ISSN: 2358-8829

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O MANEJO DE COMPORTAMENTOS DESAFIADORES DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Fernanda Barroso Castro Tente[1]

RESUMO

Este artigo analisa, em perspectiva descritivo-reflexiva, estratégias pedagógicas desenvolvidas na experiência profissional de uma professora da Educação Especial no atendimento a estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). Objetiva discutir como a previsibilidade da rotina, a mediação comunicativa, as adaptações curriculares e o apoio coletivo podem ampliar oportunidades de participação diante de comportamentos desafiadores. Trata-se de relato de experiência docente organizado retrospectivamente em eixos de planejamento, comunicação, participação funcional e articulação entre profissionais, em diálogo com a perspectiva histórico-cultural e estudos sobre práticas educacionais fundamentadas em evidências. Na experiência relatada, a antecipação de transições, a apresentação de tarefas em pequenas etapas, os recursos concretos e visuais e as pausas planejadas auxiliaram na reorganização de propostas pedagógicas e na retomada de atividades. Persistiram desafios relacionados à desregulação, à supervisão e à prevenção de riscos, evidenciando a importância da atuação conjunta. Como síntese reflexiva, destacam-se o planejamento flexível, a mediação contínua e o suporte institucional como dimensões complementares da prática inclusiva. A análise ressalta ainda que a organização do ensino deve considerar as singularidades dos estudantes, as demandas sensoriais e as condições concretas do ambiente escolar. Ao explicitar critérios de decisão docente, o relato contribui para uma reflexão sobre acessibilidade curricular, continuidade das aprendizagens e responsabilidade compartilhada na Educação Especial. As interpretações são contextualizadas e não estabelecem relações causais ou generalizações.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Educação Especial, comportamentos desafiadores, planejamento individualizado, relato de experiência.

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano da Educação Especial, o acesso ao currículo envolve criar condições de comunicação, previsibilidade, participação, regulação emocional e segurança. Em situações de recusa de atividades, dificuldade de transição ou desregulação, a ação docente precisa articular continuidade da aprendizagem, respeito à dignidade e prevenção de riscos. Este texto discute essas questões sob a perspectiva da experiência profissional, sem descrever trajetórias pessoais de estudantes.

Em minha atuação docente na Educação Especial, compreendo que comportamentos desafiadores não devem ser interpretados automaticamente como indisciplina. É necessário considerar as exigências da tarefa, os estímulos do ambiente, as formas de comunicação

[1]Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE e Orientação Educacional; professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. E-mail: fernandatente@gmail.com.

disponíveis e as condições de apoio. Essa reflexão parte de vivências profissionais e não constitui avaliação clínica nem descrição de uma pessoa específica.

A questão orientadora é: de que maneira a organização pedagógica, a mediação e o trabalho articulado podem ampliar possibilidades de participação em contextos marcados por comportamentos desafiadores? O objetivo geral é refletir criticamente sobre estratégias utilizadas na prática docente. Especificamente, pretende-se discutir organização de rotinas, adaptações curriculares, comunicação funcional, participação em atividades escolares e limites da atuação individual.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E NORMATIVA

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) afirma a educação como direito da pessoa com deficiência e orienta a eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem. A Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Esses marcos reforçam a responsabilidade institucional pela oferta de condições de acessibilidade e apoios compatíveis com as necessidades educacionais identificadas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) oferece uma referência para pensar o acesso, a participação e a aprendizagem. No contexto da rede pública do Distrito Federal, o Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2014), o Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental — Anos Iniciais e Anos Finais (DISTRITO FEDERAL, 2018) e o Caderno de Orientação Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (DISTRITO FEDERAL, 2025) oferecem referências complementares para o planejamento, a avaliação pedagógica, os apoios e a organização dos atendimentos. O Currículo em Movimento do Ensino Fundamental, 2ª edição (DISTRITO FEDERAL, 2018), orienta a seleção e a adequação de objetivos de alfabetização e matemática, sem substituir a avaliação individualizada.

Na perspectiva histórico-cultural, Vigotski (2007) atribui centralidade às relações sociais e à mediação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessa leitura, a intervenção pedagógica não se limita à apresentação de conteúdos: envolve organizar interações, recursos e oportunidades de participação que favoreçam a apropriação progressiva de conhecimentos. A antecipação de atividades, a linguagem acessível e os materiais concretos podem, assim, ser compreendidos como recursos de mediação intencional, e não como fins em

si mesmos. Em outro plano de investigação, Wong et al. (2015) e Hume et al. (2021) sistematizam práticas focalizadas com respaldo empírico para pessoas com TEA, incluindo apoios visuais e intervenções relacionadas à comunicação e ao ensino. As duas perspectivas não são equivalentes: a abordagem histórico-cultural oferece uma compreensão do desenvolvimento e da mediação, enquanto as revisões examinam evidências de práticas específicas. Sua aproximação, neste relato, é interpretativa e orienta escolhas pedagógicas contextualizadas, sem pressupor resultados uniformes.

A interpretação pedagógica de comportamentos desafiadores requer atenção ao contexto: demandas propostas, transições, estímulos ambientais, possibilidades de comunicação e consequências das interações. Observar essas relações orienta ajustes preventivos, mas não equivale a uma avaliação funcional formal nem permite atribuir causa única a uma manifestação comportamental. O foco educativo deve permanecer na garantia de acesso às atividades, na dignidade e na segurança.

No plano pedagógico, a prevenção de barreiras depende também de observar a relação entre exigência curricular e possibilidade de resposta. Uma mesma tarefa pode ser acessível quando dividida em etapas, acompanhada de modelos e oferecida com tempo adequado, mas tornar-se excessivamente complexa em condições de ruído, espera prolongada ou comunicação pouco clara. Por isso, a adaptação não deve ser confundida com retirada automática de objetivos educacionais: trata-se de construir caminhos de participação, com acompanhamento e revisão contínuos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho constitui relato de experiência docente, de abordagem qualitativa e natureza descritivo-reflexiva, elaborado a partir de situações efetivamente vivenciadas pela autora na Educação Especial. A sistematização é retrospectiva e se apoia na reflexão profissional sobre o planejamento, a execução e a revisão de estratégias pedagógicas. Não se apresenta como análise documental sistemática nem como estudo de caso de estudante individualizado. Seu objetivo é discutir decisões pedagógicas, dificuldades e aprendizados profissionais à luz da literatura educacional, e não testar uma intervenção ou produzir indicadores de eficácia.

A reflexão retrospectiva foi organizada em quatro eixos: (a) previsibilidade e organização das transições; (b) acessibilidade curricular e comunicação; (c) participação em atividades acadêmicas e funcionais; e (d) segurança, colaboração e suporte institucional. Em

ISSN: 2358-8829

cada eixo, consideraram-se a finalidade da estratégia, os ajustes realizados durante a prática e os limites percebidos em sua implementação.

O texto apresenta situações pedagógicas em termos gerais e preserva a identidade dos estudantes, sem reproduzir dados pessoais, documentos escolares ou episódios individualizadores. A análise expressa interpretações da prática profissional, sem medidas padronizadas, grupos de comparação ou estimativas de efeito.

4 REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO PEDAGÓGICO

A prática na Educação Especial envolve necessidades heterogêneas de apoio. As situações vivenciadas evidenciam a importância de observar condições de participação, interesses, barreiras comunicacionais, demandas sensoriais e exigências de cada proposta, sem pressupor um perfil único para estudantes com TEA.

Em minha prática, a divisão de tarefas em etapas curtas, a apresentação concreta dos materiais e a antecipação do que seria realizado tornaram algumas propostas mais compreensíveis e manejáveis. Em atividades de letramento e matemática, por exemplo, a utilização de imagens, pareamentos, objetos manipuláveis e instruções simples permitia reorganizar a apresentação dos conteúdos de acordo com as possibilidades de participação. Essa percepção não equivale a uma medida de aprendizagem; evidencia como o planejamento pode ser ajustado sem perder de vista os objetivos pedagógicos.

Mudanças de atividade, espera, compartilhamento de recursos e estímulos ambientais podem exigir mediações adicionais. A atenção às formas de expressão de desconforto e de preferência ajuda a revisar a tarefa e a oferecer alternativas de participação. Essa leitura pedagógica não substitui avaliação interdisciplinar quando necessária.

A organização do ambiente e a supervisão também integram o planejamento. Diante de situações de risco, a atuação responsável requer prevenção, protocolos institucionais e colaboração da equipe, sem divulgar episódios que possam expor estudantes ou familiares.

5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS

A organização de rotinas previsíveis foi utilizada para tornar explícitas as expectativas e preparar mudanças de atividade. Apresentava as propostas em pequenas etapas, com instruções objetivas e antecipação de transições. Diante de resistência, procurava reduzir a complexidade imediata da demanda, oferecer tempo de reorganização e retomar o objetivo pedagógico quando possível, sem confundir flexibilidade com abandono do ensino.

A mediação curricular incluiu materiais manipuláveis, imagens, histórias, jogos e propostas adaptadas de letramento e matemática. Nas propostas de linguagem, a exploração de letras, imagens e palavras funcionais permitia graduar demandas; nas de matemática, pareamentos, contagem concreta e relações entre número e quantidade ofereciam diferentes possibilidades de resposta. A escolha dos recursos considerava a compreensão das instruções, o tempo de participação e a necessidade de apoio. Wong et al. (2015) e Hume et al. (2021) oferecem respaldo científico para o uso criterioso de práticas focalizadas, sem substituir a avaliação pedagógica situada.

Na comunicação, procurei oferecer escolhas compreensíveis, reconhecer manifestações de preferência ou desconforto e utilizar pausas planejadas e reforço positivo. O objetivo era ampliar formas de participação e comunicação funcional, evitando interpretar toda recusa como oposição deliberada. Quando a estratégia não se mostrava suficiente, a proposta era reavaliada, em vez de simplesmente aumentar a exigência.

Atividades em espaços de convivência, recreação e experiências práticas permitiram trabalhar sequências de ações, autonomia e participação funcional. Vivências como a organização de materiais, a higiene e a realização de etapas simples em atividades práticas ampliavam as oportunidades de articular orientações pedagógicas a situações cotidianas. Nessas propostas, o planejamento precisava considerar deslocamentos, tempo de espera, estímulos ambientais e disponibilidade de mediação, de modo que a atividade conservasse uma finalidade educativa.

Outro aprendizado profissional está na necessidade de distinguir planejamento e resposta imediata. O planejamento organiza condições previsíveis para a participação; a resposta a situações imprevistas requer avaliação prudente do contexto, comunicação entre profissionais e retomada gradual das atividades. Não é possível formular uma regra única para todas as situações. A reflexão pedagógica ganha consistência quando identifica limites da intervenção docente e reconhece a importância de formação continuada, de orientações institucionais e de diálogo com a equipe escolar.

A atuação articulada entre professora e demais profissionais mostrou-se relevante para organizar transições, prevenir riscos e sustentar a continuidade das propostas. A colaboração institucional não substitui o planejamento, mas evidencia que a responsabilidade pelo apoio não deve recair exclusivamente sobre uma pessoa.

6 RESULTADOS DA REFLEXÃO E DISCUSSÃO

ISSN: 2358-8829

A principal percepção decorrente da experiência foi que propostas breves, concretas e antecipadas frequentemente tornavam mais viável iniciar ou retomar uma atividade. O resultado observado é pedagógico e qualitativo: maior possibilidade de organizar a participação em situações específicas, e não redução comprovada da frequência ou intensidade de comportamentos.

Outro aprendizado foi reconhecer que ampliar a participação em diferentes espaços não significa eliminar dificuldades. Mesmo quando uma atividade se tornava mais acessível, podiam permanecer necessidades de supervisão, mediação de transições e revisão das condições ambientais. Assim, a continuidade pedagógica dependia tanto da proposta didática quanto dos apoios disponíveis.

As adaptações mostraram-se mais consistentes quando preservavam uma finalidade de aprendizagem: compreender uma instrução, realizar uma etapa, escolher materiais ou participar de uma sequência funcional. A reflexão reforça que simplificar a apresentação de uma tarefa não deve significar retirar sistematicamente oportunidades de desenvolvimento.

A tensão mais relevante da experiência esteve na necessidade de conciliar ensino e segurança. Diante de desregulação, insistir na execução imediata da tarefa poderia intensificar barreiras; suspender indefinidamente toda proposta, por outro lado, restringiria oportunidades de aprendizagem. O manejo demandou decisões proporcionais, reorganização do ambiente e retomada gradual das atividades, com atenção à dignidade do estudante.

Essa experiência evidencia um limite da atuação individual: há situações em que a mediação pedagógica precisa ser sustentada por colaboração entre professora, equipe de apoio e gestão. A responsabilidade pela segurança e pela participação não pode depender apenas da disponibilidade de uma profissional; requer comunicação entre adultos, organização de rotinas e protocolos adequados.

As percepções dialogam com as práticas focalizadas identificadas por Wong et al. (2015) e Hume et al. (2021), especialmente no que diz respeito a apoios visuais, comunicação e estruturação de atividades. A convergência com a literatura confere plausibilidade pedagógica às escolhas descritas, mas não demonstra que elas tenham produzido, isoladamente, os efeitos percebidos.

A experiência docente permite compreender o manejo pedagógico de comportamentos desafiadores como um processo contínuo de observação, interpretação e reorganização das práticas educativas, e não como aplicação isolada de técnicas. Identificar barreiras à participação orienta decisões sobre comunicação, antecipação de atividades, flexibilização de

ISSN: 2358-8829

propostas e apoios necessários. As respostas observadas durante as atividades, por sua vez, subsidiam a revisão dessas decisões. Nessa dinâmica, planejamento flexível e mediação contínua se complementam, mas sua sustentação depende também de condições institucionais de colaboração e segurança. Trata-se de uma síntese crítica dos aprendizados da prática profissional, e não de um modelo experimentalmente validado.

Entre os limites do relato estão a perspectiva de uma única profissional, a reconstrução retrospectiva e a ausência de indicadores sistemáticos. Sua contribuição está na explicitação de critérios de decisão docente: antecipar barreiras, adaptar sem esvaziar objetivos, preservar vínculos e reconhecer quando a resposta exige apoio institucional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a prática docente indica que o manejo pedagógico de comportamentos desafiadores no contexto do TEA não se reduz a controlar manifestações observáveis. Envolve compreender barreiras, planejar experiências acessíveis, oferecer meios de comunicação e garantir condições de segurança e participação.

As estratégias discutidas — previsibilidade, tarefas graduadas, apoios concretos e visuais, pausas planejadas e experiências funcionais — mostraram-se úteis para orientar decisões pedagógicas em situações vivenciadas. Persistiram, contudo, desafios relacionados à variabilidade das respostas, à necessidade de supervisão e à articulação entre profissionais.

A experiência analisada permite reconhecer planejamento flexível, mediação contínua e suporte institucional como dimensões complementares da prática inclusiva. O planejamento antecipa barreiras e amplia possibilidades de acesso às propostas; a mediação acompanha as formas de participação e orienta ajustes oportunos; e o suporte institucional assegura condições coletivas para conciliar aprendizagem, cuidado e segurança. Essas dimensões se articulam no cotidiano e não constituem uma sequência rígida ou um procedimento experimentalmente validado.

A contribuição deste relato reside na sistematização crítica de aprendizados construídos na prática docente: a inclusão exige decisões pedagógicas intencionais, sensíveis às singularidades dos estudantes e continuamente revistas diante das condições reais de participação. Ao reconhecer tanto as possibilidades das estratégias quanto os limites da atuação individual, a reflexão reafirma o compromisso com a aprendizagem, a dignidade e a responsabilidade compartilhada no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 28 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 out. 2026.

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

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial. Brasília, DF: SEEDF, 2014. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/8-educacao-especial.pdf. Acesso em: 28 out. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental — Anos Iniciais e Anos Finais. 2. ed. Brasília, DF: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf. Acesso em: 28 out. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Caderno de Orientação Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: SEEDF, 2025. Disponível em: https://crteweb.com/_lib/file/doc/documentos/Carderno-de-Orientacao-Pedagogica-da-Educacao-Especial-na-Perspectiva-da-Educacao-Inclusiva-2025.pdf. Acesso em: 28 out. 2026.

HUME, Kara A. et al. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: third generation review. Acesso em: 28 out. 2026.*Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 51, p. 4013–4032, 2021. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8510990/.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WONG, Connie et al. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: a comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 45, n. 7, p. 1951–1966, 2015. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z.