

**RELATO DE SUCESSO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PENSADAS PARA UMA  
ESTUDANTE COM TEA NO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**SUCCESS REPORT: PEDAGOGICAL STRATEGIES DESIGNED FOR A STUDENT  
WITH ASD IN THE FIRST SEGMENT OF ELEMENTARY EDUCATION**

**INFORME DE ÉXITO: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DISEÑADAS PARA UN  
ESTUDIANTE CON TEA EN EL PRIMER SEGMENTO DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA**

**Camila Costa Gigante<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0003-3825-0657>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil

[camilagiga@hotmail.com](mailto:camilagiga@hotmail.com)

**Maria Cristina Menezes de Azeredo<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0009-0006-5537-7173>

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), Brasil

[mcrisazeredo@gmail.com](mailto:mcrisazeredo@gmail.com)

**Resumo**

Este artigo apresenta um estudo de caso sobre o processo de alfabetização de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). O objetivo é analisar como a produção de estratégias pedagógicas colaborativas, em particular o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), contribuiu para o desenvolvimento da estudante em questão, considerando suas especificidades cognitivas e comportamentais. Este estudo defende o desenvolvimento de adequações pedagógicas para promover uma educação mais inclusiva, destacando o DUA como uma tecnologia assistiva relevante para estruturar múltiplas formas de aprendizado. Em diálogo com autores como Ainscow, Braun e Marin, o artigo explora como o Ensino Colaborativo e o DUA foram integrados para atender às demandas educacionais da estudante, resultando em avanços expressivos em seu processo de alfabetização. Os resultados sugerem que a combinação dessas abordagens pode ser benéfica em contextos educacionais inclusivos e esperamos que possam ser consideradas para contribuir em futuras práticas pedagógicas voltadas a estudantes, não só com TEA, mas também com outras especificidades.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Alfabetização, Ensino Colaborativo; Desenho Universal de Aprendizagem.

**Abstract**

This article presents a case study on the literacy process of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) at the Fernando Rodrigues da Silveira Application Institute (CAp-UERJ). The aim is to analyze how the production of collaborative pedagogical strategies, in particular Universal Learning Design (ULD), contributed to the development of the student in question, considering her cognitive and behavioral specificities. This study advocates the development of pedagogical adaptations to promote a more inclusive education, highlighting UDL as a relevant assistive technology for structuring multiple forms of learning. In dialogue with authors such as Ainscow, Braun and Marin, the article explores how Collaborative Learning and DUA were integrated to meet the student's educational demands, resulting in significant advances in her literacy process. The results suggest that the combination of these approaches

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ).

<sup>2</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

can be beneficial in inclusive educational contexts and we hope that they can be considered to contribute to future pedagogical practices aimed at students, not only with ASD, but also with other specificities.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder; Literacy; Collaborative Teaching; Universal Learning Design.

### Resumen

Este artículo presenta un estudio de caso sobre el proceso de alfabetización de una alumna con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el Instituto de Aplicación Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). El objetivo es analizar cómo la producción de estrategias pedagógicas colaborativas, en particular el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), contribuyó al desarrollo de la alumna en cuestión, teniendo en cuenta sus especificidades cognitivas y conductuales. Este estudio defiende el desarrollo de adaptaciones pedagógicas para promover una educación más inclusiva, destacando el DUA como una tecnología de apoyo relevante para estructurar múltiples formas de aprendizaje. En diálogo con autores como Ainscow, Braun y Marin, el artículo explora cómo el Aprendizaje Colaborativo y el DUA fueron integrados para atender a las demandas educativas de la alumna, resultando en avances significativos en su proceso de alfabetización. Los resultados sugieren que la combinación de estos enfoques puede ser beneficiosa en contextos educativos inclusivos y esperamos que puedan ser considerados para contribuir a futuras prácticas pedagógicas dirigidas a alumnos, no sólo con TEA, sino también con otras especificidades.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista; Alfabetización; Enseñanza Colaborativa; Diseño Universal de Aprendizaje.

### Introdução

O presente estudo tem como foco o processo de alfabetização de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculada no 3º ano do ensino fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), no município do Rio de Janeiro. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso que busca analisar como a utilização de estratégias pedagógicas inclusivas, com ênfase no Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), aliado ao Ensino Colaborativo, pode promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas em estudantes com necessidades específicas.

No início do ano letivo, a estudante apresentava dificuldades significativas no reconhecimento de letras e na formação de junções silábicas simples, sendo necessário o uso de recursos visuais para apoiar seu aprendizado. Ao longo do ano, com o suporte das professoras e a implementação de adequações pedagógicas adequadas, ela alcançou progressos substanciais, sendo capaz de ler pequenas frases e textos curtos, além de realizar interpretações básicas de textos lidos e escritos. O compromisso da aluna com seu próprio desenvolvimento foi fundamental para esses avanços, assim como a proposta pedagógica do Ensino Colaborativo, que permitiu a criação de intervenções mais dinâmicas e integradas.

O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) foi escolhido como uma estratégia pedagógica central por permitir a diversificação das formas de apresentação e expressão do conhecimento, respeitando as diferentes maneiras pelas quais os estudantes aprendem (Rose; Meyer; Hitchcock, 2002). A implementação do DUA, neste contexto, proporcionou à

estudante oportunidades de acesso ao conteúdo por meio de múltiplas representações, possibilitando que superasse barreiras significativas no processo de alfabetização. A escolha do DUA neste caso justifica-se pela necessidade de oferecer uma abordagem pedagógica flexível, que atendesse às particularidades da estudante com TEA, especialmente em uma instituição com políticas ainda em desenvolvimento para atender a essa população. O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) possui um número crescente de alunos com TEA, bem como outras especificidades. Por isso, carece de estratégias pedagógicas mais estruturadas para esses estudantes, o que torna o uso do DUA uma alternativa promissora. Este estudo, portanto, pretende contribuir para a discussão sobre a implementação de tecnologias assistivas no contexto de instituições públicas brasileiras, onde há ainda limitações na oferta de serviços educacionais especializados.

A escolha do DUA baseou-se em sua proposta de oferecer diversas formas de engajamento, representação e ação/expressão, que são princípios fundamentais para garantir a acessibilidade curricular a alunos com diferentes perfis de aprendizagem (Rose et al., 2006). No caso da estudante com TEA, essas múltiplas abordagens foram cruciais para trabalhar aspectos de alfabetização que exigiam não apenas o reconhecimento de símbolos (letras e palavras), mas também a integração de informações visuais, auditivas e táteis. Essa flexibilidade pedagógica oferecida pelo DUA possibilitou que a aluna progredisse em seu próprio ritmo, utilizando diferentes canais sensoriais para aprender, o que seria limitado em abordagens pedagógicas tradicionais.

Além disso, o Ensino Colaborativo desempenhou um papel crucial na construção de práticas pedagógicas eficazes, conforme discutido por Marin e Braun (2016). Essa abordagem permite a troca constante de conhecimentos entre os professores, o que enriquece as intervenções pedagógicas e favorece a criação de estratégias inclusivas em tempo real. Em sintonia com Ainscow (2009), que aponta a inclusão como um processo de transformação de valores em ações educativas, o presente estudo destaca a importância de práticas colaborativas para atender às necessidades específicas de estudantes com TEA.

Entendemos, em diálogo com as autoras, que o ensino colaborativo passa por uma organização de caminhos alternativos de aprendizagem, em que a “inclusão em educação pode ser vista (...) como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais”. (Ainscow, 2009, p. 21; apud Marin; Braun, 2016, p. 211)

Ainda segundo as palavras das autoras:

Vivenciamos na prática o ensino colaborativo como um Atendimento Educacional Especializado também, isso indica que outros serviços podem ser organizados para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes, de acordo com suas peculiaridades. A proposta do AEE, estruturada sob o viés do ensino colaborativo, apresenta-se como uma ação que possibilita resultados mais imediatos porque funciona em tempo real aos fatos ocorridos, possibilitando uma interação mais rápida entre os docentes para a intervenção pedagógica necessária (Marin; Braun, 2016, p. 212).

Respalgadas em referencial bibliográfico com grande valor na área da educação, como Garrad; Rayner; Pedler (2010) e Santos; Cruz e Baião (2019), apresentamos nossa investigação e estudo com a intenção de que possa contribuir com outros estudos de caso que se relacionem com alfabetização de estudantes com TEA e outras especificidades. Embora a literatura sobre o uso do DUA com estudantes com TEA seja ainda limitada, este estudo visa fornecer um relato detalhado de como a implementação dessa abordagem pode resultar em avanços educacionais significativos, na esperança de que sirva para futuras pesquisas e práticas pedagógicas inclusivas. Ressaltamos que cada caso está inserido em um contexto, mas ler casos de sucesso como este nos ajuda a pensar e dialogar sobre possíveis avanços a serem conquistados com nossos estudantes, com ou sem síndromes específicas.

### **Contextualização: a estudante e seu desenvolvimento no ano de escolaridade**

A estudante em questão, durante todo 3º ano de escolaridade, manteve relações de boa convivência, baseadas nas trocas de experiências e nos vínculos afetivos construídos ao longo do período letivo anual. Prevaleceu o bom relacionamento com toda a turma, professoras e professores. De maneira a proporcionar ao leitor um panorama da estudante e sua relação, seguem algumas informações específicas. A estudante tinha 8 anos no momento da pesquisa, seu nível socioeconômico é considerado classe média baixa e frequenta a instituição desde o 1º ano do ensino fundamental, que ingressou junto aos demais estudantes das três turmas do até então atual 3º ano do ensino fundamental. Frequenta todas as aulas regularmente, participando de todos os projetos e carga horária propostos em sala de aula.

Em diálogo com Garrad, Rayner & Pedler (2020), as relações entre pares - em experiências nas escolas regulares - de estudantes com TEA, o apoio de outros estudantes pode melhorar significativamente a inclusão social e o desempenho acadêmico desses estudantes com o transtorno, propiciando um contexto de maior acolhimento e adaptação às suas necessidades específicas. Isto se torna indispensável para seu desenvolvimento social e

emocional, promovendo pertencimento e acolhimento, ao reduzir a sensação de isolamento frequentemente experienciada por esses estudantes em uma perspectiva histórica educacional.

A instituição onde a pesquisa foi realizada é pública e atende desde o 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, com práticas voltadas para a inclusão de alunos com necessidades específicas. Há políticas institucionais que buscam integrar esses estudantes no ambiente escolar por meio de estratégias, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Ensino Colaborativo, inclusive em uma proposta estruturada departamental dentro da instituição, chamado de DAEE (Departamento de Atendimento Educacional Especializado). Contudo, como mencionado anteriormente, mesmo com esses avanços e propostas educacionais há ainda desafios na oferta de recursos especializados, o que faz com que práticas inclusivas mais estruturadas sejam necessárias. O foco institucional está em criar ambientes acolhedores e adequados, embora nem sempre haja a estrutura necessária para atender às demandas de forma satisfatória em muitos casos.

Em relação à turma, trata-se de um grupo de 20 estudantes, com uma diversidade socioeconômica significativa. A turma apresentou, desde o início do ano letivo, comportamentos desafiadores em termos de relacionamento entre pares e engajamento nas atividades pedagógicas, o que exigiu intervenções contínuas por parte das professoras. A estudante com TEA foi bem acolhida pelos colegas, apesar dos desafios gerais de comportamento do grupo. As práticas de ensino inclusivo e as políticas da instituição foram fundamentais para criar um ambiente de maior aceitação e adaptação para ela.

Em consonância com Garrad; Rayner e Pedler (2020) sobre a importância de um bom acolhimento entre pares, durante a sua permanência em sala com a turma notamos que a estudante foi bem acolhida. Esse grupo havia sido organizado em uma nova divisão e distribuição para amenizar os conflitos e desafios recorrentes e concentrados em cada um dos três grupos já estabelecidos durante os dois anos anteriores. E, mesmo com o uso da estratégia, a turma da estudante continuou sendo desafiadora em relação ao comportamento, à dinâmica entre as relações e às dificuldades pedagógicas. Nesse novo grupo, a estudante apresentou interesse de trocar experiências com seus parceiros, principalmente com três deles. Contudo, quando estava na Biblioteca, ficava na companhia de outros três estudantes específicos que também gostavam de usufruir desse espaço, bem como, em menor frequência, mantinha contato com outros pares de sua turma. Mas, com estudantes de outros grupos, não era de seu interesse tentar algum tipo de contato ou amizade de maneira mais assídua.

### **Metodologia - Sobre o início e sua evolução gradativa: dos primeiros passos ao progresso**

No início do ano, logo nos primeiros dias de aula, quando todos registraram qual era o seu maior desejo para o referido ano de escolaridade, a estudante registrou que o dela era aprender a ler. Percebemos que nos momentos das atividades da turma onde o movimento era focado no desenvolvimento da leitura e escrita, ela tinha a iniciativa de falar que não sabia nem ler e nem escrever. Esse movimento de recusa para tentar ler e escrever, logo nos primeiros dias, foi sendo substituído pela sua vontade de ler o mundo junto aos seus parceiros da turma. Consideramos também que o incentivo realizado por nós, professoras, ajudou nessa vontade da estudante.

Para construção de seu processo de leitura e da escrita, as atividades foram desenvolvidas por Projetos interdisciplinares (Hérmendez; Ventura, 1998), inclusive priorizando a maior quantidade de atividades em comum com a turma. Assim, sempre que possível, buscamos trabalhar de igual forma as atividades para a turma e a estudante, concordando com o que Santos, Cruz e Baião (2019) apresentam como Leitura Fácil, ou seja, uma forma de elaborar ou adequar textos seguindo as diretrizes apresentadas pela *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA). Dessa maneira, as informações têm mais chances de serem compreendidas e desenvolvidas por todos os estudantes da turma, envolvidos no processo educativo, independentemente de suas capacidades cognitivas ou linguísticas.

Defendemos que essa perspectiva de aprendizagem dialoga com os estudos de Magda Soares (2020), principalmente no que diz respeito às técnicas utilizadas de ênfase e destaque em palavras-chave destacadas com cor nos textos neste começo da proposta pedagógica de alfabetização, em que a autora defende que a alfabetização não deve ser compreendida apenas como a aprendizagem de um código escrito, mas como a compreensão de um sistema de representação e a utilização da escrita em contextos culturais e sociais diversificados, enfatizando elementos que façam sentido para os estudantes. Em suas palavras,

[...] a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos *reais* que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras agrupadas em pseudotextos[...] (Soares, 2021, p. 350).

É importante pontuar também que começamos o ano de escolaridade com a utilização de textos mais simples para toda a turma, pois estávamos em período de atividades diagnósticas, o que possibilitou que a estudante pudesse acompanhar o conteúdo e tema dos textos com diferentes tipos de intervenções que fazíamos, seja com a leitura oral e perguntas sobre sua interpretação, seja na busca por letras iniciais que eram de conhecimento da estudante, como as que iniciavam seu nome, contidas em palavras específicas ao longo do texto.

Pontuamos aqui outra estratégia que nos favoreceu para realização dos avanços da estudante: em consonância com Santos, Cruz e Baião (2019), a produção de textos considerados mais democráticos no sentido de mais acessíveis aos estudantes com dificuldades de leitura e escrita (das mais amplas às mais específicas) é uma ferramenta importante para a construção dos processos de leitura e escrita de todos os anos de escolaridade.

Nesse sentido, os textos produzidos tornam-se instrumentos de democratização de informações, pois podem ser lidos por um público bastante variado, dividido em dois grupos: 1. Pessoas com deficiência, que precisarão fazer uso permanente desse tipo de material; 2. Pessoas com limitações na linguagem ou proficiência na leitura que utilizarão este material por um período determinado. Esses recursos podem despertar o interesse pelos textos e motivar tais leitores a avançar em suas habilidades linguísticas (IFLA, 2010). Os textos são produzidos levando em consideração, também, a faixa etária dos leitores a que se destinam (crianças, jovens ou adultos) e seus interesses (Santos; Cruz; Baião, 2019, p. 114).

Ressaltamos que quando não era possível desenhar a mesma estratégia para a turma e a estudante, as atividades apresentadas a ela eram sempre compatíveis e adequadas para que fosse ressignificada e que fizesse sentido com o que era possível de ser desenvolvido pela estudante, para que ela pudesse pensar nas estratégias de construção da leitura e da escrita, respeitando o seu tempo de organização e conhecimento das letras do alfabeto, como já mencionado anteriormente.

Pontuamos também, em diálogo com a estratégia anteriormente apresentada, que foi necessário investir no conhecimento, identificação e reconhecimento dos sons das letras do alfabeto e para esse grande movimento fundamental para ler e escrever contamos com a parceria da família em muitos momentos. Entendemos que uma família participativa faz toda diferença no progresso escolar dos estudantes.

Ao pensarmos sobre este ponto anteriormente apresentado, trazemos para o diálogo o autor John Hattie (2008), que enfatiza a importância dos familiares no desenvolvimento escolar dos estudantes. O autor defende que o apoio familiar é um dos fatores que mais influenciam positivamente o sucesso acadêmico dos estudantes, identificando que a participação ativa dos responsáveis em sua educação está diretamente relacionada com resultados educacionais considerados mais eficazes, destacando inclusive a relevância de um ambiente doméstico que valorize a aprendizagem e promova práticas educativas positivas como fator potencializador de conquistas educativas.

Ainda em acordo com o autor (*Ibidem*, 2008), o envolvimento dos responsáveis pode incluir atividades como leitura conjunta, discussões sobre o conteúdo escolar e o estabelecimento de maiores expectativas em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes. Estas práticas ajudam a produzir aprendizados que incentivem os estudantes quanto ao seu engajamento com os estudos. Assim, a colaboração entre escola e família é essencial para maximizar o impacto positivo na aprendizagem dos estudantes.

Ao considerarmos estas pontuações, optamos por envolver a família da estudante de forma mais intensa e frequente no processo educativo. Com reuniões periódicas a cada dois meses para afinarmos as estratégias, solicitamos que a família, em especial sua mãe, nos auxiliasse na realização de atividades em casa para que o desenvolvimento da estudante pudesse ser cada vez mais efetivo. Compartilhamos aqui algumas das estratégias pensadas.

Jogos foram produzidos considerando suas individualidades. Pedimos que a família jogasse com a estudante um Bingo de letras confeccionado pelas professoras, proporcionando um momento divertido e prazeroso de aprender as letras. Em momento posterior, produzimos outro bingo, que continha nomes dos estudantes da turma, para que ela pudesse reconhecer pequenas palavras em um contexto que fazia sentido para a estudante.

Piaget (1962) já defendia a importância dos jogos para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Segundo o autor, eles têm muita importância no processo de aprendizagem, pois podem promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais. Destaca, inclusive, que por meio do jogo, as crianças têm mais facilidade em produzir conhecimento de forma considerada ativa, experienciando o concreto e muitas vezes manipulável, o que é algo importante para sua compreensão em relação a lógicas mais abstratas de pensamento, como os desafios matemáticos que envolvem interpretações de leitura e escrita.

Uma ponderação importante é que jogávamos esses jogos com os estudantes em sala de aula também, de forma que a estudante reconhecesse esses momentos de atividades como



parte do processo educativo em sala de aula, comum a todos, e pudesse repeti-los em casa, reforçando o que era aprendido. Essa também era uma estratégia de pensarmos um desenho coletivo de aprendizagem, integrando os estudantes da turma com as mesmas atividades desenvolvidas, o que ajudava, inclusive, outros pares da turma a fortalecerem seus processos de leitura e escrita.

Para além do Bingo, desenvolvemos também a importância de ler com e para a estudante todos os dias, afinal de contas só se aprende a ler, lendo e escrever, escrevendo. Para isso, construímos textos com base no DUA para a turma, investíamos nos processos de leitura e escrita em sala de aula e mandávamos os materiais para casa, pedindo via agenda que a estudante refizesse a leitura e algumas vezes enviávamos mais atividades referentes ao texto.

### **Resultados Obtidos**

Com base nas metodologias descritas, a estudante demonstrou constantes e notáveis progressos ao longo do ano letivo. A partir do segundo trimestre, observou-se uma significativa evolução em sua autonomia para ler e escrever, principalmente em atividades que seguiam as adequações propostas pelo Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). Essas atividades foram fundamentais para que a estudante, que no início do ano apresentava resistência em se engajar com a leitura e escrita, começasse a desenvolver interesse e confiança nas tarefas propostas.

Para continuar a construção da leitura e da escrita, foi organizada uma estratégia de apoio pedagógico semanal, realizada paralelamente à “Roda Literária”, momento em que a turma se engajava em outra tarefa organizacional. Nesse espaço de apoio, a estudante, juntamente com outros alunos que necessitavam de acompanhamento especial, participou de atividades em uma sala menor, com atendimento individualizado. O acompanhamento mais focado, realizado por bolsistas de licenciatura da universidade, foi decisivo para o desenvolvimento da estudante, que passou a demonstrar maior independência nas tarefas ao longo do ano. Esse apoio permitiu que ela, a partir do segundo trimestre, já fosse capaz de ler e escrever com autonomia textos adequados ao seu nível de desenvolvimento.

Até o final do ano de 2023, a estudante mostrou progresso na leitura de diferentes fontes, como as letras de jornal (script), que faziam parte da atividade semanal "Roda de Notícias" (Gigante, 2019). A prática de leitura de textos jornalísticos, tanto em sala de aula quanto em casa, foi um fator que contribuiu significativamente para o aprimoramento de sua

capacidade leitora e de interpretação. Além disso, a estratégia de localização de palavras-chave nas atividades mostrou-se altamente eficaz, pois a estudante utilizava essa habilidade para buscar respostas em textos, demonstrando crescente segurança em suas conquistas.

No campo da escrita, os avanços também foram evidentes. A partir do segundo trimestre, a estudante começou a realizar registros escritos com maior autonomia. No entanto, ainda foram observadas omissões e trocas de letras, especialmente em momentos em que os registros seguiam sua fala. Por isso, foi solicitado um acompanhamento fonoaudiológico semanal (anteriormente mensal), o que resultou em um progresso contínuo na ortografia. A parceria com a família, destacada por John Hattie (2008) como essencial para o sucesso escolar, foi um componente crucial para esse desenvolvimento. A participação ativa da mãe, em alinhamento com as estratégias da escola, permitiu uma maior consolidação dos avanços da estudante.

Outro aspecto fundamental foi o incentivo à escrita autônoma, onde o erro era encarado como parte do processo de aprendizagem, conforme defendido por Piaget (1976). A estudante passou a experimentar mais em seus textos, sem medo de errar, favorecendo a construção de novas hipóteses de escrita. Esse processo foi acompanhado por revisões posteriores, tanto com a ajuda dos colegas quanto com intervenções das professoras, que promoviam um ambiente de reflexão sobre os erros e acertos.

Além dos avanços em leitura e escrita, a estudante também apresentou progressos significativos em matemática, especialmente por meio de jogos pedagógicos inspirados na abordagem de Constance Kamii (1988, 2012). As atividades matemáticas, que incluíam o uso de dados e desafios de somas e subtrações, foram inicialmente organizadas com números de 0 a 10, avançando gradualmente para quantidades maiores. A estudante utilizava estratégias visuais e concretas, como desenhar bolinhas para representar os números em cálculos de adição e subtração. A autonomia nesse campo foi conquistada aos poucos, com a estudante adquirindo confiança em identificar comandos e realizar operações com base nas palavras de comando destacadas nos exercícios.

Nos desafios envolvendo multiplicação, a estudante necessitava de maior apoio, utilizando materiais concretos, como o material dourado, para visualizar a ideia de multiplicação. O trabalho com materiais concretos, como defendido por Kamii, foi crucial para que a estudante desenvolvesse uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos, destacando a importância da abstração reflexiva na construção das ideias numéricas.

A evolução da estudante não se deu apenas dentro do contexto escolar. O acompanhamento terapêutico fora da escola, incluindo fonoaudiologia, neuropsicologia e tratamento com hematologista para acompanhamento de sua anemia, foi essencial para que os progressos observados pudessem ser alcançados de forma integrada. A participação ativa da família em todas essas frentes reforça o valor de uma abordagem colaborativa entre escola, família e profissionais de saúde, conforme destacado por Nunes, Azevedo e Schmidt (2013). Esse trabalho conjunto contribuiu não só para o desenvolvimento escolar da estudante, mas também para seu crescimento integral.

Assim, a utilização de tecnologias assistivas e metodologias inclusivas, como o DUA e o apoio pedagógico diferenciado, foi decisiva para promover a inclusão da estudante e permitir que ela desenvolvesse suas habilidades de forma autônoma. O estudo demonstra que, com intervenções pedagógicas adequadas e o trabalho colaborativo, é possível garantir que estudantes com TEA avancem significativamente em suas jornadas escolares, em especial na alfabetização e no desenvolvimento matemático. A importância da participação familiar e de uma equipe multidisciplinar, além do uso de estratégias personalizadas, foram fatores determinantes para o sucesso da estudante no ano letivo.

### **Recomendações indicadas para a estudante**

Com base nos resultados observados, apresentamos neste momento as sugestões de ações para a continuidade e o aprimoramento do processo de inclusão da estudante e de outros alunos com necessidades semelhantes. Primeiramente, sugerimos que o atendimento fonoaudiológico da estudante fosse mantido e ampliado para sessões semanais, devido ao impacto positivo que esse acompanhamento teve em seu progresso ortográfico. A intensificação desse atendimento permitirá que a estudante avance ainda mais na superação das trocas e omissões de letras observadas em seus registros escritos.

Recomendamos, também, a continuidade das práticas de leitura diária, tanto na escola quanto em casa, como forma de consolidar os avanços na compreensão leitora. Essa estratégia foi muito relevante para que a estudante desenvolvesse autonomia na leitura e ampliou seu interesse pelos textos trabalhados em sala de aula, conforme observado ao longo do ano letivo.

Outro ponto fundamental é o fortalecimento do diálogo entre escola e família, pois essa parceria demonstrou ser um fator essencial para o sucesso educacional da estudante. Sugerimos que reuniões periódicas com os responsáveis sejam mantidas, possibilitando uma

comunicação aberta sobre as estratégias que estão sendo utilizadas e ajustando as intervenções conforme necessário. Esse envolvimento permite uma resposta mais ágil às mudanças no desenvolvimento da estudante, garantindo que o apoio oferecido seja sempre adequado às suas necessidades.

No âmbito pedagógico, sugerimos a continuidade da utilização do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) como estratégia central para garantir a acessibilidade dos materiais didáticos e a participação ativa da estudante nas atividades da turma. O DUA mostrou-se uma ferramenta poderosa para adequar textos e atividades de forma que fossem acessíveis e compreensíveis, contribuindo diretamente para a evolução da estudante.

Para futuras práticas e pesquisas, pensamos ser relevante que se investigue o impacto a longo prazo do DUA e de outras estratégias pedagógicas inclusivas em diferentes contextos educacionais. Estudos futuros poderiam avaliar como a implementação dessas metodologias pode beneficiar não apenas estudantes com TEA, mas também outros perfis de alunos com dificuldades de aprendizagem. A colaboração entre família e escola, aliada a práticas de ensino inclusivas e baseadas no DUA, deve continuar a ser um foco de pesquisa para expandir o conhecimento sobre o desenvolvimento de estratégias eficazes para a educação inclusiva.

### **Considerações Finais**

Ao chegarmos ao fim do ano letivo do 3º ano de escolaridade, sinalizamos que foram muitos os desafios e, em consonância, muitas as conquistas observadas na estudante em questão. A experiência educacional vivenciada pela estudante demonstra claramente o impacto positivo das estratégias pedagógicas inclusivas, especialmente do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), que foi essencial para promover sua autonomia na leitura e na escrita. Desde o segundo trimestre, a estudante começou a demonstrar maior segurança nas atividades, conseguindo ler textos variados e avançar em suas produções textuais, apesar das dificuldades ortográficas ainda presentes ao final do ano. Esses avanços foram fruto das intervenções personalizadas em sala de aula e do apoio constante da família, mostrando que a parceria entre escola e família é um fator essencial no sucesso da inclusão de alunos com TEA.

Além disso, observamos que o uso de jogos e atividades interdisciplinares, que permitiram à estudante desenvolver não apenas suas habilidades de leitura e escrita, mas também sua compreensão matemática, foi uma estratégia eficaz. A aplicação dos princípios

de Piaget (1976) e Kamii (1988; 2012) reforçou a importância do trabalho com materiais concretos e jogos no desenvolvimento cognitivo da estudante. Esse tipo de abordagem permitiu que ela progredisse nas operações de adição e subtração, utilizando estratégias visuais e concretas, como o uso de bolinhas e materiais manipuláveis.

A importância do apoio contínuo da família foi um fator determinante para o avanço da estudante, mostrando que a comunicação constante entre escola e responsáveis permite ajustes rápidos e eficazes nas práticas educacionais e terapêuticas. A estudante beneficiou-se diretamente de um acompanhamento mais intensivo com a fonoaudióloga e o envolvimento familiar nas atividades escolares, tanto na leitura diária quanto nos jogos pedagógicos.

Por fim, Axer e Gigante (2023) nos levam a refletir sobre como o currículo escolar pode se transformar quando os alunos, especialmente aqueles com necessidades específicas, são incluídos de forma ativa na construção de suas experiências educacionais. No caso da estudante, o sucesso foi resultado não apenas das intervenções pedagógicas, mas da criação de um ambiente escolar que permitiu que ela participasse, influenciasse e moldasse seu próprio processo de aprendizagem.

Dessa forma, consideramos que a experiência relatada nesse estudo reitera a importância das práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas, que envolvem não apenas a escola, mas também a família e outros profissionais, como a fonoaudióloga e os bolsistas de licenciatura, que atuaram como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem da estudante. As estratégias implementadas podem servir de base para outras iniciativas no campo da educação inclusiva, enfatizando a necessidade de adequações curriculares e de um olhar atento dos educadores para as barreiras de acessibilidade.

## Referências

- Axer, B., & Gigante, C. (2023). Crianças como curriculistas: O currículo negociado com os estudantes e a potência da ação docente. In *Infâncias & Juventudes*. Rio de Janeiro: Pedro e João Editores. <https://www.pedroejoaeditores.com.br>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garrad, T., Rayner, C., & Pedler, M. (2020). The impact of peer relationships on the educational experiences of students with Autism Spectrum Disorder in mainstream schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(2), 652-663. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04321-5>

- Gigante, C. (2019). Roda de notícias: possibilidade de formação da subjetividade. In D. B. Lopes & T. V. Pereira (Orgs.), *Currículo e diferença na educação básica: Diálogos nos colégios de aplicação* (pp. 1-190). Rio de Janeiro: CRV.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio* (J. H. Rodrigues, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Kamii, C. (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza: implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Visor.
- Kamii, C. (2012). *A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos* (39ª ed.). Campinas, SP: Papyrus.
- Marin, M., & Braun, P. (2016). Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Educação Especial*, 31(63), 1009-1024.  
<https://doi.org/10.5902/1984686X24729>
- Nunes, D., Azevedo, M., & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, 26(47), 557-572. <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2006). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Santos, M., Cruz, M., & Baião, M. (2019). Descrição e análise de uma oficina de adaptação textual em leitura fácil: Ampliando o conceito de acessibilidade. *Revista Educação e Linguagens*, 8(14), 133-144. <https://doi.org/10.20491/rel.v8i14.2347>
- Soares, M. (2021). *Alfabetar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever* (2ª ed.). São Paulo: Contexto.