



O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO EM SALA COMUM DE UMA ESTUDANTE TEA COM INTERESSES RESTRITIVOS POR MUSICALIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Italo Antônio Amaral de Brito¹
Adriane Barbosa de Almeida²

RESUMO

Este estudo descreve e analisa o processo de ampliação da permanência de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 de suporte, matriculada nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFGPA), em sala de aula comum. O objetivo foi examinar as intervenções pedagógicas e comportamentais desenvolvidas para intensificar sua tolerância e participação em sala de aula. Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, fundamentado nas vivências da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Profissional de Apoio Escolar (PAE), articuladas a levantamento bibliográfico sobre inclusão escolar, análise do comportamento e mediação pedagógica no autismo. A estudante permanecia cerca de dois minutos em sala, apresentando comportamentos disruptivos associados à desregulação sensorial e à baixa previsibilidade ambiental. A partir do trabalho colaborativo entre família, AEE, PAE, coordenação pedagógica e professores da Educação Comum, foram implementadas estratégias baseadas na musicalidade (hiperfoco da estudante) e na utilização de recursos personalizados, como uma caixa pedagógica com objetos de interesse. As intervenções favoreceram a regulação emocional, a previsibilidade e o sentimento de pertencimento, ampliando sua permanência para aproximadamente 78 minutos ininterruptos. Conclui-se que a reorganização intencional das práticas, aliada ao trabalho colaborativo, constitui elemento central para a efetivação da permanência qualificada na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Comportamento; Transtorno do Espectro Autista; Trabalho Colaborativo.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, constitui-se como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Nessa perspectiva, a inclusão escolar fundamenta-se na garantia do

¹ Profissional de Apoio Escolar na EAUFGPA, Pós-Graduado em ABA – Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo, Graduado em Pedagogia. brito.italo09@gmail.com

² Professora de Educação Especial na EAUFGPA, Doutoranda em Educação, Mestra em Educação, Especialista em Educação Inclusiva com ênfase em Libras, Especialista em Gestão Escolar, Graduada em Pedagogia. adrianealmeida@ufpa.br

acesso, da participação e da permanência dos estudantes da Educação Comum, assegurando-lhes condições efetivas de aprendizagem.

A inclusão escolar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não deve ser compreendida como concessão ou favor, mas como cumprimento de um direito legal e de um compromisso institucional. Cabe à escola organizar-se para prover as adaptações curriculares, os recursos pedagógicos e os suportes necessários a cada estudante, independentemente do nível de suporte requerido (Lacerda, 2016).

No caso do TEA nível 3, caracterizado pela necessidade de apoio muito substancial nas áreas de comunicação, interação social e comportamento, torna-se imprescindível um olhar pedagógico que ultrapasse a ênfase nas limitações e reconheça as potencialidades do sujeito. Entre essas potencialidades, a música pode assumir papel relevante. O sistema nervoso humano apresenta sensibilidade singular à musicalidade e, em indivíduos com autismo, ela pode atuar como elemento organizador diante de desregulações sensoriais, contribuindo para a estruturação comportamental e emocional (Sacks, 2007).

Quando a pessoa com TEA apresenta hiperfoco, neste caso, em música, esse interesse deixa de ser interpretado apenas como comportamento repetitivo e passa a constituir-se como potente ferramenta de mediação pedagógica. Ao reconhecer essa característica na estudante, foram gradativamente introduzidas dinâmicas, estratégias comportamentais e práticas pedagógicas fundamentadas na musicalidade, com vistas a favorecer sua participação no contexto escolar.

Cunha (2016) destaca que a música pode atuar como mediadora da aprendizagem e do comportamento no autismo, pois sua estrutura rítmica e melódica oferece suporte organizador, facilitando a interação com o ambiente escolar e reduzindo situações de isolamento. Assim, a utilização intencional da musicalidade pode contribuir para ampliar o tempo de permanência da estudante na sala comum, tornando o ambiente mais previsível, confortável e acessível.

Diante desse cenário, emergem as seguintes questões norteadoras: quais foram as dificuldades enfrentadas para garantir a permanência dessa estudante na sala comum? Quais desafios interferiam em sua participação? Quais intervenções pedagógicas e comportamentais se mostraram necessárias para iniciar e consolidar esse processo?

Nesse contexto, o presente relato tem como objetivo descrever e analisar as intervenções pedagógicas e comportamentais desenvolvidas com vistas a iniciar e intensificar o processo de permanência de uma adolescente com TEA nível 3 na sala de aula comum, evidenciando os desafios enfrentados e os caminhos construídos na perspectiva da educação inclusiva.

METODOLOGIA

A pesquisa configura-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, fundamentado nas vivências do Profissional de Apoio Escolar (PAE) com uma estudante dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA). Estrutura-se na articulação entre a experiência profissional e a análise de fontes bibliográficas e documentais. Conforme destacam Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa bibliográfica possibilita o levantamento e a sistematização de dados sobre determinado tema, oferecendo suporte teórico para a compreensão dos entraves presentes nas práticas pedagógicas e comportamentais, bem como para a identificação de estratégias que favoreçam sua reorganização. Articulamos a experiência prática aos aportes teóricos de pesquisadores que discutem o autismo, as intervenções comportamentais e as práticas pedagógicas necessárias à efetivação da inclusão escolar.

A vivência e a observação sistemática da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), associadas aos relatos do PAE, constituíram-se como fontes centrais para a construção deste relato. Pletsch (2009) ressalta que o registro sistemático das práticas e a

escuta dos diferentes profissionais envolvidos no acompanhamento do estudante são instrumentos fundamentais para o replanejamento das ações inclusivas e para a superação de barreiras atitudinais e comportamentais.

Além disso, considera-se que o estabelecimento de parcerias entre os profissionais da Educação Especial e da Educação Comum é condição determinante para a eficácia das intervenções pedagógicas. Mendes (2011) destaca que o trabalho colaborativo favorece a organização de estratégias coerentes com as necessidades reais de suporte do estudante, possibilitando ajustes na rotina escolar e maior alinhamento entre planejamento e prática. Nesse sentido, foi desenvolvido um processo de intervenção articulado com a equipe multiprofissional que atuava diretamente com a estudante.

Como etapa inicial, realizamos um período de observação sistemática do comportamento da discente no ambiente escolar, com base nos registros do acompanhante e nas análises da professora do AEE. Posteriormente, foram implementadas intervenções pedagógicas e comportamentais mediadas pelo PAE, em colaboração com os demais profissionais envolvidos. A partir das necessidades identificadas, elaboraram-se estratégias graduais, direcionadas e objetivas, com foco no desenvolvimento da tolerância à permanência no ambiente escolar, especialmente na sala comum, buscando ampliar progressivamente seu tempo de participação e engajamento nas atividades propostas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Os anos finais do Ensino Fundamental configuram-se como etapa decisiva no desenvolvimento dos estudantes, não apenas sob o ponto de vista cognitivo, mas também social, afetivo e identitário. Trata-se de um período marcado pela intensificação das interações entre pares e pela ampliação do número de professores, o que exige maior autonomia comunicativa e adaptação às diferentes dinâmicas pedagógicas. Nesse contexto, a comunicação torna-se elemento estruturante das relações escolares e da construção do sentimento de pertencimento.

Para uma estudante TEA nível 3 de suporte, essa etapa pode apresentar desafios ainda mais complexos, em razão da necessidade de apoio muito substancial nas áreas de comunicação, interação social e comportamento. A efetivação da inclusão, nesse cenário, requer práticas pedagógicas sensíveis às singularidades do sujeito, considerando seus interesses específicos como potenciais mediadores da aprendizagem. No caso em análise, o hiperfoco em música constituiu-se como elemento central. Kanner (2012) aponta que, a utilização da música pode funcionar como estrutura organizadora, permitindo que novos conteúdos sejam introduzidos sem gerar sofrimento diante da rigidez comportamental.

A partir dessa compreensão, o hiperfoco deixou de ser interpretado apenas como comportamento repetitivo e passou a ser mobilizado como estratégia de integração da estudante à sala de aula comum. A ausência de permanência efetiva nas aulas, associada à baixa tolerância ao ambiente e à manifestação de comportamentos disruptivos para evitar o retorno, evidenciava a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas e das intervenções comportamentais.

O trabalho colaborativo entre a Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) e a Coordenação do Ensino Fundamental II (CEF II), articulado à participação da família, mostrou-se fundamental nesse processo. Mendes (2014) destaca que a inclusão escolar depende da construção de redes colaborativas, nas quais o conhecimento da família sobre o estudante subsidia o planejamento de rotinas e estratégias pedagógicas que favoreçam sua participação social e acadêmica.

Reuniões sistemáticas entre a professora do AEE, a família e professores da sala comum possibilitaram a socialização de informações relevantes sobre o hiperfoco em musicalidade e sobre as condições necessárias à integração da estudante. Esse diálogo favoreceu a construção

de estratégias iniciais a serem implementadas em sala, em parceria com o PAE, visando ao desenvolvimento gradual da tolerância à permanência nas aulas.

De acordo com Louro (2012), a música pode atuar como facilitadora da interação social no autismo, por oferecer uma estrutura previsível e sensorialmente organizada. A linguagem musical pode funcionar como suporte comunicacional, substituindo ou antecedendo a fala direta. Com base nesse pressuposto, o PAE iniciou um processo de observação sistemática dos comportamentos apresentados pela estudante, buscando compreender as funções das respostas disruptivas relacionadas à saída da sala e à recusa em retornar.

Sob a perspectiva da Análise do Comportamento, as ações humanas são compreendidas como respostas às contingências ambientais (Skinner, 2003). Assim, identificar as variáveis que mantêm determinado comportamento permite reorganizar o ambiente e propor intervenções pedagógicas mais eficazes e individualizadas. Observou-se que a ausência de interações significativas e a falta de estratégias comunicacionais compatíveis com o perfil da estudante dificultavam seu sentimento de pertencimento ao grupo.

Ao reconhecer a musicalidade como elemento motivador, ela passou a ser utilizada como veículo para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a mediação das práticas pedagógicas. A introdução de falas rítmicas, entonações musicais e pequenos arranjos sonoros no cotidiano escolar favoreceu maior aproximação entre estudante, professores e PAE. Além disso, foram organizadas saídas pontuais e estrategicamente planejadas da sala, com o objetivo de reduzir a intensidade dos comportamentos disruptivos e facilitar o retorno ao ambiente comum.

Brito (2016) revela que a música pode contribuir para a redução de níveis de ansiedade em pessoas com TEA, constituindo-se como via alternativa de comunicação emocional. Nesse contexto, observou-se que a recusa momentânea à musicalidade ou às interações rítmicas funcionava como indicativo de possível desregulação, permitindo intervenções antecipadas e mais assertivas, o que favoreceu o bem-estar da estudante e ampliou sua permanência em sala.

A dimensão afetiva também se mostrou central. Para Wallon (2017), a afetividade precede e sustenta o desenvolvimento cognitivo, sendo elemento estruturante das relações sociais. O acolhimento dos professores, associado ao uso de estratégias rítmicas na recepção da estudante, contribuiu para a construção de um ambiente emocionalmente seguro, fortalecendo o sentimento de pertencimento e estimulando a exploração do espaço e a socialização.

Outra estratégia relevante foi a criação de uma caixa de antecipação/recursos pela professora do AEE, contendo objetos de interesse da estudante. Conforme Bersch (2017), as tecnologias assistivas compreendem recursos e estratégias que eliminam barreiras e promovem a participação do estudante. A caixa pedagógica personalizada funcionou como recurso de acessibilidade curricular e suporte à autorregulação.

Entre os objetos disponíveis, o balão destacou-se como elemento de maior interesse. Transformado em instrumento rítmico nas mediações do PAE, esse recurso converteu o interesse restrito em instrumento de interação social e permanência na sala comum, reforçando o papel da musicalidade como mediadora do processo inclusivo (Louro, 2012).

A articulação entre as informações fornecidas pela família, as práticas pedagógicas dos professores da sala comum, os recursos organizados pelo AEE e as intervenções comportamentais do PAE produziram resultados significativos. O tempo de permanência da estudante em sala comum, inicialmente restrito a aproximadamente dois minutos, ampliou-se progressivamente para cerca de 78 minutos ininterruptos, possibilitando sua participação em duas aulas consecutivas de diferentes componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Matemática e Sociologia.

Esse percurso evidencia que a permanência escolar, no contexto da inclusão, não é um dado natural, mas uma construção coletiva, mediada por estratégias intencionais, colaboração

interprofissional e reconhecimento das singularidades do estudante como ponto de partida para a ação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam que a ampliação significativa do tempo de permanência da estudante na sala comum não foi fruto de intervenção isolada, mas da construção intencional de uma rede colaborativa entre família, professores da Educação Comum, professora do AEE e PAE. A articulação desses saberes, ancorada no reconhecimento das singularidades da estudante, possibilitou a ressignificação do hiperfoco em música, que deixou de ser compreendido como comportamento restritivo para constituir-se como potente mediador pedagógico e social.

A experiência analisada demonstra que a permanência escolar, sobretudo no caso de estudantes com TEA nível 3 de suporte, não pode ser concebida como consequência automática do acesso à matrícula, mas como processo que exige planejamento, monitoramento contínuo e reorganização das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a musicalidade, associada ao uso de recursos pedagógicos personalizados, configurou-se como estratégia de acessibilidade curricular e de regulação sensorial, promovendo maior previsibilidade ambiental e redução de comportamentos disruptivos.

A transformação de um objeto simples, como o balão, em instrumento rítmico evidencia que a tecnologia assistiva não se restringe a dispositivos sofisticados, mas compreende qualquer recurso ou estratégia capaz de eliminar barreiras e ampliar a participação. Ao converter interesses específicos em ferramentas de interação, a equipe escolar produziu condições para que a estudante experimentasse segurança emocional, pertencimento e engajamento nas atividades acadêmicas.

Do ponto de vista pedagógico, os avanços observados, expressos na ampliação do tempo de permanência de aproximadamente dois minutos para cerca de 78 minutos ininterruptos, indicam que intervenções baseadas na diferenciação pedagógica, na afetividade e na análise funcional do comportamento podem produzir mudanças significativas na trajetória escolar de estudantes com necessidades complexas de suporte. A previsibilidade, a comunicação rítmica e o acolhimento afetivo mostraram-se elementos estruturantes para o desenvolvimento de tolerância ao ambiente coletivo e para o fortalecimento das habilidades sociais. A experiência reafirma que a inclusão plena depende da flexibilização das práticas tradicionais de ensino e da disposição institucional para rever rotinas, tempos e formas de interação. O impacto positivo observado nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Sociologia demonstra que, quando as barreiras são removidas, as potencialidades cognitivas podem emergir de forma mais ampla e consistente.

Como desdobramento, este estudo contribui para a reflexão acerca da centralidade do trabalho colaborativo e da personalização das intervenções no contexto da Educação Inclusiva. Evidencia-se que a permanência não é apenas permanência física, mas participação qualificada, mediada por estratégias intencionais que promovam autonomia progressiva e ampliação das possibilidades de aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que a experiência relatada não apenas valida a eficácia das estratégias adotadas, mas reafirma um princípio fundamental da educação inclusiva: é a escola que deve se reorganizar para garantir a participação de todos. Ao reconhecer a singularidade como ponto de partida, e não como obstáculo, constrói-se um ambiente verdadeiramente inclusivo, no qual o desenvolvimento humano e educacional da estudante pode avançar de maneira sólida, ética e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRITO, Anita. **Autismo: um olhar por meio da ciência**. São Paulo: M. Books, 2016.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

KANNER, Leo. **Distúrbios autísticos do contato afetivo**. Tradução de Regina Maria de Souza. In: SOUZA, Regina Maria de (org.). **Autismo: textos clássicos**. São Paulo: Memnon, p. 111-170. 2012

LACERDA, Lucelmo. **Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução**. São Paulo: Memnon, 2019.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da educação musical inclusiva**. São Paulo: Som, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A formação de professores e a política nacional de educação especial**. Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 327-342, dez. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como estratégia de inclusão escolar: unidade entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.