afetam a vida funcional desses sujeitos. Por definição, tais características se apresentam desde a primeira infância e possuem grande variação de intensidade, que se referem se o sujeito precisa de mais ou menos suporte e apoio para desenvolver-se. Vale destacar que apesar destas características gerais que definem o autismo, as pessoas com TEA não são idênticas e possuem infinitas particularidades. Cada sujeito com TEA é um sujeito singular. Independente de suas especificidades, cada sujeito é único.

Segundo Mota e Freire (2024), as crianças com TEA apresentam comportamentos atípicos que, geralmente, são interpretados como desinteresse e inabilidade, uma vez que são maneiras ainda não sinalizadas e significadas pela cultura vigente de se expressar e relacionar com o mundo. Portanto, apresentam um modo peculiar de interação com objetos e pares; que, como não está dentro da norma padrão estabelecida de comportamento, tende a ser interpretado de forma pejorativa.

Paoli e Machado (2022) ressaltam que é necessário transpor a aparência do fenômeno e aprofundar sua essência, atravessando as lentes do senso comum para conhecer o autismo histórico, plural e contraditório, visualizando as nuances da neurodiversidade:

Portanto, em relação ao autismo, supor desinteresse social pela aparência dos comportamentos de pessoas que, por exemplo, não olham nos olhos, ou fazem movimentos repetitivos, ou apresentam dificuldades em inicializar e manter uma conversa, ou não falam, assim por diante, é tão pouco científico quanto supor interesse daquelas que se comportam de forma oposta. (Paoli e Machado, 2018, p. 556)

Evidencia-se que o diagnóstico não define uma pessoa, haja vista que ela se sobrepõe ao rótulo. No entanto, acontece muitas vezes, da escola se apegar ao diagnóstico e esquecer-se do sujeito, relacionando-se com uma concepção de desenvolvimento determinista, pessimista e biologizante, que não privilegia suas potencialidades, mas suas dificuldades e inadequações (Mota e Freire, 2024).

De acordo com Novaes e Freitas (2024), em contextos escolares, há uma marca exacerbada do diagnóstico que antecede a pessoa e produz forte ênfase nas condições orgânicas, o que, ao se analisar sob as óticas da teoria histórico-cultural gera estranheza, uma vez que, para Lev Vigotski, o homem se constitui na relação com o outro, ocorrendo em um meio social regido por leis históricas e culturais.

Segundo Vigotski (2011, p. 869), a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência pode ser marcada por impedimentos ou possibilidades socialmente atribuídas, uma vez que o modo como o meio social significa e se organização afeta os processos de constituição da personalidade.

De acordo com essa perspectiva, as relações sociais vividas pela pessoa se transformam em funções psíquicas constitutivas da personalidade. Essas funções são mediadas por signos e sentidos (Vigotski, 2000).

Apreende-se que o autor dá um passo além quando menciona que os fatores de ordem social e cultural afetam o modo como o sujeito se apropria do gênero humano. Dessa forma, Vigotski (2011) entende que os fatores sociais e culturais atuam também no desenvolvimento das crianças com deficiência. As novas formações se originam da dinâmica da vida social da criança e constituem sua personalidade. Em outras palavras, a constituição da pessoa é afetada pelo sentido que o outro atribui a seus gestos, ações, palavras. Ou seja, a singularidade humana diz respeito a um processo de significação. (Novaes e Freitas, 2024, p. 10)

Nesse sentido, o autor elabora que a personalidade torna para si aquilo que antes manifestou como seu em si para os outros, assim, necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores foi externo, ou seja, ter sido para os outros aquilo que agora é para si. (Vigotski, 2000). A luz disso:

O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais. Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? (Vigotski, 2000, p. 28)

Dessa maneira, Vigotski (2011) descreve a deficiência em uma perspectiva social, considerando que as interrupções biológicas não eram o único motivo de impedimento de interações com o mundo, mas seus (des)encontros com a forma de organização das relações sociais. Para ele, quanto mais desfavoráveis as condições sociais, maior o impedimento do desenvolvimento, defendendo que qualquer criança, com ou sem deficiência, é, antes de tudo, uma criança e seu caminho de desenvolvimento envolve condições que propiciem o acesso à vida social (Vygotskaya, 2022 apud Paoli e Machado, 2022, p. 536). O teórico destaca que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos no conflituoso convívio de relações e nas instâncias constitutivas da realidade histórico-cultural.

Nesse sentido, a partir de uma concepção revolucionária e emancipadora, Vigotski (2011; 2018) rompeu com padrões quantificadores de normalidade e com a ideia de déficit atrelada à deficiência, criticando o modelo médico de deficiência que se restringia à comparação dos corpos, avaliando os sujeitos a partir do déficit biológico atrelado a alguma lesão, desconsiderando experiências de desigualdade social que formam toda a personalidade na luta por reconhecimento. Ele estabeleceu a lei do desenvolvimento como única, embora apresente-se de infinitas formas, “a criança cujo desenvolvimento está comprometido pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, mas desenvolve-se de outro modo” (Vigotski, 2012b, p. 12, grifos do original apud Mota e Freire, 2024).

O referencial vigotskiano compreende que as questões biológicas são as consequências primárias enquanto as consequências secundárias referem-se ao modo como a deficiência é compreendida pelo âmbito social. Ele atesta que são as consequências secundárias que impactam na constituição psíquica da criança e que é importante, para além da deficiência, conhecer a criança e o lugar que essa deficiência ocupa em sua vida.

## 5. RELATO SOBRE AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS VIVIDAS: UMA COMPARTILHA DE EXPERIÊNCIA

Neste capítulo busca-se rememorar, narrar e analisar estratégias pedagógicas vividas durante os anos e estágios na graduação. Visto que trabalhei diretamente com crianças com TEA por anos em diferentes situações e contextos escolares, acompanhei o desenvolvimento de práticas e estratégias de ensino-aprendizagem, algumas das quais compõem meu percurso formativo-pessoal-profissional e pretende-se delinear nos subtítulos a seguir.

Nesse sentido, procura-se compartilhar cinco estratégias pedagógicas que foram vivenciadas na escolarização de crianças com autismo em variadas escolas e municípios.

O processo de revisitar memórias e compartilhar minhas experiências reacende a chama que me trouxe para a pedagogia e revive a Giulia de 18 anos que ansiava tornar-se cem por cento dedicada e comprometida com a formação e desenvolvimento integral de seus alunos. Em virtude disso, acredita-se que a construção de narrativas e o compartilhamento na educação oportunizam o caminhar coletivo, possibilitando ao narrador e ao leitor novas leituras do mundo e diálogos.

As estratégias citadas referem-se ao processo de escolarização de três crianças, aqui descritas por pseudônimos.

- *Felipe* é uma criança de quatro anos, matriculada em uma escola de educação infantil da rede municipal. Em 2019, ano em que estive com ele, o aluno estava frequentando a escola pela primeira vez. Em junho, o processo de adaptação ainda estava em andamento, uma vez que a criança não-verbal manifestava descontentamento e tentativas de evasão da escola. A mãe mantinha uma rotina assídua entre escola e terapias.

- *Carla* é uma menina de seis anos, aluna em uma escola da rede privada e assistida por uma equipe de terapeutas desde os dois anos. Matriculada no primeiro ano do ensino fundamental em 2021, a criança realizava leituras em inglês e português, mas não produzia textos e interpretações textuais. Com o auxílio específico, *Carla* teve avanços consideráveis em sua alfabetização e comportamentos.

- *Igor Fábio*. Estive com ele em 2023, em uma escola de reforço. Aos nove anos de idade e com uma crescente redução do desempenho escolar notada pela família e pela escola, o aluno foi encaminhado para o setor da saúde e diagnosticado com TEA. Segundo a mãe, a existência de um laudo contribui para a compreensão das particularidades do filho.

## 5.1 RELATÓRIO DIÁRIO

Os relatórios escolares é uma importante forma de documentação que possibilita o acompanhamento objetivado da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, uma vez que os professores observam, registram e refletem sobre os processos da criança.

O registro das observações feitas no dia é um procedimento eficaz para acompanhar o desenvolvimento eminente do aluno, aquilo que se efetivou e o que está em processo de consolidação, tendo em vista que se observa o comportamento, como aprendem, regem a novas situações e interagem com outras pessoas. Esse processo auxilia o professor a conhecer a criança, identificando seus avanços, habilidades, necessidades e dificuldades. Como consequência, os alunos se sentem validados, cuidados, seguros, interagindo melhor com o ambiente e tornando-se mais motivados para aprenderem.

A partir dos relatórios, é possível identificar os pontos de atenção e de apoio, bem como estabelecer estratégias didáticas e planejar atividades direcionadas e significativas. Dessa forma, a escrita de relatórios diários foi de grande valia no cotidiano escolar e no acompanhamento de crianças com TEA nas experiências profissionais que vivi, uma vez que buscava destacar as principais ocorrências e aprendizagens para que pudessem ser avaliadas posteriormente.

A prática de escrever relatórios diariamente foi-me ensinada em 2021. Como hábito, passei a redigir breves textos detalhando os momentos significativos. Os textos eram enviados diariamente para a coordenação, família e equipe de terapeutas para trocas e acompanhamento da escolarização.

Naquele ano, eu auxiliava uma menina com TEA, que verbaliza minimamente e possuía como diagnóstico grau de suporte reduzido. Como características, era possível observar que ela se incomodava com barulhos, tendia a optar por texturas ásperas e comidas crocantes. Evidentemente, há muitos acontecimentos no dia e, por vezes, podem passar batido, no entanto, na relação que estava construindo com a criança e nas demandas que notava vir da família, era possível inferir as situações que precisavam ser descritas, compondo o histórico escolar.

Dessa forma, o relatório diário tornou-se uma oportuna ferramenta dentro no meu cotidiano escolar, especialmente na condução de situações e intervenções no desenvolvimento da criança com autismo. Propiciava, assim, avaliar os processos de desenvolvimento,

acompanhar interações, analisar com mais cuidado as situações de crises e, principalmente, fornecer uma objetivação do processo de escolarização.

## **5.2 ROTINA VISUAL**

A rotina desempenha função essencial no desenvolvimento e bem-estar das crianças. Para as crianças com TEA, os benefícios são potencializados, uma vez que organiza e estrutura o dia a dia, oferecendo organização e previsibilidade dos eventos, evitando desregulações emocionais. Nesse aspecto, é fundamental tornar a rotina visual significativa e compreensível para que a criança possa se sentir segura e orientada aos elementos e situações que compõem seu dia escolar.

Buscando atender à demanda de cada sala de aula, destaca-se que há diversos tipos e modelos de rotinas visuais, sendo assim, o professor precisa optar pela qual se adequa melhor na realidade de sua turma.

Em todas as minhas experiências com crianças com autismo, a rotina visual foi uma prática adotada. Em um dos estágios feitos, era perceptível que a criança se apresentava insegura nas trocas de atividades, tendia a antecipar momentos de lazer e desejava pular etapas do dia, não realizando as aulas de matemática para ficar no parque, por exemplo.

Observamos, nesse caso, que a questão principal não estava em torno das atividades e sim das transições entre uma atividade e outra. Isto é, o aluno possuía clareza dos elementos de sua rotina, mas possuía dificuldades em compreender o início e término de uma tarefa. Com base nisso e na necessidade observada, confeccionei a rotina visual para apenas dois campos: “para fazer” e “feito”. No campo “para fazer”, era colado com velcro placas com todas as etapas do dia: aula de português, aula de artes, aula de inglês, intervalo, hora da massinha, aula de educação física, etc. As placas iam para o próximo campo apenas quando a atividade estivesse concluída. Assim que a produção da rotina ficou pronta, apresentei-a para a criança, explicando o uso e a função. Esse processo era repetido todo início de dia, assim que ela chegava na escola. Gradativamente, a criança foi compreendendo que não era possível ir para o intervalo, pois as aulas que antecediam esse momento não estavam concluídas, dessa forma, era preciso esperar o término para seguir adiante. Nós só passávamos para a próxima placa “para fazer” se a anterior estivesse “feito”. Destaca-se que essa compreensão e a inclusão desse recurso na nossa rotina escolar requereu tempo, diálogos e

acolhimento da criança, uma vez que ocasionou uma mudança na forma como se portava com o grupo e aulas.

Em outra situação que desejo compartilhar, a rotina visual também foi uma aliada no cotidiano escolar. A criança com TEA seguia tranquilamente na sala e na maioria das aulas, porém não permanecia nas aulas de música. Toda terça-feira, quando via o professor de música entrar na sala com violão, ela gritava: “Música não! Não quero música”. No início, a tirávamos do ambiente, deixando-a brincar com massinha ou nos brinquedos fora da sala. No entanto, com o passar do tempo, percebemos que esta não era uma solução viável, uma vez que estávamos apenas impedindo-a de uma aprendizagem, interferindo em sua vivência e não trabalhando nas possibilidades de desenvolvimento.

Ao pensar em novas estratégias, a rotina visual foi considerada e inserida como um recurso de antecipação, sendo assim, todos os dias, no início da aula, as aulas e atividades do dia eram apresentadas para a criança. Contava que teria intervalo, aula de geografia, momento para recorte e colagem, hora da brincadeira e a aula de música. Quando notava a música na rotina, havia gritos e negações semelhantes aos que aconteciam quando via o professor, a grande diferença era que não precisávamos tirá-la de contexto, uma vez que o professor ainda não estava lá e que o acolhimento era mais efetivo. Acalmávamo-la na sala de aula e conversávamos que a aula iria acontecer em algum momento, deixando-a avisada e preparada física e emocionalmente.

A partir dessa intervenção, a aula de música não era considerada como um fator surpresa com a chegada do professor, ela era prevista e antecipada. Nos primeiros dois meses, os gritos e choros aconteciam na apresentação da rotina e na chegada do professor, mas aos poucos e com constância fomos progredindo de negações e gritos para a concordância. A aula passou a ser aceita pela criança, que permanecia na sala, tampando os ouvidos, mas não participava ou se envolvia ativamente. No final do ano letivo, tínhamos avançado da concordância para a participação. Nas últimas duas aulas, a criança recebeu o professor e se envolveu na cantoria, experimentando o batuque no tambor.

Destaca-se que foi um trabalho gradual e que demandou muitas mediações pedagógicas. Os avanços foram notados lentamente, além de requerer muito diálogo, constância e a construção de combinados bem definidos.

No mais, a inserção da rotina visual no cotidiano escolar facilitou a transição de atividades, tendo em vista que oferece uma orientação prévia aos alunos dos materiais e recursos necessários, avisando-os o que virá a seguir. Paralelo a isso, cumpriu excelente

função sobre a organização sobre os conteúdos e práticas do dia, tornando-as de conhecimento coletivo compartilhado com toda a turma.

Para além disso, foi possível notar uma nova função da rotina visual, que quando dialogada, juntamente com os combinados definidos, pode facilitar e propiciar a negociação. A negociação, por sua vez, é um processo de comunicação, em que se busca soluções que beneficiem todos os envolvidos. Considera-se como um importante processo de ensino-aprendizagem pois contempla a autonomia, o respeito, o diálogo e o raciocínio lógico. Nesse sentido, ao notar a preferência do aluno por massinha e a relutância na participação na aula de matemática, é possível negociar: caso a criança faça os exercícios propostos, ela pode escolher a massinha para modelar por 20 minutos. Nesses casos, é preciso conhecer as preferências e relutâncias do aluno, entendendo os pontos que podem ser negociados ou as trocas que podem ser feitas.

Depreende-se, portanto, que a rotina visual foi uma estratégia pedagógica potencializado da participação da criança nas atividades escolares.

### **5.3 TIMER**

Como dissertado anteriormente, pode haver desafios na transição de atividades, principalmente quando estas são lúdicas, prazerosas ou bem aceitas pelos alunos. Para as crianças com TEA, as transições podem gerar ainda mais desafios, considerando que podem ser gatilhos e ocasionar situações que causam sofrimento. Nesses casos, salienta-se que a previsibilidade é importante para a criança, sendo que as transições de uma atividade para outra podem ser auxiliadas através do uso do timer, visto que a criança vai compreendendo que o seu tempo está acabando invés de ser abruptamente interrompida. O timer é um recurso que pode colaborar na organização do tempo das atividades.

Nas experiências que eu tive nas escolas, as finalizações de atividades prazerosas para a criança causavam uma explosão de contestações e apesar do desejo de ajudar, faltava-me recursos, estratégias e conhecimento. Tentamos o uso de alguns recursos, mas não se apresentaram eficazes.

A partir das experiências vividas, fui adquirindo mais repertório. O uso de timer, isto é, temporizadores visuais, foi-me ensinado em uma das escolas em que trabalhei. Obter conhecimento dessa estratégia facilitou a organização da rotina e a transição das atividades, pois os timers podem ser utilizados em diversos contextos e em diferentes faixas etárias,

agregando estratégias interacionais que podem propiciar a participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

O uso desse recurso favoreceu aos estudantes com TEA compreender que as atividades possuem um início e fim, pois fornecem uma representação visual da passagem do tempo, possibilitando o gerenciamento e a organização do tempo de atividade, orientando assim a atenção. Além disso contribui para promover a independência e gerar a compreensão das durações das tarefas.

Nesse sentido, ao fornecer um apoio visual para as transições, o temporizador minimiza a frustração e tensões. Salienta-se que o timer pode ser empregado de diversas formas. O aplicativo mostra o passar do tempo através de uma representação lúdica.

Na escola, o tempo do intervalo era de 30 minutos, período dividido entre comer e brincar. Quando as crianças gostavam do lanche, o tempo de brincar era reduzido, pois passavam mais tempo comendo. Já quando a comida não agradava, quase não comiam e brincavam por um período maior. Entende-se que a brincadeira ocupa um importante espaço no desenvolvimento e no processo de ensino-aprendizagem das crianças, no entanto, percebe-se que no ensino fundamental pouco considera-se isso.

No término do intervalo, quando chamava as crianças para a sala, a revolta era generalizada. “Ah, prof! Quase nem brinquei hoje”, “Ah, não!! Mas já? Que saco”, “Prof, posso pegar uma maçã na cozinha? Não tinha nada do que eu gostava no lanche e fiquei sem comer”. Era notável que a interrupção do momento mais divertido era frustrante para todas as crianças, inclusive para a com TEA, que tinha longas crises de choro.

Visando melhorar a situação, uma vez que não possuía a autorização de dar mais tempo de intervalo, empreguei o timer. Antes de liberá-los para o intervalo, uma conversa explicativa era realizada. O intervalo tinha duração de 30 minutos e todos deveriam priorizar a alimentação, uma vez que é através disso que obtemos energia para correr e brincar, quando estivessem satisfeitos, poderiam sair pelo parque. O combinado era que eu os avisaria do tempo a cada 5 minutos e eles voltariam para a sala sem gritarias quando o minuto final acabasse.

Foram necessários quase 10 dias para notar uma mudança no comportamento das crianças, mas ao visualizarem que eu estava cumprindo a minha parte no combinado, eu também cobrava para que cumprissem a delas. Foi preciso constância para avisá-los de 5 em 5 minutos sobre o tempo. Por fim, notamos uma melhoria significativa na situação, inclusive para a aluna com TEA, que foi reduzindo os momentos de choro. Nessa primeira experiência que tive com os timer, percebe-se que foi um recurso utilizado para toda a turma. Destaca-se

que todos os processos envolveram a participação das crianças, deixando-as cientes de cada etapa, desde a construção dos combinados até a finalização do intervalo.

A criança que eu acompanhava adorava brincar no prédio da educação infantil, mas foi solicitado pela família para que não autorizasse mais as idas até lá, visto que, segundo eles, o contato da criança com bebês e crianças de 4 anos gerava uma regressão de comportamento. Após o pedido, no primeiro dia de negativa, houve gritos, choros e esses comportamentos tornaram-se repetidos nos dias seguintes até que foi necessária a mudança de postura. O impedimento abrupto de ir para o infantil estava causando demasiado sofrimento. Com isso, as idas foram permitidas contanto que o tempo fosse reduzido: se estávamos acostumadas a ficar 20 minutos no prédio, agora o ideal seria 5. Para isso, o timer visual das imagens foi o recurso empregado, justamente por fornecer uma nova referência que pudesse captar a atenção da criança.

“Carla, nós estamos indo no infantil, mas vamos ficar só um pouquinho”

“Não! Pouquinho não. Não quero ficar só um pouquinho”

“Nós vamos ficar 5 minutos. Olha aqui o nosso tempo. Você tem todo esse tempo para brincar, mas quando a gente descobrir a foto que tem por baixo, vamos voltar para nossa sala, combinado?”

“Não quero sala. Quero infantil”

“Nós vamos para o infantil, mas temos que fazer nossos combinados antes. Vamos ficar 5 minutos e quando a foto aparecer, vamos voltar para nossa sala. Combinado?”

“Combinado”

A cada 1 minuto, eu a avisava: “Olha, já mostrou uma parte da foto. Quando a foto mostrar inteira, nós vamos voltar para nossa sala, ok?” e aguardava a sua confirmação: “Ok”. Quando o tempo acabava, por vezes, nós voltávamos para sala sem grandes intercorrências, mas em algumas ocasiões, a criança pegava um brinquedo nos dois minutos finais e ainda não tinha esgotado as possibilidades de uso, causando uma irritabilidade com o término do tempo. Nisso, uma nova conversa era necessária: “Nós temos bastante tempo para brincar, mas será que tem tempo para usar 2 brinquedos? Ou 1 só? Agora precisamos voltar para sala, mas você pegou um brinquedo novo e o nosso tempo acabou. E agora?” Aguardava por soluções, mas emendava sugerindo o acréscimo de mais 3 minutos para que pudesse brincar, repetindo os alertas a cada minuto passado. “Fulana, olha aqui, a foto ainda está escondida ou apareceu?”

Apareceu? Isso significa que precisamos voltar para nossa sala. E o que é essa foto? Um passarinho! Que bonito né? Será que nós encontramos passarinhos pelo caminho?”

No dia seguinte, era importante repetir o mesmo processo e pontuar os tópicos que haviam dado certo e os que poderíamos fazer diferente. “Carla, ontem nós pegamos 2 brinquedos e não deu tempo de brincar com eles, lembra? Para dar tempo e conseguirmos voltar para sala assim que a foto aparecer, quantos brinquedos iremos pegar?” A todo instante, a criança precisa ser avisada do tempo que ainda resta para que sua brincadeira possa ser organizada em torno.

Por vezes, o uso de celulares, mesmo que para fins pedagógicos, é dificultado nas escolas. Nesse caso, a montagem de um quebra-cabeça de poucas peças torna-se uma viável solução para representar a duração da atividade e simbolizar a passagem do tempo. Na escola particular que trabalhava, tínhamos quebra-cabeças de 6 peças que eram montados em um suporte. Independentemente da duração da atividade, o quebra-cabeça era utilizado. Se a atividade durou 40 minutos, as peças eram encaixadas lentamente, se durasse 10 minutos, as peças eram encaixadas de modo mais rápido. Quando o desenho estivesse completado, significava que a atividade tinha terminado.

Em outra ocasião, na escola em que trabalhei, não havia quebra-cabeças. Nesse caso, imprimia um desenho semanalmente e buscava um momento para pintar junto com a criança. Após isso, o desenho era plastificado e cortado em algumas partes. Para transformá-lo em um temporizador, cada parte simbolizava uma fração de tempo. Quanto mais partes eram colocadas, menos tempo de atividade sobrava.

Em uma das escolas, o aluno amava brincar com blocos, momento que tinha na sua rotina todos os dias, mas que era complexo o encerramento. “Felipe, olha na nossa rotina, o que iremos fazer agora? Nós vamos brincar com blocos. Nós vamos brincar por 40 minutos e depois vai ser hora de ir embora. Combinado?”. A criança acenava e eu pegava o desenho dele plastificado e cortado em 5 peças para representar o tempo. A cada 8 minutos, eu o entregava uma peça: “Felipe, coloca essa peça no suporte, por favor? O nosso tempo aqui já passou um pouquinho. Onde será que essa peça encaixa?” Do início ao fim, a prática era mediada, tanto pela implementação do recurso, da conversa explicativa, da construção de combinados quanto pelos alertas da progressão dos minutos e da conclusão do tempo.

Com o quebra-cabeça montado, o aluno encaixava a última peça e já era instigado a arrumar seu material para a saída: “Muito bem! Terminamos de montar nosso quebra-cabeça. Que desenho bonito você pintou. Agora é hora de ir embora. Vamos ver quem chega primeiro na sala?”

É importante salientar que, aliado uso do recurso temporizador, foi necessário diálogo e negociações. Muitas foram as formas de mediação pedagógica realizada. Destaca-se as relações que foram construídas, os vínculos, as formas de conduzir de maneira próxima e atenta à singularidade da criança, criando espaços de interregulação do tempo.

## 5.4 QUADRO DE COMBINADOS

O quadro de combinados é uma estratégia pautada na negociação. Considerando o perfil da turma, é importante construir combinados bem definidos, uma vez que gera clareza dos comportamentos esperados e das condutas aceitas no cotidiano escolar.

Para as crianças com TEA, o quadro de combinados age de maneira semelhante à rotina visual dado que gera uma previsibilidade de comportamentos e facilita a negociação.

Destaca-se que os combinados devem ser construídos coletivamente, isto é, ele não pode ser imposto para os alunos, haja vista que eles devem participar ativamente de sua elaboração. Logicamente, há infinitas possibilidades de construir combinados com os alunos, no entanto, compartilho uma maneira que criamos coletivamente com os alunos, considerando as necessidades e especificidades educacionais de uma criança com TEA.

Sentados em uma roda, os alunos eram, primeiramente, instruídos a compartilhar aspectos que poderiam favorecer ou não sua aprendizagem. As crianças contribuíram com diversos relatos, seja dizendo que barulhos atrapalham, conversas paralelas incomodam, que gostam de fazer atividade escutando música ou relatando que se sentem agitados e precisam se movimentar. Em seguida, era solicitado que pensassem em combinados que poderiam evitar ou favorecer estes aspectos. A partir dessas falas, os combinados eram construídos, questionando se fazia sentido e se todos seriam capazes de cumpri-los. É importante dizer que na formação que almejamos de crianças questionadoras e críticas, a construção coletiva de combinados é muito importante. A partir disso buscamos um consenso, os combinados foram estabelecidos em afirmativas: “Correr apenas fora da sala e nos momentos de intervalo”, “Respeitar o espaço pessoal dos colegas”, “Ouvir o *não* e o *para* do meu colega”, “Iniciar a aula com uma música relaxante e meditação”, “Realizar as atividades com excelência”, “Prestar atenção na professora” e “Ouvir música baixinho após o término das atividades”.

No caso da criança com TEA, tínhamos outros combinados específicos pois referiam-se a comportamentos já observados. Os combinados “Respeitar a vez do colega e aguardar” e “Pedir antes de pegar” foram incluídos visto que a espera gerava conflitos interpessoais.

No final do dia, tínhamos um momento de retrospectiva, refletindo se os combinados construídos coletivamente haviam sido respeitados ou não e se poderíamos fazer melhor no dia seguinte. Esse momento era importante para dar oportunidade de o aluno avaliar a si, pensando e elaborando suas próprias hipóteses e opiniões.

Além disso, os combinados também eram elaborados na própria mediação de um conflito, enquanto um intermediário para o objetivo final. Caso a finalidade fosse a permanência na aula de matemática e algo estivesse atrapalhando isso por alguma razão, o combinado entre o professor e o aluno pode surgir como um caminho em uma negociação: “Eu sei que você gosta de brincar com o *Pop-it*, mas primeiro precisamos participar da aula de matemática. Podemos fazer um combinado? A gente guarda o *Pop-it* agora e quando finalizar a aula de matemática, você pode ficar com ele por 20 minutos.” “Combinado?” “Combinado”.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que os estudantes com autismo possuem plenas condições de desenvolverem-se quando é feito o acompanhamento e dado o suporte necessário para a participação efetiva no trabalho com o conhecimento escolar. Desse modo, nota-se a importância de compreender as especificidades para criar estratégias e práticas que favoreçam a participação dos estudantes com TEA na dinâmica de aula, ampliando as possibilidades de relação com o conhecimento e inserção na coletividade escolar. Conhecer cada aluno em sua totalidade é um processo necessário para que suas singularidades sejam respeitadas.

Um grande exemplo é a Temple Grandin, uma professora da Universidade Estadual do Colorado, diagnosticada com autismo aos 4 anos. Em suas palavras,

Eu vejo vários garotos nerds que não são muito sociais e não têm seus interesses explorados. Nós temos que mostrar para as crianças coisas interessantes. Eles pensam diferente. Os professores não sabem o que fazer com estas crianças e eles não irão até o caminho certo. [...] O mundo vai precisar de todos os tipos de mentes para trabalharem juntas. Teremos que trabalhar em desenvolver todos estes tipos de mentes. [...] Com bons mentores ajudando no desenvolvimento, os autistas têm todo o potencial para serem os inventores do futuro. (GRANDIN, 2010, apresentação em Ted Talk).

De fato, é preciso, antes de tudo, observar, acolher e compreender os modos peculiares de funcionamento da criança com TEA, trocando a lente do macro para enxergar o micro. Isto é indispensável para a atuação dos profissionais, na adoção de propostas didático-pedagógicas que contemplem as singularidades constitutivas da coletividades escola. Neste sentido, há que se investir em possibilidades de criar caminhos diversos de aprendizagem a partir de práticas educacionais voltadas para a apropriação do conhecimento e desenvolvimento do psiquismo humano. Sendo assim, a escola constitui-se em um espaço-tempo privilegiado como mediadora das leis que regem as relações sociais, possibilitando que a criança se aproprie destas de forma contextualizada e socializada.

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski destaca a importância do contexto social e das interações na formação do indivíduo. No estudo do autismo, essa abordagem contribui ao enfatizar a variabilidade do desenvolvimento das crianças, considerando a relação com o meio social e as condições de acesso à cultura, ou seja, a produção humana. Neste sentido, a mediação social é fundamental para o aprendizado, sendo que práticas pedagógicas inclusivas

e colaborativas podem facilitar a participação de estudantes com TEA. Assim, a abordagem histórico-cultural promove uma visão mais integrada e dinâmica do desenvolvimento humano, reconhecendo a singularidade de cada indivíduo dentro de um contexto social mais amplo.

Nesse sentido, Vigotski (2012b, p. 82 apud Paoli e Machado, 2022, p. 559) conclui que “a humanidade vencerá, cedo ou tarde, a cegueira, a surdez e a debilidade mental, mas as vencerá muito antes no plano social e pedagógico do que no plano médico e biológico”. De acordo com o autor, talvez, não esteja tão distante o entendimento de quão inadequado é o próprio conceito de pessoa com deficiência, considerando que uma sociedade que valoriza os sujeitos, independentemente das singularidades, cria estratégias de superação e remoção de barreiras, amplia as possibilidades de participação social e plenitude de desenvolvimento.

Percebe-se, portanto, o desafio incumbido à instituição escolar de conhecerem seus alunos e potencializem práticas que desenvolvam suas potencialidades dentro de escolas.

Concluimos que uma emancipação humana somente logrará êxito, quando pessoas com deficiência e sem deficiência, autistas e não autistas estiverem envolvidas nas mobilizações amplas de expressões da diversidade, com objetivos a transformações sociais (Paoli; Machado, 2022, p. 534).

Por fim, para além das estratégias usadas e recomendadas pela escola e equipes multidisciplinares, os processos de mediação na relação com o ensino revelaram-se essenciais na construção do conhecimento. A mediação pedagógica entre o aluno e o ambiente escolar com suas inúmeras nuances apresenta forte potencial para a escolarização e processo de ensino-aprendizagem de cada estudante. Dessa forma, a maneira como as estratégias pedagógicas serão introduzidas no cotidiano escolar guiará a relação entre os sujeitos envolvidos e os ambientes que os cercam, podendo tornar-se importante para a manutenção do estudante na sala de aula, rotina escolar e avanços no desenvolvimento cultural.

## 7. REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition: DSM-5. Washington, DC: Publisher, 2013.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira De Educação*, v. 19, p.20–28, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

Damiani, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar Em Revista*, v. 31, p. 213–230, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>

FLEISCHER, S. Autismo: um mundo obscuro e conturbado. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 231-235, 2012.

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa Educacional. *Método(s) de pesquisa em educação*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 10.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382014000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382014000100009&lng=en&nrm=iso)>.

MAS, N. A. Transtorno do Espectro Autista – história da construção de um diagnóstico. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D.N.H. O coletivo, a criação e os processos compensatórios na inclusão. *Revista de Psicopedagogia*, 2024, v. 41, n.124, p. 33-46, 2024.

MOTA, M. C.; FREIRE, S. F. C. D. A escolarização de crianças autistas: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. *Revista de Psicopedagogia*, v. 41, n. 124, p. 94-103, 2024.

NOVAES, D.; FREITAS, A. P. A constituição da criança com autismo: diagnóstico e suas implicações. *Revista de Psicopedagogia*, v. 41, n.124, p. 21-32, 2024.

OLIVEIRA, J. M. Estratégias pedagógicas desenvolvidas com crianças com autismo no ensino regular: em busca de contribuições para a política pública. 2021. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento) - Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/>

PAOLI, J.; MACHADO, P. Autismos em uma perspectiva histórico-cultural. *Revista Gesto-Debate*, v. 22, n. 31, p. 537-565, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17534/12051>

RELATO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/relato/>>.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista De Enfermagem*, v. 20, n. 2, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>

SILVA, É. C. S. A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

TORICELLI, L.; GRANDO, R. C. Contribuições da leitura e produção de narrativas como estratégias formativas no curso de formação de professores dos anos iniciais. Revista Interações, [S. l.], v. 7, n. 18, 2011. DOI: 10.25755/int.465.

VIGOTSKI, L.S. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, ano XXI, n.71, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa, v. 37, n.4, 2011.

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, 2018.