

## Entre Desafios e Descobertas: Relato de Experiência de uma Monitora sobre Estratégias e Potencialidades na Educação Inclusiva<sup>1</sup>

*Entre retos y descubrimientos: Informe de experiencia de un monitor sobre  
estrategias y potencial en educación inclusiva*

*Between Challenges and Discoveries: An Experience Report from a  
Monitor on Strategies and Potential in Inclusive Education*

Daniela Gonçalves Vieira<sup>2</sup>

Queli Dornelles Morais (orientador)<sup>3</sup>

### Resumo

A presente proposta é um recorte do trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Entre Desafios e Descobertas: Relato de Experiência de uma Monitora sobre Estratégias e Potencialidades na Educação Inclusiva”, tem por finalidade relatar uma experiência educativa vivenciada com um estudante do Ensino Fundamental diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte e não verbal. A investigação emergiu da prática da autora enquanto monitora no estágio supervisionado não obrigatório, tendo como propósito compreender de que maneira a escuta sensível e o cuidado afetivo podem contribuir para a aprendizagem e a organização da rotina escolar de alunos com TEA. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, com delineamento em estudo de caso, fundamentada em registros cotidianos e observações sistemáticas. Através dessa vivência, foi possível reconhecer estratégias eficazes para a mediação de episódios de desregulação emocional, bem como para a promoção de avanços no processo pedagógico, respeitando as singularidades do estudante. Evidencia-se a relevância do vínculo afetivo entre monitor e aluno, o uso de recursos comunicacionais alternativos, e a valorização de interesses individuais como ponto de partida para a inserção ativa nas atividades escolares. Os resultados apontam que uma atuação pautada na escuta atenta, empatia e observação constante pode ressignificar a experiência escolar dos estudantes com TEA, promovendo sua autonomia, participação e desenvolvimento integral. A experiência reafirma a importância de práticas inclusivas que reconheçam e acolham as especificidades de cada sujeito no processo educacional.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar. Afetividade. Monitoria.

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado no X Encontro Humanístico Multidisciplinar - EHM e IX Congresso Latino-Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares, na modalidade online, 2024.

<sup>2</sup> - Graduada do Curso de Licenciatura de Pedagogia; Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- UERGS; Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil - e-mail: [daniela-vieira@uergs.edu.br](mailto:daniela-vieira@uergs.edu.br)

<sup>3</sup> - Mestre em Ensino; Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- UERGS; Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil; [queli-dorneles@uergs.edu.br](mailto:queli-dorneles@uergs.edu.br) – Orientadora

### **Resumen**

La presente propuesta es un extracto del trabajo de Fin de Curso, titulado “Entre Desafíos y Descubrimientos: Relato de Experiencia de una Monitora sobre Estrategias y Potencialidades en la Educación Inclusiva”, y tiene como finalidad relatar una experiencia educativa vivida con un estudiante de Educación Primaria diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), nivel 3 de apoyo y no verbal. La investigación surgió de la práctica de la autora como monitora en la práctica supervisada no obligatoria, teniendo como propósito comprender de qué manera la escucha sensible y el cuidado afectivo pueden contribuir al aprendizaje y a la organización de la rutina escolar de alumnos con TEA. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de naturaleza descriptiva, con diseño en estudio de caso, fundamentada en registros cotidianos y observaciones sistemáticas. A través de esta experiencia, fue posible reconocer estrategias eficaces para la mediación de episodios de desregulación emocional, así como para la promoción de avances en el proceso pedagógico, respetando las singularidades del estudiante. Se evidencia la relevancia del vínculo afectivo entre el monitor y el alumno, el uso de recursos comunicacionales alternativos y la valoración de los intereses individuales como punto de partida para la inserción activa en las actividades escolares. Los resultados indican que una actuación basada en la escucha atenta, la empatía y la observación constante puede resignificar la experiencia escolar de los estudiantes con TEA, promoviendo su autonomía, participación y desarrollo integral. La experiencia reafirma la importancia de prácticas inclusivas que reconozcan y acogen las especificidades de cada sujeto en el proceso educativo.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista. Inclusión Escolar. Afectividad. Tutoría.

### **Abstract**

This proposal is an excerpt from the final course project entitled "Between Challenges and Discoveries: Experience Report of a Monitor on Strategies and Potentials in Inclusive Education," aiming to report an educational experience with a student in Elementary School diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), support level 3, and non-verbal. The investigation emerged from the author's practice as a monitor during a non-mandatory supervised internship, with the purpose of understanding how sensitive listening and affective care can contribute to the learning and organization of the school routine of students with ASD. The research adopts a qualitative approach, descriptive in nature, with a case study design, based on daily records and systematic observations. Through this experience, it was possible to identify effective strategies for mediating episodes of emotional dysregulation, as well as for promoting progress in the educational process, respecting the uniqueness of each student. The importance of the affective bond between mentor and student, the use of alternative communication resources, and the appreciation of individual interests as a starting point for active participation in school activities is highlighted. The results indicate that an approach based on attentive listening, empathy, and constant observation can redefine the school experience of students with ASD, promoting their autonomy, participation, and holistic development. The experience reinforces the importance of inclusive practices that recognize and embrace the specificities of each individual in the educational process.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. School Inclusion. Affectivity. Mentoring.

## **1. Introdução**

O recorte desta proposta foi desenvolvido por uma acadêmica em fase de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia e aborda os desafios e potencialidades na prática de uma monitora escolar, originada de uma experiência prática no ambiente educacional. A proposta surgiu a partir de uma vivência em uma turma do Ensino

Fundamental que contava com a presença de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbal.

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em instituições de ensino regulares tem se tornado cada vez mais frequente, exigindo que os profissionais da educação desenvolvam práticas pedagógicas que sejam acessíveis e acolhedoras. Quando o aluno não faz uso da linguagem verbal, a atuação do educador requer uma atenção redobrada aos comportamentos, expressões e outras formas alternativas de comunicação. Nesse cenário, o estabelecimento de um vínculo afetivo entre monitor e aluno torna-se um recurso fundamental para fomentar a confiança, promover o bem-estar e facilitar a participação nas atividades escolares, além de ajudar na organização da rotina dentro da sala de aula.

Diante dessa realidade, a estudante apresenta sua indagação investigativa: De que maneira a atuação atenta do monitor ou cuidador, fundamentada na observação de aspectos pedagógicos e comportamentais, combinada com uma abordagem afetiva, pode influenciar positivamente o processo de aprendizado e a organização da rotina escolar de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

No que diz respeito à questão proposta pela pesquisa, essa vivência no ambiente escolar permitiu à pesquisadora desenvolver uma compreensão mais profunda e sensível sobre a importância de ações cuidadosas, contínuas e comprometidas por parte do monitor durante o processo de inclusão de um aluno com TEA nível 3 de suporte e não verbal. Ao realizar observações sistemáticas dos comportamentos e ao ouvir atentamente as expressões não verbais do aluno, suas necessidades poderiam ser percebidas; assim sendo possível antever desregulações emocionais previstas enquanto se ajustava respeitosamente à rotina escolar.

Este ponto orienta o desenvolvimento deste trabalho, que visa compreender como a abordagem sensível deste profissional da educação pode ajudar a produzir práticas pedagógicas inclusivas, amigáveis e eficazes. O objetivo geral deste trabalho é relatar as experiências vivenciadas com um aluno TEA (Transtorno do Espectro Autista) no ensino fundamental, pautando uma reflexão sobre em que medida o olhar do monitor e o cuidado afetivo podem ajudar em situações de desregulação emocional e no reconhecimento das potencialidades do estudante.

Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Tecer um perfil

do sujeito de pesquisa; Observar as estratégias utilizadas em sala de aula; Verificar como a afetividade pode auxiliar nas intervenções pedagógicas do monitor; Identificar os avanços ou retrocessos verificados na trajetória do aluno TEA, objeto de pesquisa .

Considera-se importante que a utilização de estratégias pedagógicas e comportamentais, aliadas à afetividade, seja fundamental para favorecer o processo de aprendizagem do aluno com TEA, além de ajudá-lo a enfrentar situações de desregulação emocional e desafios de convivência. Esse aluno pode apresentar dificuldades na comunicação, na interação social e no controle das emoções, o que exige do monitor uma postura de constante observação, escuta sensível e aplicação de estratégias adequadas.

Ao observar o comportamento do estudante TEA, o monitor é capaz de identificar sinais de desconforto, sobrecarga sensorial ou dificuldades de compreensão. A partir dessas percepções, torna-se possível ajustar as atividades, utilizar recursos visuais, manter rotinas organizadas e oferecer apoio individualizado, respeitando o ritmo e as necessidades do aluno.

Nesse processo, a afetividade é um componente essencial, pois contribui para a construção de um ambiente acolhedor e seguro. Quando o aluno se sente respeitado e compreendido, ele desenvolve maior confiança, o que facilita sua participação nas atividades escolares e o ajuda a lidar com situações de estresse ou crise.

Dessa forma, o trabalho do monitor, baseado na observação atenta, no conhecimento sobre o comportamento de uma criança TEA e na construção de vínculos afetivos, contribui de maneira significativa para a inclusão escolar e para o desenvolvimento integral dessa criança. A experiência relatada neste estudo reforça a importância de um olhar humanizado, que reconheça as diferenças como parte da riqueza do processo educativo e promova uma aprendizagem mais acessível, significativa e transformadora.

A escolha por relatar essa experiência fundamenta-se na necessidade de visibilizar práticas inclusivas efetivas e na valorização do papel do monitor escolar como agente ativo no processo educacional. Quando há escuta, sensibilidade e estratégias individualizadas, torna-se possível respeitar os limites do estudante com TEA sem desconsiderar seu potencial de desenvolvimento e aprendizado. O olhar atento para o comportamento e para as respostas emocionais permite ajustes pedagógicos que vão ao encontro da singularidade do sujeito, potencializando suas possibilidades de interação e participação no ambiente escolar.

Quanto aos fundamentos metodológicos esta é uma pesquisa do tipo descritiva, pois tem como principal objetivo relatar e analisar uma experiência vivenciada, detalhando as características do aluno, suas manifestações comportamentais e os efeitos das intervenções realizadas. No que se refere à abordagem metodológica, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois considera a subjetividade das experiências e a complexidade das relações envolvidas no processo educativo. Além disso, como procedimento técnico, trata-se de um estudo de caso, por se concentrar na observação aprofundada de uma única situação: a relação entre um aluno com TEA e sua monitora escolar.

No seu estágio, a pesquisadora acompanhou de forma contínua a rotina do aluno, registrando comportamentos, estratégias aplicadas e suas respostas emocionais e pedagógicas. As observações foram realizadas por meio de anotações diárias, reflexões sistematizadas e análise das interações no ambiente escolar. A experiência vivenciada foi, portanto, fundamental para a construção de um conhecimento situado, sensível e comprometido com a inclusão.

## **2 Referencial Teórico**

### **2.1 CONCEITO DE AUTISMO**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que se manifesta por dificuldades constantes na comunicação e na interação social, além de apresentar comportamentos, interesses ou atividades que são restritos e repetitivos (APA, 2014, p. 51). As expressões do TEA podem diferir amplamente entre os indivíduos, o que justifica o uso da palavra "espectro", indicando uma diversidade de habilidades e necessidades.

A compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) teve seu início com Leo Kanner, que, em 1943, se destacou como o pioneiro na descrição clínica do autismo ao observar um conjunto de comportamentos em onze crianças. No mesmo ano, Kanner publicou o artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, no qual relatou um grupo de crianças que apresentava um padrão de isolamento social acentuado, rigidez em relação à rotina e dificuldades na comunicação, tanto verbal quanto não verbal (Kanner, 1943, p. 217-250). Ele interpretou o autismo como um transtorno inato, caracterizado principalmente pela dificuldade de estabelecer vínculos afetivos com os outros. Posteriormente, em 1944,

Hans Asperger expandiu a descrição de Kanner. Segundo Bosa (2002, p. 250-270), Asperger notou que essas crianças enfrentavam dificuldades no contato visual, exibiam gestos repetitivos e utilizavam um vocabulário extenso, mas com uma entonação monótona. Ao contrário de Kanner, Asperger não percebia um isolamento extremo, mas sim uma forma ingênua e inadequada de se relacionar com as pessoas.

Ainda de acordo com Bosa (2002, p. 252), tanto Kanner quanto Asperger utilizaram o termo autismo para destacar dificuldades na construção de vínculos afetivos espontâneos e na comunicação com o outro, indo além da simples timidez ou recusa de contato humano. Kanner usou inicialmente o termo “distúrbio autístico do contato afetivo” e, mais tarde, passou a utilizar “autismo infantil precoce”. Já Asperger o nomeou como “psicopatia autística”.

O entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) mudou muito com o passar do tempo. Verhoeff (2013, p. 443-444) conta que, antes, o autismo era confundido com outras doenças mentais, como a esquizofrenia infantil. Isso atrapalhava o diagnóstico e a criação de estratégias específicas para essas pessoas. A mudança começou em 1987, quando o manual DSM-III-R passou a reconhecer o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento, com características próprias. Essa nova forma de classificar o autismo ajudou a diferenciá-lo de outros transtornos e contribuiu para o desenvolvimento de práticas mais eficazes de apoio, tanto na saúde quanto na educação.

Assim, com a nova perspectiva adotada, tanto a síndrome de Asperger quanto o autismo passaram a ser considerados como condições distintas, mas com semelhanças significativas, o que possibilita diagnósticos mais precisos e intervenções mais focadas.

De acordo com Lorna Wing (1981, p.14), os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, atualmente referidos como Transtorno do Espectro Autista (TEA), afetam de forma significativa três áreas principais: socialização, comunicação e a presença de comportamentos restritos e estereotipados. Ao desenvolver o conceito da “triade do autismo”, Wing ressaltou que essas dificuldades não se manifestam isoladamente; ao contrário, elas ocorrem em conjunto e influenciam o desenvolvimento global da criança.

Além disso, Mariano Sigman (2006, p.90) resalta que as falhas na comunicação recíproca, como a falta de atenção compartilhada e dificuldades para imitar

gestos e expressões faciais, são particularmente relevantes para diferenciar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) de outras condições do desenvolvimento. Sigman também aponta que comportamentos repetitivos têm uma função crucial: ajudam a criança no controle da ansiedade e na regulação dos estímulos sensoriais.

Nesse sentido, a autora reconhece que os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento acarretam prejuízos significativos em várias áreas: nas interações sociais, na comunicação funcional e na apresentação de comportamentos repetitivos ou restritos. Essas características tornam o diagnóstico e a intervenção mais desafiadores, exigindo estratégias integradas adaptáveis às necessidades individuais de cada criança.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2014, p. 51-523), diagnosticar o Transtorno do Espectro Autista envolve critérios como déficits persistentes em comunicação social e interação em diferentes contextos; além disso, padrões restritos e repetitivos nos comportamentos, interesses ou atividades devem estar presentes desde as primeiras etapas do desenvolvimento da pessoa afetada. Esses sintomas causam um impacto significativo no funcionamento social, ocupacional ou em outras esferas importantes da vida. Mello (2007, p.25) enfatiza a necessidade desse diagnóstico ser realizado por profissionais capacitados, neuropediatras e psiquiatras infantis.

Nesse contexto, a autora enfatiza que o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve se fundamentar em critérios clínicos que abrangem dificuldades em três áreas: social, comunicativa e comportamental, as quais devem ser evidentes até os três anos de idade. Isso distingue o TEA de outros transtornos invasivos do desenvolvimento, que podem manifestar-se em idades, capaz de diferenciar o autismo de outras condições como a Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância ou transtornos invasivos não especificados conforme diretrizes clínicas e manuais internacionais.

## 2.2 Aspectos do Desenvolvimento e Característica.

Grandin (1995, p.68) explica que muitas pessoas com autismo pensam por meio de imagens, em vez de palavras. Essa forma de pensar influencia a maneira como elas se comunicam, podendo causar atrasos na fala e a necessidade de usar figuras ou desenhos para

organizar suas ideias. Também é comum apresentarem dificuldade para entender expressões faciais e gestos.

Além disso, muitas crianças com autismo têm dificuldades na linguagem falada. Algumas não desenvolvem a fala, outras apresentam atraso para começar a se comunicar oralmente, e há casos em que repetem palavras ou frases automaticamente, o que é chamado de ecolalia. Outro comportamento frequente é evitar ou manter pouco contato visual, o que torna mais difícil a comunicação sem palavras e a criação de laços afetivos e sociais com outras pessoas.

A autora observa que, devido a essas particularidades, muitos alunos com TEA apresentam comportamentos estereotipados ou repetitivos, como balançar o corpo, bater as mãos ou andar em círculos, direcionam os seus olhos para um lado e sons. Tais comportamentos funcionam, muitas vezes, como estratégias de autorregulação sensorial, ajudando a criança a lidar com estímulos do ambiente que podem causar desconforto ou sobrecarga sensorial.

Diante dessas manifestações, destaca-se a importância da classificação dos níveis de suporte estabelecida pelo DSM-5, que orienta o planejamento das intervenções educacionais e terapêuticas:

### 2.3 Níveis de Suporte no Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta cada pessoa de forma diferente. Por isso, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (APA, 2014, p.58), propôs uma classificação em três níveis de suporte, com base nas necessidades individuais e na intensidade dos sintomas apresentados.

Essa divisão ajuda a compreender melhor o quanto a pessoa precisa de apoio nas áreas de comunicação social, comportamento e adaptação à rotina. Os níveis não determinam a inteligência ou o valor da pessoa, mas servem como guia para que os profissionais e familiares ofereçam os recursos e estratégias adequados para seu desenvolvimento.

#### 2.3.1 Nível 1 – Requer suporte

Neste nível, o indivíduo com TEA apresenta sinais mais leves do transtorno. Ele geralmente consegue se comunicar, mas tem dificuldades para iniciar ou manter interações sociais. Pode não compreender regras sociais, ter dificuldades para fazer amizades ou parecer indiferente a outras pessoas. Em relação ao comportamento, costuma apresentar interesses restritos e resistência a mudanças na rotina.

Apesar de conseguir realizar atividades do dia a dia com alguma autonomia, precisa de ajuda ocasional, principalmente em situações novas ou que exigem adaptação. Em sala de aula, por exemplo, pode precisar de apoio pedagógico com instruções mais claras, rotinas visuais ou momentos de pausa. Muitas vezes, esse nível é identificado tardiamente, pois os sinais podem ser confundidos com timidez ou dificuldade de socialização.

### 2.3.2 Nível 2 – Requer suporte substancial

Segundo o DSM-5 (APA, 2014, p.58), as pessoas com Transtorno do Espectro Autista classificadas no nível 2 precisam de apoio significativo em seu dia a dia. Elas apresentam dificuldades mais evidentes para se comunicar, tanto por meio da fala quanto por gestos, expressões ou olhar. Mesmo com algum tipo de ajuda, ainda enfrentam obstáculos para se relacionar com outras pessoas. Além disso, costumam repetir comportamentos ou movimentos com frequência (como balançar o corpo, alinhar objetos ou falar sobre o mesmo assunto repetidamente), o que pode atrapalhar suas atividades diárias, como estudar, brincar ou participar de conversas. Além disso, costuma ter rigidez no pensamento e sofre com mudanças na rotina, podendo apresentar crises ou comportamentos de agitação.

Neste nível, é necessário um apoio mais frequente e estruturado, tanto em casa quanto na escola. É importante contar com adaptações curriculares, uso de comunicação alternativa ou aumentativa, recursos visuais, planejamento individualizado e, muitas vezes, acompanhamento de um profissional de apoio.

### 2.3.3 Nível 3 – Requer suporte muito substancial

O nível 3 é o mais severo dentro do espectro. A pessoa apresenta dificuldades significativas na comunicação verbal e não verbal, podendo ser não verbal ou usar poucos gestos e palavras. A interação social é bastante limitada, com pouco ou nenhum interesse por

contato com outras pessoas.

Os comportamentos repetitivos são mais intensos e podem incluir auto agressões, hipersensibilidade a sons, cheiros e texturas, entre outros sinais. Essa pessoa geralmente precisa de suporte constante em todas as atividades da vida diária, como alimentação, higiene, segurança e comunicação.

No ambiente escolar, requer planejamento especializado e acompanhamento contínuo, muitas vezes com equipes multiprofissionais (pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional). O objetivo principal é promover o máximo de autonomia possível, respeitando seus limites e potencialidades.

#### 2.4 Importância da classificação

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022, p. 200–205), a categorização dos níveis de suporte para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) visa auxiliar profissionais na criação de intervenções e cuidados adaptados às necessidades individuais. Essa classificação reconhece a diversidade presente em cada pessoa dentro do espectro, enfatizando que os diferentes níveis de suporte refletem o tipo e quantidade de assistência necessária para favorecer o desenvolvimento e autonomia, sem restringir o indivíduo a um rótulo fixo.

Ao aprofundar seus conhecimentos sobre a inclusão de estudantes com TEA, a autora compreendeu que essa categorização proposta pela OMS não tem como objetivo rotular os indivíduos; ao contrário, busca orientar intervenções mais precisas e personalizadas. Tal abordagem sublinha a importância da singularidade individual, respeitando suas especificidades enquanto assegura condições propícias para seu crescimento pessoal.

Conforme Tardif (2014, p. 110-125), é imprescindível que profissionais das diversas áreas colaborem entre si para criar um ambiente escolar inclusivo. A cooperação interdisciplinar permite desenvolver e aplicar estratégias educacionais ajustadas às necessidades únicas de cada estudante, promovendo assim seu pleno desenvolvimento integral no processo educativo.

De acordo com Mattos (2018, p. 85-102), o envolvimento ativo da família no contexto educacional é essencial para alcançar resultados positivos na inclusão escolar. O comprometimento familiar favorece o desenvolvimento global da criança ao facilitar tanto a aceitação quanto continuidade das práticas pedagógicas implementadas além disso contribui significativamente para aprimorar as habilidades sociais dela e fortalecer suas relações interpessoais.

A partir das contribuições de Tardif (2014) e Mattos (2018), observa-se que a efetivação da inclusão escolar exige uma articulação consistente e intencional entre os diversos sujeitos que integram o processo educativo. Tardif destaca a importância da cooperação interdisciplinar como fundamento para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a complexidade e a singularidade de cada estudante, apontando que a integração entre saberes e experiências profissionais potencializa a criação de contextos escolares mais equitativos e acolhedores.

De forma complementar, Mattos enfatiza a centralidade da participação ativa da família, ressaltando que seu envolvimento contínuo não apenas fortalece a aderência às intervenções pedagógicas, como também contribui de forma decisiva para o desenvolvimento global da criança, especialmente no que se refere às competências socioemocionais e aos vínculos interpessoais. Diante disso, torna-se evidente que a inclusão educacional demanda um compromisso coletivo, sustentado por uma rede de colaboração entre escola, família e profissionais especializados, a fim de garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, ética e de qualidade.

### 2.5 Causas do TEA e Aspectos neurológicos

Alinhada às ideias de Schuch (2015, p.35), a autora compreende que a origem do Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda não é totalmente esclarecida, mas estudos recentes apontam que sua origem está relacionada a uma combinação de fatores genéticos e ambientais. Segundo o autor, indivíduos com TEA apresentam alterações na conectividade neural, principalmente em áreas do cérebro responsáveis pela cognição social, linguagem e comportamento. Essas alterações podem afetar o modo como a criança percebe o mundo, se comunica e interage com os outros.

De acordo com Rutter (2011, p.368), a autora reconhece que o autismo não

pode ser explicado por um único fator isolado. O autor destaca que o desenvolvimento do transtorno envolve uma interação complexa entre predisposições genéticas e influências ambientais precoces, que atuam desde o período gestacional. Fatores como infecções intrauterinas, exposição a substâncias tóxicas, complicações no parto ou deficiências nutricionais podem contribuir para o surgimento de alterações neurológicas nos primeiros anos de vida da criança.

A autora observa que essa compreensão ampliada da origem do TEA reforça a importância de ações preventivas e acompanhamento especializado desde a infância, principalmente nos primeiros mil dias de vida, período considerado essencial para o desenvolvimento cerebral. Ao considerar o funcionamento do cérebro do TEA, torna-se possível planejar intervenções mais assertivas e integradas, respeitando as necessidades específicas de cada criança e promovendo melhores condições para sua inclusão e desenvolvimento global.

## 2.6 Inclusão e Intervenções

Respalhada por Melo e Souza (2020, p.47), a autora reconhece que a abordagem educacional voltada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem avançado significativamente nas últimas décadas, priorizando a inclusão escolar e o respeito às especificidades de cada estudante. Os autores destacam que a presença de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) bem estruturado, o uso de recursos visuais para facilitar a compreensão de rotinas e conteúdos, as adaptações curriculares e a formação continuada dos profissionais da educação são aspectos fundamentais para garantir uma prática pedagógica acessível e significativa. Essas estratégias possibilitam que o aluno com TEA tenha não apenas acesso à escola, mas participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem, considerando suas formas particulares de aprender e interagir.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2011, p.65), o ensino de habilidades sociais, fundamentado na psicologia comportamental, ajuda crianças com TEA a desenvolverem competências sociais e emocionais. Os autores explicam que, ao trabalhar de maneira organizada habilidades como iniciar e manter conversas, expressar sentimentos, lidar com frustrações e seguir regras sociais, as crianças podem melhorar suas relações com colegas e adultos.

A autora observa que, ao incluir essas práticas no cotidiano escolar, o monitor e a equipe pedagógica ajudam o aluno com TEA a participar com mais autonomia e segurança,

reduzindo comportamentos de isolamento ou desorganização. Assim, a combinação de estratégias pedagógicas e comportamentais, aliada a uma postura afetiva e acolhedora, promove um ambiente mais inclusivo e responsivo às necessidades da criança.

### 2.7 Compreendendo as questões comportamentais do aluno TEA

A estudante percebe que os comportamentos de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nem sempre são facilmente compreendidos no ambiente escolar. Muitas vezes, ações como balançar o corpo, repetir sons ou resistir a mudanças são vistas apenas como “problemas de comportamento”, quando, na verdade, têm uma função específica para a criança.

Segundo Malacara e Silva (2012, p.230), esses comportamentos repetitivos ou de resistência são formas que o aluno utiliza para lidar com situações de estresse, ansiedade ou sobrecarga sensorial. Esses sinais indicam que a criança está tentando se autorregular diante de estímulos que, para ela, são difíceis de processar.

A estudante entende que é importante ir além do comportamento visível e buscar o motivo pelo qual ele acontece. Thompson (2007, p.123) destaca que identificar a função do comportamento é fundamental para criar intervenções eficazes na Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Isso permite compreender por que o comportamento ocorre e planejar estratégias para modificá-lo. Além disso, Lovaas (1987, p.3-9) aponta que a ABA oferece ferramentas para identificar se o comportamento tem como função buscar atenção, evitar tarefas, buscar estímulos sensoriais ou tentar comunicar algo. Com esse entendimento, o monitor ou educador pode planejar intervenções mais eficazes, como oferecer uma pausa, adaptar a atividade ou utilizar reforços positivos. A estudante acredita que, ao agir com empatia, escuta ativa em consonância com os autores mencionados e conhecimento técnico, o profissional favorece a permanência do aluno nas atividades, contribuindo para um ambiente mais acolhedor, estável e inclusivo. Ela reforça que compreender os sinais do aluno é o primeiro passo para construir um processo educativo respeitoso e significativo.

### 2.8 A afetividade embasando o ensino de um aluno TEA

A estudante entende que a afetividade exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem, especialmente no caso de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para ela, o vínculo emocional entre educador e aluno é um dos principais

caminhos para promover um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento integral.

De acordo com Vygotsky (1998, p.90), o desenvolvimento humano acontece por meio das interações sociais. O autor ressalta que a mediação do outro neste caso, o monitor ou cuidador é essencial para que o aluno avance em suas aprendizagens. Essa ideia dialoga com as observações da estudante, que percebe que os vínculos afetivos facilitam a participação e a construção do conhecimento.

Em consonância com Wallon (1979, p.42), ela reconhece que o afeto influencia diretamente a formação da personalidade, estando entrelaçado ao desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança. Para esse autor, é impossível dissociar emoção e aprendizagem.

Reforçando essa perspectiva, Fonseca (2010, p.72) destaca que, ao estabelecer uma relação afetiva com o aluno com TEA, o educador contribui para a criação de um espaço seguro, onde a criança se sente compreendida e acolhida. Esse ambiente favorece a comunicação, o fortalecimento dos vínculos e o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas.

A estudante acredita que, sem afeto e sem uma escuta sensível, não é possível construir uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. A afetividade, nesse contexto, não é apenas um gesto de cuidado, mas um princípio pedagógico que orienta ações e escolhas cotidianas do educador.

## 2.9 A rede de apoio ao aluno TEA

A estudante compreende que o processo de ensino voltado ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não deve ocorrer de maneira isolada, mas sim articulado a uma rede de apoio sólida e colaborativa, envolvendo escola, família e comunidade. Essa percepção se fundamenta na concepção de Jean Piaget (1971, p.13), que defende que “o indivíduo só se constrói à medida que se socializa”, evidenciando que o desenvolvimento não ocorre de forma individualizada, mas se dá por meio das interações e experiências vividas nos diferentes ambientes sociais.

Nesse sentido, a convivência familiar, os vínculos estabelecidos no contexto escolar e a participação em espaços comunitários tornam-se elementos essenciais para o desenvolvimento global da criança. A estudante reconhece que, quando há diálogo e cooperação entre os diversos agentes que compõem o cotidiano da criança com TEA, torna-se possível oferecer um suporte mais significativo, promovendo a aprendizagem, o

fortalecimento das relações afetivas e a ampliação das possibilidades de inclusão.

Em consonância com essa visão, Almeida e Duarte (2015, p.160) ressaltam a importância da construção de uma rede de apoio composta por professores, monitores, terapeutas e familiares, apontando que essa articulação é essencial para promover a inclusão efetiva e favorecer o progresso do aluno.

Complementando essa perspectiva, a estudante compreende que o trabalho colaborativo entre esses profissionais possibilita uma compreensão mais ampla e detalhada das necessidades do aluno com TEA, fortalecendo as estratégias educativas e garantindo intervenções mais eficazes e humanizadas.

Assim, o desenvolvimento integral do aluno está diretamente relacionado à qualidade dessa cooperação, que valoriza o olhar multidimensional e a atuação conjunta dos envolvidos no processo educativo.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante o estágio supervisionado não obrigatório, foi acompanhado um aluno de 10 anos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3, não verbal. Ele apresentava comportamentos como andar na ponta dos pés, balançar as mãos e rir fora de contexto, que com o tempo foram compreendidos como formas de autorregulação. A comunicação era feita por gestos, sons e expressões faciais, e quando não era compreendido, podia apresentar crises emocionais.

A monitora, com sensibilidade e experiência pessoal, criou um vínculo afetivo com o aluno. Observava seu estado emocional diariamente e utilizava estratégias para acalmá-lo, como caminhadas e aproximação tranquila. Durante o estágio, o aluno apresentou avanços na escrita do nome, na aceitação de novas experiências sensoriais e na comunicação, aprendendo alguns sinais em Libras.

O interesse do estudante pelos planetas foi explorado em atividades e leituras, promovendo concentração e prazer em aprender. Ele também participou, pela primeira vez, de eventos e aulas coletivas, como música e educação física, mostrando progresso social e emocional.

As estratégias aplicadas baseadas no afeto, na observação atenta e na adaptação das atividades mostraram resultados positivos. O cuidado e o vínculo afetivo ajudaram o aluno a se sentir seguro, melhorando sua comunicação, autonomia e participação. O estágio evidenciou que a atuação sensível do monitor, respeitando o tempo e as necessidades da criança, contribui significativamente para o desenvolvimento e inclusão de alunos com TEA.

#### **Referências**

ALMEIDA, J. S.; DUARTE, M. E. S. A rede de apoio e a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 2, p. 157-172, 2015.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSA, CARMEN APARECIDA OLIVEIRA. Autismo e transtornos do espectro autista. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 24, n. 4, p. 250-270, 2002.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Estratégias para o ensino de habilidades sociais na infância. In: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Org.). *Psicologia do desenvolvimento e educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 60-78.

FONSECA, V. M. F. A afetividade na relação pedagógica. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 1, p. 69-77, 2010.

GRANDIN, T. *Thinking in Pictures: And Other Reports from My Life with Autism*. New York: Vintage Books, 1995.

KANNER, L. Distúrbios autísticos do contato afetivo. *Nervous Child*, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

LOVAAS, O. I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 55, n. 1, p. 3-9, 1987.

MALACARA, G.; SILVA, A. Comportamentos estereotipados e suas funções na infância. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28, n. 2, p. 227-236, 2012.

MATTOS, MARIA RITA LANZA DE. A articulação interdisciplinar na educação inclusiva: desafios e possibilidades. In: SILVA, João (org.). *Educação inclusiva: práticas e políticas*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 75-92.

MELO, A. C.; SOUZA, R. S. Inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista. *Revista Educação Especial*, v. 33, n. 61, p. 45-58, 2020.

MELLO, M. Diagnóstico do autismo: critérios clínicos e a importância da avaliação multiprofissional. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 29, n. 1, p. 25-30, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação Internacional de Doenças 11ª revisão (CID-11)*. Genebra: OMS, 2022. Seção sobre Transtorno do Espectro Autista, p. 200-205.

PIAGET, JEAN. *O juízo moral na criança*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1971. p. 13.

RUTTER, M. Gene-environment interplay and developmental psychopathology. *Research in Developmental Disabilities*, v. 32, n. 2, p. 367-374, 2011.

SCHUCH, M. Desenvolvimento neurológico no autismo: uma revisão. *Revista Neurociências*, v. 23, n. 1, p. 33-40, 2015.

SIGMAN, M.; SPENCE, S.; WANG, A. Social communication deficits in autism. *Child Development*, v. 77, n. 4, p. 90-102, 2006.

TARDIF, MAURICE. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 110-125.

THOMPSON, R. H. Análise do comportamento aplicada no tratamento do autismo. *Revista Brasileira de Psicologia*, v. 24, n. 2, p. 121-130, 2007.

VERHOEFF, B. E. The historical understanding of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 43, n. 3, p. 443-454, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. *Psicologia e Educação da Criança*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1979.

WING, L. *The autistic spectrum: a guide for parents and professionals*. London: Constable, 1981.