



Anais
I Encontro de
Iniciação Científica
& Mostra de Pós-Graduação



Faculdade

NeuroSaber®

PRESIDENTE DA MANTENEDORA - CEO

Luciana Mota Dias Brites

DIRETOR-GERAL E PROCURADOR INSTITUCIONAL

Daniel Alberto Machado Gonzales

GERENTE EDITORIAL E DESENVOLVIMENTO DE PRODUTOS

Fabírcia Cristina Florencio

GERENTE ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO

Camila Rodrigues Sawasaki

GERENTE ESTRATÉGICO DE NEGÓCIOS E BUSINESS INTELLIGENCE

Luca Salvatierra Boscatto

COORDENAÇÃO ACADÊMICA

Sônia Maria Hey

COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INTERNACIONALIZAÇÃO

Cláudia Vidaletti Matos Neves

SUPERVISORA EDITORIAL

Thaís Aparecida Zorzela

EQUIPE EDITORIAL

Ana Carolina Borges Fontequê

Maria Tereza Cândido

ILUSTRAÇÃO, ICONOGRAFIA E DIAGRAMAÇÃO

Felipe Oliveira Gonçalves

Maria Fernanda Ticiani do Nascimento

REVISÃO DE TEXTO

Maria Tereza Cândido

Copyright © 2026 by Luciana Brites

Todos os direitos deste material são reservados à Editora NeuroSaber.

A responsabilidade sobre texto e imagens são dos respectivos autores.

R. Santos, 392 – Centro – Londrina-PR CEP 86020-040. Telefone: (43) 3361-6750

Email: editoraneurosaber@neurosaber.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

I Encontro de Iniciação Científica e Mostra de Pós-graduação da Faculdade Neurosaber
(10. : Balneário Camboriú, SC)
Anais 1º Encontro de Iniciação Científica & Mostra de Pós-graduação [livro eletrônico] / Ceo e fundadora Luciana Brites. -- Londrina, PR : Neurosaber, 2026.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5326-007-8

1. Educação 2. Ensino superior - Pesquisa
3. Neurociências - Obras de divulgação
4. Neuropsicologia 5. Produção científica I. Brites, Luciana.

26-336808.0

CDD-370.15

Índices para catálogo sistemático:

1. Neurociência : Educação 370.15

Suelen Silva Araújo Oliveira - Bibliotecária - CRB-8/11482

Sumário

- 6** | **A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
Lidiane Alves de Miranda Pereira
- 10** | **A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM VISTAS AO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA BIOECOLÓGICA**
Marilei Alves
- 15** | **A POTÊNCIA DA ESCUTA: UM OLHAR SENSÍVEL PARA AS INFÂNCIAS NEUROATÍPICAS**
Gabrielle Guedes dos Santos
- 20** | **ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ACELERAÇÃO ESCOLAR POR PROGRESSÃO DE ETAPA**
Daniela Brocca
- 24** | **CONECTANDO MUNDOS: A TECNOLOGIA COMO PONTE PARA HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS COM AUTISMO**
Douglas Emanuel Silveira Ribeiro
Aline de Oliveira
- 28** | **INCLUSÃO DE ESTUDANTES NEURODIVERGENTES NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIA DA FACULDADE BIOPARK E IMPLICAÇÕES PARA A EMPREGABILIDADE**
Patrícia M. Matias
Michele Fernanda Bortolini
- 33** | **INTERVENÇÃO PRECOCE BASEADA EM EVIDÊNCIAS: APLICAÇÃO DO RTI NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
Raquel Lacerda Ritter
Renata Peixoto da Silva
Luiza Ojeda Hoffmann
- 38** | **INTERVENÇÃO PRECOCE NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM PACIENTE COM MICRODELEÇÃO 16P13.11: RELATO DE EXPERIÊNCIA.**
Paula Delgado Tavela de Castro
- 42** | **O PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ALUNO COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Juliana de Andrade Tonhato
Luana Cristina Ferreira

- 47** | **OLHARES QUE TRANSFORMAM: O IMPACTO DO DIAGNÓSTICO DE TEA NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA HUMANIZADA**
Margarida Caxoeira
Aline de Oliveira
- 51** | **PERSONALIZAÇÃO QUE TRANSFORMA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO INOVABEM NO TERRITÓRIO DO BEM EM VITÓRIA/ES**
Andrielle Silva Petersen
- 57** | **PRÁTICAS PARENTAIS E TRANSTORNOS DE COMPORTAMENTO INFANTIL: IMPACTOS, MEDIAÇÕES E INTERVENÇÕES POSSÍVEIS**
Sandra Samara Oliveira Paschoiotto
- 60** | **PROCESSO INTERVENTIVO DE HABILITAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA EM CRIANÇAS COM TEA ATRAVÉS DA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO FUNCIONAL DE ALEXANDER LURIA**
Samanta Rodrigues Cremon
- 70** | **PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS ESTUDANTES DE PRÉ-ESCOLA NÍVEL IL E DE 1º ANO (CICLO DE ALFABETIZAÇÃO) NO MUNICÍPIO DE GUAÍBA.**
Juliana Kirstein Diniz
Ana Cristina Melo Prates
- 75** | **PROJETO CONVIVER: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA**
Hamilton Vedovato de Marque
Alexandre Otaviano Pereira da Silva
- 78** | **PSICOPEDAGOGIA E INTERVENÇÃO PRECOCE NO AUTISMO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**
Vanessa Baggio Silverio
- 83** | **QUANDO O MAESTRO DESAFINA: COMO AVALIAR DISFUNÇÃO EXECUTIVA NA MIGRÂNEA**
Luciane Kaiser Pinotti
- 88** | **INTERFACES ENTRE NEUROCIÊNCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM ESPAÇO DE NEUROALFABETIZAÇÃO ESPECIALIZADO.**
Deise Moreno Franco
- 91** | **SUPERDOTAÇÃO E ACELERAÇÃO ESCOLAR: ESTUDANTE DE 8 ANOS NO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Patricia Gonçalves
- 93** | **TEA EM FOCO - INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO POR MEIO DE PRÁTICAS ESPORTIVAS - SURF JUNIOR, SKATE JUNIOR E OLIMPIJUNIOR**
Aline Bissoni Allarcon
Tamyris Mees Espindola
Ezequiel Leopoldo Silva

Introdução

Os Anais do I Encontro de Iniciação Científica e Mostra de Pós-Graduação da Faculdade NeuroSaber são fruto dos trabalhos apresentados no I Encontro de Iniciação Científica e Mostra de Pós-Graduação da Faculdade NeuroSaber, na edição de 2025 do Neurometing.

Este material tem como propósito socializar pesquisas, reflexões teóricas e experiências investigativas que dialogam com os campos da Educação, das Neurociências e das práticas profissionais fundamentadas em evidências científicas. Ao congrega múltiplos olhares, abordagens metodológicas e temáticas diversas, os anais reafirmam o compromisso institucional com a formação acadêmica, a valorização da iniciação científica e o fortalecimento da pesquisa como eixo estruturante da produção de conhecimento e da qualificação profissional.

Boa leitura!



A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Lidiane Alves de Miranda Pereira

RESUMO:

A leitura na primeira infância é uma das estratégias mais eficazes para promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Este relato apresenta três casos observados no Espaço Educacional ABC, envolvendo crianças pequenas com diferentes experiências relacionadas à leitura. Estudos científicos apontam que a exposição precoce à linguagem, por meio de histórias, livros ilustrados e interações entre leitor e criança, favorece o enriquecimento do vocabulário, a compreensão de estruturas gramaticais e o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Pesquisas revelam que o ato de ler para crianças estimula áreas do cérebro ligadas à linguagem, como o córtex temporal esquerdo, promovendo conexões neurais essenciais para o processamento linguístico.

Além disso, crianças que têm contato com a leitura desde cedo demonstram maior facilidade na aquisição da leitura e da escrita ao longo da vida escolar. Outro aspecto relevante é a interação social proporcionada pela leitura compartilhada entre adultos e crianças, como pais e filhos. Essa prática fortalece vínculos afetivos e contribui para o desenvolvimento de competências

socioemocionais. As habilidades linguísticas desenvolvidas na primeira infância são fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a formação de relacionamentos interpessoais saudáveis, refletindo-se positivamente ao longo de toda a vida.

Palavras-chave: Leitura; Primeira Infância; Desenvolvimento da Linguagem; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A primeira infância, período que compreende os primeiros seis anos de vida, é uma fase crítica para o desenvolvimento da linguagem. Nessa etapa, o cérebro encontra-se em rápida formação, tornando-se especialmente sensível a estímulos linguísticos e cognitivos. Nesse contexto, a leitura surge como uma ferramenta poderosa para promover habilidades linguísticas fundamentais.

A aquisição da linguagem é uma das conquistas mais notáveis dos primeiros anos de vida. Desde o nascimento, os bebês já possuem a capacidade de ouvir e discriminar sons da fala, reconhecendo

padrões como ritmo, entonação e melodia. Essa exposição precoce prepara o cérebro para o desenvolvimento progressivo da linguagem oral.

Diante dessa compreensão, o Espaço Educacional ABC adaptou o programa ABC Baby, cujo objetivo é orientar e capacitar os pais no processo de estimulação da linguagem na primeira infância. Acredita-se que o envolvimento familiar desde os primeiros anos de vida seja um dos caminhos mais eficazes para favorecer o desenvolvimento linguístico e preparar a criança para o processo de alfabetização.

OBJETIVOS

Apresentar como a prática da leitura na primeira infância contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral, por meio da ampliação do vocabulário, do aprimoramento da compreensão verbal e do estímulo à comunicação interpessoal, destacando-se a importância da mediação do adulto nesse processo. Pais e cuidadores podem desempenhar um papel essencial ao oferecer um ambiente linguístico rico e estimulante, favorecendo o desenvolvimento das habilidades comunicativas das crianças desde os primeiros anos de vida.

DESENVOLVIMENTO RELATOS DE EXPERIÊNCIAS:

Durante três meses, realizamos um trabalho semanal com três crianças atendidas pelo Espaço Educacional ABC: um bebê de

7 meses, um menino, e duas meninas, de 3 e 5 anos. As crianças participaram dos projetos ABC Baby e Desenvolvimento Infantil, e o foco das atividades era o estímulo à linguagem oral e escrita a partir de vivências lúdicas e afetivas, respeitando a fase de desenvolvimento de cada uma. As sessões duravam cerca de uma hora e incluíam a apresentação de letras, números, histórias rimadas, músicas e atividades de coordenação motora fina e grossa. Utilizamos o método fônico, além de recursos visuais e sensoriais, para tornar o processo mais atrativo. A leitura era o centro de tudo: ler com e para as crianças despertava curiosidade, ampliava vocabulário e abria caminhos para a comunicação. Ao longo do processo, notamos diferenças marcantes entre as meninas de 3 e 5 anos. A de 3 anos demonstrava maior domínio da linguagem, com frases completas, bom vocabulário e mais segurança para se expressar. Isso parecia estar diretamente ligado ao ambiente familiar: desde bebê era estimulada com livros e brinquedos pedagógicos. Já a de 5 anos apresentava dificuldades com palavras longas, pausava muito ao falar e se frustrava por não conseguir concluir frases. Foi necessário apoio constante e mediação intensa para que pudesse avançar. A experiência reforçou algo que os estudos já indicam: o contato com a leitura desde cedo é um dos caminhos mais eficazes para desenvolver a linguagem e preparar a criança para o processo de alfabetização. A leitura estimula regiões cerebrais ligadas à linguagem, promove a formação de conexões neurais e favorece a comunicação,

compreensão e expressão (Hutton et al., 2015). Com o tempo, adaptamos as atividades para atender melhor as necessidades de cada criança. Também envolvemos as famílias: reuniões periódicas, orientações práticas e a criação de rotinas em casa ajudaram a transformar o ambiente familiar em uma extensão do processo educativo. Os pais passaram a ser parceiros ativos, oferecendo leituras diárias e brincadeiras com intenção pedagógica. Inspirados no modelo de parceria escola-família de Joyce Epstein (Marques, 1999), cada criança foi tratada como única, com atenção às suas necessidades e potencialidades. Trabalhamos com materiais diversificados: letras móveis, quadros com imãs, jogos digitais e livros ilustrados. Todas as atividades foram alinhadas aos seis direitos de aprendizagem previstos pela BNCC (2017, p.38): conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Em sete meses de acompanhamento, a menina de 5 anos apresentou evolução. Apesar das dificuldades iniciais, passou a demonstrar mais interesse pela leitura, usava palavras novas e tentava estruturar frases mais elaboradas. Já a de 3 anos, desde o início, participava ativamente e realizava as tarefas com autonomia. O projeto também se estendeu ao bebê de 7 meses, dentro do ABC Baby, com foco nos primeiros estímulos à linguagem. A primeira infância — do nascimento aos seis anos — é uma fase crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Por isso, passamos a oferecer aos pais livros sensoriais, sonoros, laváveis e ilustrados, além de textos com valores cristãos em

linguagem simples, para fortalecer esse vínculo inicial por meio da leitura. Um caso marcante foi o de uma mãe que, desde a gestação, lia para seu bebê. Ao chegar até nós, ela buscava formas estruturadas de continuar estimulando o filho. Isso reforça a importância do cuidado já na gravidez, considerando que fatores como nutrição, saúde mental da gestante e o ambiente familiar influenciam diretamente o desenvolvimento infantil. Ao longo do projeto, percebemos como a leitura mediada pelos pais impactou positivamente o bebê. Ele já reconhecia livros preferidos, demonstrava encantamento ao manuseá-los e interagiu durante a leitura. A família criou um “cantinho da leitura” em casa, o que tornou esse momento parte da rotina e algo esperado com alegria. Todos os dados foram registrados por meio de observações, e os avanços foram visíveis tanto na comunicação quanto na coordenação motora e no vínculo afetivo com os livros e os pais. A experiência reafirma que investir na leitura na primeira infância — com apoio da escola e da família — é plantar sementes de desenvolvimento, criatividade e expressão que acompanham a criança por toda a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso evidenciou de forma clara a relevância da leitura na primeira infância como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. A partir da observação de três crianças com idades e experiências distintas, foi possível identificar que a exposição precoce à leitura,

especialmente com a mediação ativa de pais e cuidadores, tem impacto direto na ampliação do vocabulário, na formação de frases completas e na melhora da comunicação interpessoal.

Os resultados destacaram que a criança de 3 anos, que foi incentivada à leitura desde o nascimento, apresentou um desenvolvimento linguístico mais avançado do que a criança de 5 anos, que teve contato tardio com práticas de leitura. A experiência também reforça a importância de um ambiente familiar estruturado, com estímulos adequados, afeto e interação verbal.

A intervenção realizada pelo Espaço Educacional ABC, por meio do projeto ABC Baby, mostrou-se eficaz ao integrar a escola e a família no processo de aprendizagem, fornecendo orientações práticas aos pais e propondo atividades lúdicas e significativas. A leitura, quando mediada com intencionalidade e afeto, não apenas promove o desenvolvimento linguístico, mas também fortalece vínculos afetivos e sociais, fundamentais para o sucesso escolar e para a formação integral da criança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à equipe do “I Encontro de Iniciação Científica e Mostra de Pós-Graduação da Faculdade NeuroSaber”, pela oportunidade que nos possibilita compartilhar este relato de caso, que representa uma parte significativa do meu trabalho realizado no Espaço Educacional ABC. Foi uma experiência enriquecedora poder apresentar os resultados obtidos por meio da prática da

leitura na primeira infância, e como ela impacta positivamente o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Nosso reconhecimento especial vai para toda a equipe pedagógica do Espaço Educacional ABC, que, com dedicação, sensibilidade e compromisso, contribuiu ativamente para o sucesso deste projeto. Agradecemos também às famílias envolvidas, que confiaram no nosso trabalho e se engajaram de forma tão afetiva e participativa no processo educativo.

Participar deste evento, ao lado de profissionais tão comprometidos com o desenvolvimento infantil, fortalece ainda mais nossa missão de promover uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Seguimos motivados a continuar aprendendo, contribuindo e evoluindo juntos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017
- EPSTEIN, J.; et al. (2011). **School, Family and Community Partnership**. Westview Press, 2018
- HUTTON, John S. ; et al. Home Reading Environment and Brain Activation in Preschool Children Listening to Stories. **Pediatrics**, 2015. Sep; 136(3):466-78. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26260716/>. Acesso em: 21 jan. 2026



Pós-Graduação, Iniciação à Pesquisa e Extensão

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM VISTAS AO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA BIOECOLÓGICA

Marilei Alves

RESUMO:

O crescente número de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na Educação Infantil, imprime a esta, muitos desafios, entre eles a falta de materiais didáticos com orientações para o professor sobre o atendimento das necessidades educacionais específicas das crianças. Ante tais provocações de uma maestranda, derivou-se esta pesquisa que tem por objetivo geral analisar a organização do ambiente na Educação Infantil com vistas ao atendimento das crianças com transtorno do espectro autista sob a perspectiva da Teoria Bioecológica. Esta se configura como uma pesquisa de natureza básica, exploratória e de abordagem qualitativa. Contemplou a revisão narrativa da literatura, envolveu o levantamento de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, livros, bem como institutos normativos. Identificou-se que para Bronfenbrenner a instituição de educação infantil além do lar, é o único ambiente que serve como um contexto abrangente para o desenvolvimento humano a partir dos primeiros anos de vida, fatores que ocorrem dentro deste

microssistema, influenciam no desenvolvimento da criança. Concluiu-se que é preciso se ater às barreiras arquitetônicas rumo ao desenho universal, bem como agregar propostas como Desenho Universal para Aprendizagem e o Design Sensorial para a instituição de ambientes de Educação Infantil mais equânimes e inclusivos.

Palavras-chave: Ambiente físico; Educação infantil; Transtorno do espectro autista.

INTRODUÇÃO

Estudos, de caráter estatístico, têm comprovado o aumento significativo nos diagnósticos do transtorno do espectro do autismo (TEA). Em 2020, a prevalência era uma para cada 36, atualmente é de 1 em cada 31 crianças de 8 anos, segundo o relatório bienal divulgado pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos – CDC. O transtorno do espectro autista – TEA, é um distúrbio do desenvolvimento neurológico, caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação

social em diferentes contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, manutenção e compreensão de relacionamentos. Além dos déficits de comunicação social, o diagnóstico de transtorno do espectro autista requer a presença de padrões estereotipados de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como foco o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade. Compreende a modalidade da Creche e a Pré-escola, salientando que a entrada em qualquer das modalidades, demarca a primeira separação da criança de seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. A qualidade dos ambientes escolares e sua relação com o desenvolvimento da criança, ou educando, estão de tal forma imbricados que demandam a atenção constante de instâncias governamentais, a fim de que políticas públicas, visando a melhoria da qualidade, sejam implementadas de forma coletiva, bem como de profissionais diversos que atuam nestes contextos. Em consonância com este propósito, observa-se a preocupação do Ministério da Educação em manter atualizadas as orientações e parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, visto que as instituições que se dedicam a essa etapa da Educação Básica precisam ter referências para implementação de políticas públicas de Educação Infantil, alinhados às legislações em vigor.

Os diferentes tipos de barreiras são classificados na Lei nº 13.146 de 06 de julho

de 2015, para fins de estudo nesta pesquisa, as barreiras arquitetônicas presentes em Centros de Educação Infantil públicos se constituíram como foco prioritário. Pesquisadores enfatizam que, ao reduzir as barreiras e estabelecer objetivos de aprendizagem desafiantes e significativos, de maneiras flexíveis, o professor estará criando ambientes de ensino mais acessíveis. Ademais, quando as crianças são criadas em ambientes estáveis e acolhedores, com nutrição adequada, cuidados responsivos, proteção contra adversidades e oportunidades de aprendizagem, além de serviços de saúde e educação, possuem mais condições para atingir seu pleno potencial de desenvolvimento. Denota-se que as interações importantes ao desenvolvimento infantil, se iniciam entre os familiares e se estendem a programas e serviços como Educação Infantil e políticas públicas que integram o ambiente macrossocial.

OBJETIVOS

Geral: Analisar a organização do ambiente na Educação Infantil, com vistas ao atendimento das crianças com transtorno do espectro autista sob a perspectiva da Teoria Bioecológica. Específicos: Caracterizar, por meio da revisão da literatura, como o ambiente da Educação Infantil pode ser organizado para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças com TEA; Refletir sobre o desenvolvimento infantil sob a perspectiva da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza básica, de abordagem qualitativa e delineamento descritivo. Para a revisão narrativa da literatura, foram objetos de estudo: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 TR; leis e diretrizes nacionais; portal do MEC; artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, a partir de pesquisa eletrônica nas bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde, BDTD, EBSCO, ERIC e Portal de Periódicos da CAPES entre os anos de 2014 a 2024, nos idiomas: português, inglês e espanhol.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os primeiros anos de vida, são cruciais para o desenvolvimento e a saúde da criança, pois seu organismo está em constante transformação, os circuitos neurais se modificam rapidamente, influenciados por experiências que impactam a subjetividade, a organização neural e o comportamento infantil. A Primeira Infância, período compreendido da gestação até os primeiros seis anos de idade, é quando a criança começa a interagir, experimentar e entender o que acontece ao seu redor e vários estímulos entram em cena, como as cores, os cheiros, os sons, os sabores e o toque. O desenvolvimento infantil é resultado da associação de fatores genéticos, herdado dos genitores e das interações a partir das experiências influenciadas pelo contexto e cultura.

Nesta linha de raciocínio, a Teoria Bioecológica explica o desenvolvimento humano levando em conta aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e comportamentais, na sua relação com o meio ambiente. Nesta relação, indivíduo e contexto são afetados de forma recíproca à medida que se correlacionam no decurso do tempo, dando origem ao modelo basilar desta teoria, processo, pessoa, contexto e tempo – PPCT. Para este teórico, a instituição de educação infantil além do lar, é o único ambiente que serve como um contexto abrangente para o desenvolvimento humano a partir dos primeiros anos de vida.

O Design Universal para a Aprendizagem (DUA) está atrelado com a proposta de um planejamento docente estruturado intencionalmente, orientado por princípios de equidade e inclusão. Estudos envolvendo as crianças e educadores como participantes, identificou a consciência crítica das crianças da pré-escola em favor de justiça e equidade ao constatarem a falta de acessibilidade no parque de diversão local. Juntos, projetaram as melhorias que consideravam necessárias, envolvendo os princípios do Design Universal (DU), a saber, flexibilidade, simplicidade e inclusão. Ressalta-se que a Educação Infantil influencia na construção da identidade das crianças, favorece o senso de pertencimento e contribui para a inclusão social.

CONCLUSÕES

Diante do exposto, destaca-se que a revisão da literatura, possibilitou caracterizar, como o ambiente físico da Educação Infantil pode ser organizado para a promoção do desenvolvimento das crianças com TEA. Utilizar o método da revisão narrativa, possibilitou fazer as relações com as pesquisas científicas sobre o tema e a teoria bioecológica. Foram observadas as contribuições advindas do DU, que prima por ambientes de acesso a todas as pessoas, o DUA que preconiza formas diversas para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem, bem como a abordagem da Teoria do Design Sensorial, que aponta os benefícios da organização do ambiente em compartimentos e a implementação de pistas para a autonomia da criança. Foi possível constatar que microssistemas, como a família e a escola, são estruturas da sociedade que se afetam mutuamente, assim como as leis, normativas e concepções diversas que constituem estes indivíduos influenciam os modos de agir, as práticas pedagógicas e a visão de organização de ambiente. A atenção ao estímulo precoce das crianças com TEA que deveria ocorrer na primeira infância, haja vista a janela de oportunidades, fica delegada à segundo plano, quando as políticas públicas não são observadas pelos órgãos competentes. Neste sentido, restou evidente como a estrutura macrossocial influencia o microssocial, pois refletirá no atendimento ofertado e na garantia desenvolvimento pleno em igualdade de direitos às crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5-TR**. 5. ed. Texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- BLACK, M. M.; WALKER, S. P.; ATTANASIO, O.; RUBIO-CODINA, M.; MEGHIR, C.; HAMDANI, J. D.; FERNALD, L. C. H.; KOWALSKI, A.; GRANTHAM-MCGREGOR S. Promoting Childhood Development Globally Through Caregiving Interventions. **Pediatrics**, 2023. v. 151. Disponível em: <https://publications.aap.org/pediatrics/article/151/Supplement%202/e2023060221B/191213/Promoting-Childhood-Development-Globally-Through>. Acesso em: 22 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas**. Brasília, DF: MEC, 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jan. 2026
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- COLOGON, K. "But Marley Can't Play Up Here!" Children Designing Inclusive and Sustainable Playspaces through Practitioner Research. **MDPI Sustainability**, Basel, 2024. v. 16, n. 15. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/>

su16156626. Acesso em: 22 jan. 2026

MARQUES, I. C.; CASTRO, P. A. DE; VASCONCELOS, T. C.; BATISTA, T. S. **Desenho universal para a aprendizagem (DUA):** contribuições para um currículo inclusivo. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

MORAES, G. T. G. DE; NASCIMENTO, L. R. DO; TAMAROZZI, G. DE A. Marcos do desenvolvimento infantil e sua relação com o diagnóstico precoce do transtorno do espectro autista. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 24, Palmas - TO, 2022.

OLIVEIRA, M. M. S. DE; GRENNO, F. E.; PROFICE, C. C. **A natureza da criança:** diálogos com Vigotski e Bronfenbrenner. ISBN: 978-65-5376-068-4 Quipá — Editora, 2022. n

SHAW, K. A.; WILLIAMS, S.; PATRICK, M. E. et al. Prevalence and Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 and 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 Sites, United States, 2022. **MMWR Surveill Summ**, Atlanta, v. 74, SS-2, p. 1–22, abr. 2025. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/74/ss/ss7402a1.htm#suggestedcitation>. Acesso em: 22 jan. 2026



A POTÊNCIA DA ESCUTA: UM OLHAR SENSÍVEL PARA AS INFÂNCIAS NEUROATÍPICAS

Gabrielle Guedes dos Santos

RESUMO:

O presente artigo discute a potência da escuta sensível e da parceria entre escola, família e equipe multidisciplinar no desenvolvimento integral de crianças neuroatípicas. Parte-se da compreensão de que o desenvolvimento infantil é um fenômeno dinâmico, relacional e multifatorial, influenciado por aspectos biológicos, emocionais, sociais, familiares e escolares (BRONFENBRENNER, 1996). Para crianças neuroatípicas, essa articulação entre os diferentes ambientes que as envolvem torna-se ainda mais decisiva. Inspirado na abordagem Reggio Emilia, este trabalho reconhece a criança como sujeito potente, competente e capaz de construir conhecimento em interação com os outros e com o ambiente. Malaguzzi (1999) enfatiza que a escuta deve ser a base da relação educativa: escutar é acolher o outro, reconhecendo suas múltiplas linguagens e formas de expressão. Assim, escutar a criança neuroatípica é abrir-se às suas singularidades — um gesto ético, estético e político. A equipe multidisciplinar — composta por educadores, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros profissionais — desempenha papel fundamental nesse

processo, possibilitando um olhar integral e articulado que considera as especificidades neurobiológicas, emocionais e sociais da criança, oferecendo suporte técnico e emocional que potencializa as práticas pedagógicas. Nesse sentido, o trabalho conjunto entre os diferentes atores envolvidos — escola, família e equipe multidisciplinar, fortalece a construção de estratégias educativas que respeitam o ritmo e as potencialidades de cada criança. O desenvolvimento infantil, portanto, não acontece isoladamente, mas é impulsionado por relações de afeto, confiança, colaboração e escuta atenta de todos os envolvidos. Conclui-se que a atuação integrada entre escola, família e equipe multidisciplinar constitui uma potente estratégia para garantir o desenvolvimento integral e a inclusão efetiva de crianças neuroatípicas. Mais do que adaptar práticas, trata-se de reinventá-las a partir da escuta genuína da criança e da construção coletiva de um projeto educativo que respeite e valorize a diferença como potência.

Palavras-chave: educação inclusiva; neuroatipicidade; Parceria escola-família; equipe multidisciplinar.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como propósito apresentar os resultados de uma prática pedagógica desenvolvida no Colégio Maria Imaculada, em Curitiba/SC, que atua a partir dessa perspectiva integrada e sensível ao desenvolvimento das crianças neuroatípicas. O projeto implementado na instituição articula a escuta ativa, a colaboração entre escola, família e equipe multidisciplinar, e a valorização das singularidades infantis, buscando promover uma educação inclusiva, humanizada e transformadora. Ao compartilhar essa experiência, pretende-se contribuir com a reflexão e o aprimoramento de práticas educacionais voltadas para a inclusão efetiva e o desenvolvimento integral. A parceria entre escola e família se manifesta por meio de uma comunicação constante, aberta e qualificada, que possibilita a troca de informações essenciais sobre o comportamento, as potencialidades e as necessidades específicas da criança. Essa interlocução contínua viabiliza a construção conjunta de planos de intervenção. Quando pais e educadores alinham seus objetivos e estratégias, cria-se uma abordagem coerente, segura e sustentadora, facilitando sua adaptação ao ambiente escolar, o fortalecimento da autonomia e o florescimento de suas capacidades. Outro aspecto imprescindível para o sucesso desse processo é a formação continuada dos profissionais da educação. A preparação técnica e afetiva da equipe escolar é necessária para acolher a diversidade de modos de ser e aprender, compreendendo as características próprias

das diferentes condições neuroatípicas. A construção de uma rede sólida de apoio, pautada na empatia, no respeito às diferenças e na disposição permanente para a colaboração, constitui um fator decisivo para o desenvolvimento integral. Quando escola e família caminham juntas, estabelecendo uma parceria real e comprometida, as chances de promover o bem-estar, a aprendizagem significativa e a inclusão genuína são substancialmente ampliadas.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Apresentar o projeto do Colégio Maria Imaculada, evidenciando como a parceria entre escola, família e equipe multidisciplinar, pautada na escuta sensível, favorece o desenvolvimento integral de crianças neuroatípicas por meio de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar como a escuta ativa e sensível contribui para a construção de estratégias pedagógicas inclusivas voltadas às necessidades das crianças neuroatípicas
- Refletir sobre o papel da equipe multidisciplinar na mediação entre escola e família, apoiando o desenvolvimento dessas crianças.
- Avaliar a importância da comunicação e colaboração contínuas entre família e escola para promover autonomia, autoestima e aprendizagem significativa.

- Discutir a contribuição da abordagem Reggio Emilia e outras perspectivas teóricas na valorização das singularidades infantis.
- Apresentar os resultados da prática pedagógica do Colégio Maria Imaculada e seus impactos na inclusão e desenvolvimento das crianças neuroatípicas.

ESCUA, PARCERIA E FORMAÇÃO: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

A inclusão exige muito mais do que adaptações pontuais no planejamento escolar. Exige uma postura ética e relacional que se materializa na escuta ativa, na formação docente contínua, na articulação com as famílias e no trabalho em rede com a equipe multidisciplinar. Ao longo dos últimos anos, o Colégio Maria Imaculada tem desenvolvido práticas pedagógicas centradas nesses pilares, buscando construir uma escola verdadeiramente inclusiva e sensível às singularidades de cada criança.

A escuta sensível, como nos ensina Malaguzzi (1999), é mais do que ouvir o que a criança diz com palavras, trata-se de escutar com os olhos, com o corpo e com o coração. Isso implica observar seus gestos, acolher seus tempos, decifrar seus silêncios e reconhecer seus modos únicos de expressão.

No Colégio Maria Imaculada, a escuta é compreendida como ponto de partida para qualquer ação pedagógica. As educadoras são incentivadas a observar atentamente as crianças, registrar suas manifestações e

refletir sobre elas coletivamente. Essa prática gera conhecimento sobre as potencialidades de cada um e subsidia a elaboração de propostas que dialoguem com seus interesses, respeitando seus ritmos e formas de aprender. Como afirma Hanna Brenner (2011), escutar é um gesto ético e político, pois reconhece o outro como sujeito de direitos e de desejos.

A construção de uma escola inclusiva passa pela formação constante dos educadores. No Colégio, esse processo acontece de forma permanente, a partir da prática cotidiana. As formações partem da escuta das experiências das professoras, promovendo rodas de estudo, análise de registros e discussão de casos reais.

As formações não se restringem a momentos pontuais, mas fazem parte da rotina pedagógica. Os encontros com a equipe de apoio e com a coordenação permitem que as professoras reflitam sobre os desafios e as descobertas em sala, compartilhem estratégias e co-criem soluções. A criança deixa de ser um problema a ser resolvido e passa a ser uma interlocutora legítima do processo educativo. Rinaldi (2006) destaca que o professor, ao se colocar como pesquisador, não parte de certezas, mas de perguntas. Isso muda radicalmente a forma como a criança é vista: ela não é um “aluno com dificuldade”, mas um sujeito potente, com linguagens próprias e histórias a compartilhar. A escuta docente, nesse sentido, não é passiva: é ativa, investigativa e transformadora.

A escuta também se estende às famílias, reconhecer o saber dos pais sobre seus filhos

é reconhecer que o processo de inclusão só se sustenta em rede. A equipe pedagógica compreende que as famílias são aliadas fundamentais na construção de estratégias de apoio às crianças.

São realizadas reuniões periódicas com a equipe multi, encontros individuais, devolutivas regulares e diálogos permanentes com os responsáveis. As famílias são chamadas não apenas para “serem informadas”, mas para participarem ativamente da elaboração de caminhos, propondo, observando, ajustando. Essa relação de confiança cria um ambiente de maior segurança para a criança, que percebe a unidade entre os adultos que a cercam. Ferreiro (1991) já afirmava que a aprendizagem é um processo ativo, construído no encontro entre o sujeito e o mundo. Quando escola e família compartilham saberes e respeitam suas diferenças, constroem um solo comum para que a criança cresça com autoestima e sentimento de pertencimento.

Outro pilar importante da prática inclusiva é a atuação da equipe multidisciplinar, composta por psicóloga, psicopedagoga, fonoaudióloga e terapeuta ocupacional, essa equipe atua de forma articulada com as professoras e com a família, mediando os processos de compreensão e intervenção.

As devolutivas da equipe não são feitas de forma isolada. Elas acontecem em diálogo com a prática pedagógica, considerando os contextos reais vivenciados pela criança. A equipe ajuda a traduzir comportamentos, sugerir estratégias, orientar o uso de recursos e, sobretudo, fortalecer o olhar positivo para

as potencialidades da criança neuroatípica. Essa atuação integrada evita o risco de rotular ou excluir, ao contrário, promove uma compreensão mais ampla e sensível, capaz de humanizar as relações e adaptar as práticas sem apagar a identidade da criança. Vygotsky (1994) já afirmava que o desenvolvimento não pode ser compreendido sem considerar a interação social.

As práticas inclusivas implementadas no colégio foram se desenhando a partir da escuta atenta às crianças e aos adultos envolvidos. Algumas ações se destacam, como a reconfiguração dos espaços físicos para atender às necessidades sensoriais das crianças, a criação de momentos mais flexíveis nas rotinas, o uso de múltiplas linguagens nos ateliês e a diversificação das formas de avaliação.

As salas passaram a ser organizadas em territórios de interesse, com materiais acessíveis e tempo livre para exploração. Atividades foram adaptadas com base nas preferências e possibilidades das crianças, sem impor modelos únicos de produção. A afetividade foi colocada no centro do processo pedagógico.

O trabalho com documentação pedagógica permitiu dar visibilidade aos processos de aprendizagem e comunicar às famílias os avanços e descobertas das crianças. Essa prática fortaleceu a autoestima das crianças e reforçou o vínculo entre casa e escola. Crianças que antes apresentavam resistência ao ambiente escolar passaram a se envolver mais nas atividades, demonstraram maior autonomia e estabeleceram vínculos mais

fortes com colegas e adultos. A inclusão, mais do que um ideal, passou a ser vivida na prática cotidiana da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste artigo representa um exercício de memória e escuta. Mais do que relatar práticas, emergiu a necessidade de dar voz ao processo vivido no cotidiano escolar por uma educadora comprometida com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Ao longo dos anos, compreendemos que o desejo de incluir não é suficiente — é necessário mudar. Mudar o olhar, o planejamento, os espaços e as relações. Aprender a observar com mais calma, a planejar com intencionalidade e, sobretudo, a confiar na potência das crianças. Descobrir que o papel do adulto é o de um pesquisador que caminha junto, e não à frente, e que os saberes das famílias e da equipe multidisciplinar são fundamentais nessa travessia.

As formações continuadas promovidas pela escola ofereceram o suporte necessário para lidar com a diversidade de forma ética e responsável. Ao perceber-se em rede, compreende-se que o trabalho inclusivo não se constrói na solidão, mas em diálogo constante com os diferentes sujeitos envolvidos: professores, equipe técnica, crianças e famílias. Temos a convicção de que toda criança tem o direito de pertencer. E é esse pertencimento que diariamente segue sendo construindo, com escuta, presença e compromisso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2015.

BRENNER, Hanna. **A escuta sensível na educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 1999.

OLIVEIRA, M. C. **Educação inclusiva e a parceria escola-família**. São Paulo: Editora Educação Plena, 2020.

RINALDI, Carlina. **In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning**. London: Routledge, 2006.

SILVA, R. F.; COSTA, J. A. Crianças neuroatípicas: desafios e possibilidades na educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 71, p. 1-18, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ACELERAÇÃO ESCOLAR POR PROGRESSÃO DE ETAPA

Daniela Brocca

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência realizado com uma estudante do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais identificada com altas habilidades/superdotação. Após avaliações diagnósticas e observações pedagógicas, verificou-se que a aluna já dominava os conteúdos da série, o que levou à elaboração de uma proposta de flexibilização curricular. Em 2024, ela passou a frequentar, de forma seletiva, disciplinas do 6º e do 7º ano, com acompanhamento da equipe pedagógica e em diálogo constante com a família. Ao final do ano, decidiu-se por sua progressão antecipada para o 8º ano, em 2025. O trabalho fundamenta-se em autores como Renzulli (2004), que compreende a superdotação como a combinação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, e Pérez (2014), que defende a importância da individualização do ensino para atender às necessidades desses estudantes. Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas flexíveis e planejadas contribuem para o desenvolvimento pleno de alunos com AH/SD, além de ressaltar a urgência de políticas escolares que reconheçam e valorizem os diferentes talentos presentes no ambiente educacional.

Palavras-chave: Altas habilidades.

Superdotação. Flexibilização curricular. Aceleração escolar. Inclusão educacional.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva compreende a necessidade de reconhecer a diversidade de habilidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) ainda enfrentam o desafio da subidentificação, não sendo reconhecidos como tal e pela ausência de estratégias pedagógicas que favoreçam seu pleno desenvolvimento (FREEMAN, 2006). O sistema educacional brasileiro, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), assegura o direito ao atendimento educacional especializado, bem como a possibilidade de flexibilizações curriculares, como o enriquecimento e a aceleração (BRASIL, 1996).

O presente trabalho relata uma experiência pedagógica de aceleração escolar realizada no ano de 2024 com uma estudante do 6º ano do Ensino Fundamental identificada com altas habilidades/superdotação. Diante da evidência de domínio prévio dos

conteúdos da série cursada, foi elaborada uma proposta de flexibilização curricular por meio do acompanhamento parcial das disciplinas do 6º e do 7º ano. A experiência foi conduzida com o acompanhamento da equipe pedagógica e com a participação ativa da família, resultando na progressão da estudante diretamente para o 8º ano no ano letivo seguinte.

OBJETIVO

Relatar e analisar uma prática pedagógica de aceleração por progressão de etapa realizada com uma aluna com diagnóstico de altas habilidades/superdotação, evidenciando os processos de planejamento, execução e acompanhamento da flexibilização curricular no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) exige o reconhecimento de características como desempenho acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (RENZULLI, 2004). Quando não há estímulo adequado, esses alunos tendem à desmotivação, frustração e ao desinteresse escolar, o que torna essencial a implementação de estratégias diferenciadas como o enriquecimento, a flexibilização e a aceleração curricular (PÉREZ, 2014).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(BRASIL, 2008) orienta que os sistemas de ensino garantam práticas que favoreçam o desenvolvimento pleno de estudantes com AH/SD. A aceleração por progressão de etapa é uma das possibilidades previstas, desde que o aluno apresente maturidade emocional, social e acadêmica para esse avanço.

Renzulli (2004) ressalta que o conceito de superdotação vai além de boas notas. Ele considera três elementos centrais: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Isso exige da escola um olhar mais sensível para além dos dados quantitativos, compreendendo o estudante em sua totalidade, inclusive em aspectos subjetivos como persistência, curiosidade e originalidade. Nesse sentido, a escola precisa estar preparada para reconhecer essas dimensões e oferecer contextos educacionais desafiadores, flexíveis e estimulantes.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

No início do ano letivo de 2024, uma aluna do 6º ano do Ensino Fundamental apresentou sinais claros de domínio dos conteúdos da série. Foram realizadas avaliações diagnósticas e observações pedagógicas contínuas, que confirmaram o desempenho avançado da estudante e a necessidade de uma proposta diferenciada que respeitasse suas capacidades.

A proposta construída manteve a matrícula da aluna no 6º ano, garantindo sua vivência com o grupo de origem, mas incluiu a participação parcial em disciplinas do 7º ano — especificamente em Ciências,

História e Inglês —, áreas em que demonstrava maior interesse e desempenho. O objetivo foi proporcionar desafios intelectuais proporcionais às suas habilidades, observando sua adaptação aos novos conteúdos e contextos.

Todo o processo foi acompanhado de perto pela equipe pedagógica e contou com a parceria ativa da família. As ações foram documentadas e discutidas em reuniões periódicas, envolvendo também os professores e especialistas que acompanhavam a aluna. O desempenho nas disciplinas avançadas foi satisfatório, com alta participação, compreensão dos conteúdos e produção compatível com o nível esperado para a série seguinte.

Ao final do ano letivo, a equipe pedagógica avaliou todos os aspectos envolvidos — desempenho acadêmico, bem-estar emocional, integração social e maturidade — e concluiu pela progressão da aluna diretamente para o 8º ano em 2025. A decisão foi fundamentada na constatação de que a proposta não comprometeria seu desenvolvimento global e, ao contrário, garantiria melhores condições para seu avanço acadêmico e pessoal.

RESULTADOS E ANÁLISE

A experiência demonstrou que a aceleração, quando bem planejada e acompanhada, pode representar não apenas um avanço acadêmico, mas também um importante ganho emocional e motivacional para o estudante. Após a progressão, a família relatou uma mudança significativa no

comportamento da filha: “Em 2024, Julia estava desmotivada, apática, sem interesse em vir para a escola. Hoje, ela acorda radiante, motivada e cheia de planos para vir para as aulas.” (Relato da família, 2025).

Esse depoimento reforça o que Pérez (2014) defende sobre a importância de reorganizar as práticas escolares para incluir e estimular alunos com AH/SD, oferecendo-lhes desafios compatíveis com suas potencialidades. O sentimento de pertencimento e a motivação renovada apontam para os impactos positivos de uma proposta pedagógica flexível e personalizada.

Renzulli (2004) também destaca que ambientes escolares que reconhecem e estimulam o talento são fundamentais para o florescimento do potencial dos superdotados. A progressão da aluna, nesse sentido, foi mais do que uma medida administrativa: foi um gesto de reconhecimento, escuta e valorização de sua singularidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 22 jan. 2026

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jan. 2026

FREEMAN, Joan. **Vidas Superdotadas**: o que acontece com as crianças superdotadas quando crescem. São Paulo: Moderna, 2006.

PÉREZ, Celia Giayetto. **Altas habilidades/ superdotação: identificando e orientando talentos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. (Org.). **APA PsycNet**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 246-279. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2005-11244-014>. Acesso em: 22 jan. 2026



CONECTANDO MUNDOS: A TECNOLOGIA COMO PONTE PARA HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS COM AUTISMO

Douglas Emanuel Silveira Ribeiro

Aline de Oliveira

RESUMO

O artigo aborda a aplicação da Intervenção e Instrução Assistida por Tecnologia (TAIL) em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o objetivo de promover habilidades sociais por meio de jogos educacionais. A metodologia envolveu quatro sessões de intervenção, focadas em comportamentos sociais, como o uso de expressões de cortesia e comportamentos aceitáveis em público. Os resultados mostraram uma melhora significativa em termos de independência no uso de expressões sociais, embora o comportamento em público tenha apresentado menor evolução. O estudo sugere maior uso da TAIL em intervenções terapêuticas, com uma amostra mais ampla para resultados mais robustos.

Palavras-chave: Autismo; Tecnologia; Habilidades Sociais; Intervenções e Instrução Assistida por Tecnologia

INTRODUÇÃO

Embora a tecnologia muitas vezes seja vista como um obstáculo no tratamento do Transtorno do Espectro

Autista, devido ao alto grau de atenção que pode capturar, evidências recentes mostram que, quando bem utilizada, ela pode ser uma aliada, ampliando a motivação e favorecendo o progresso terapêutico. Na Intervenção e Instrução Assistida por Tecnologia (TAIL), tem a tecnologia como característica central, sendo essa tecnologia qualquer item, equipamento, aplicativo ou rede virtual, utilizado para melhorar a vida do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista.

As evidências demonstram-se eficazes para crianças de 3 a 5 anos de idade, e jovens adultos na faixa etária de 19 a 22 anos de idade, sendo utilizada para abordar questões sociais, comportamentais, habilidades comunicativas, atenção compartilhada, habilidades cognitivas, pedagógicas, motoras e entre outras.

OBJETIVOS

Buscou-se a utilização da TAIL para treino de habilidades sociais, utilizando jogos com narrativas sociais, sendo realizada ao todo 4 sessões com duas crianças, com idades de 4 e 5 anos, dentro do Transtorno do Espectro Autista.

DESENVOLVIMENTO

Na década de 1980, surgiu a Medicina Baseada em Evidências, visando substituir práticas ultrapassadas pelo uso das melhores evidências científicas na medicina. O movimento impactou a formação médica, promovendo mudanças curriculares em universidades ao redor do mundo. Na psicologia, o conceito de Práticas Baseadas em Evidências (PBE) surgiu inicialmente como Tratamentos Empiricamente Sustentados. Nas terapias com base na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), passou a incluir práticas alinhadas às diretrizes da National Clearinghouse On Autism Evidence and Practice (NCAEP).

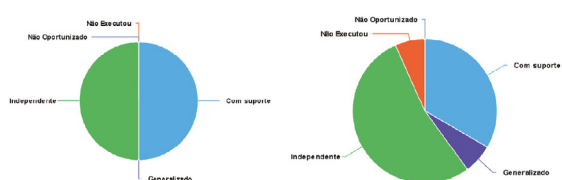
A Instrução e Intervenção Assistida por Tecnologia (TAII) é uma abordagem que utiliza recursos tecnológicos, como robôs, softwares e aplicativos, para ensinar habilidades ou comportamentos específicos. Figura 1: Idades e áreas com evidências para Instrução e Intervenção Assistida por Tecnologia.

Foi realizada uma intervenção com duas crianças de 4 anos com TEA (nível 1 e cognição preservada) utilizou a estratégia TAII por quatro semanas, com atividades digitais focadas em comportamentos adequados, resolução de problemas sociais e expressões de cortesia. A análise funcional indicou função de atenção nos comportamentos, e foram trabalhadas dificuldades em cumprimentos e uso de termos de cortesia.

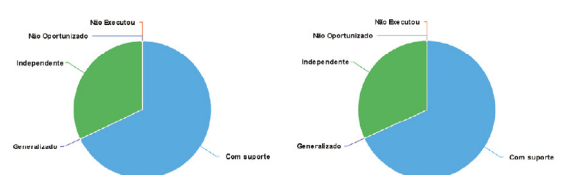
CONSIDERAÇÕES FINAIS

As figuras mostram os objetivos socioemocionais do plano terapêutico, uso de termos cortesia, comportamento socialmente aceito em público e pedido de permissão para pegar objetos, comparando o desempenho antes e após a intervenção com TAII.

Figuras 2 e 3. Apresentam os dados do objetivo terapêutico de ensinar o uso de termos de cortesia como “com licença”, “desculpe” e “obrigado”, antes e depois da intervenção, respectivamente.



Figuras 4 e 5. Referem-se ao objetivo terapêutico de promover comportamentos socialmente aceitáveis em locais públicos, antes e depois da intervenção, respectivamente.



Figuras 6 e 7. Apresentam os dados relacionados ao objetivo terapêutico de ensinar as crianças a pedir permissão antes de utilizar objetos de outras pessoas, antes e depois da intervenção, respectivamente.



Os gráficos indicam uma evolução significativa nos objetivos de comportamento socioemocional, especialmente no uso de termos de cortesia e no ato de pedir permissão, com aumento da independência e redução da necessidade de suporte. No entanto, o comportamento socialmente aceitável em público apresentou pouca melhora após a intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da tecnologia nos contextos terapêuticos deve ser valorizado como um meio para alcançar objetivos clínicos, especialmente no Transtorno do Espectro Autista, onde o tempo é um recurso essencial. Habilidades sociais estão entre os principais focos dos planos terapêuticos individualizados, e a tecnologia pode ser uma aliada no desenvolvimento dessas competências.

Neste estudo, a intervenção com TAIL demonstrou ganhos significativos em habilidades socioemocionais, especialmente no uso de termos de cortesia e no ato de pedir permissão, com aumento da independência dos participantes. No entanto, não houve melhora no comportamento socialmente aceitável em público, mesmo com a mesma abordagem. Ainda assim, a intervenção mostrou-se eficaz no desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas.

Para futuras pesquisas, recomenda-se a ampliação do número de participantes e a inclusão de indivíduos com diferentes níveis de suporte, garantindo sempre a adaptação

das atividades para torná-las motivadoras e compreensíveis.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5ª edição, Text Revision. Washington: American Psychiatric Publishing, 2022.

CRIS-CHRISTOPH, P.; FRANK, E.; CHAMBLESS, D. L.; BRODY, C.; KARP, J. F. Training in empirically validated treatments: What are clinical psychology students learning?. **APA PsycNet**, 1995. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1996-09438-001>. Acesso em: 22 jan. 2026

HEDGES, S., & AFIRM Team. TECHNOLOGY-AIDED INSTRUCTION & INTERVENTION, UPDATED. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, **Autism Focused Intervention Resources and Modules**. Disponível em: HYPERLINK “<https://afirm.fpg.unc.edu/>”<https://afirm.fpg.unc.edu/>. Acesso em: 22 jan. 2026

HUME, K.; et al. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33449225/>. Acesso em: 22 jan. 2026

LEONARDI, J. L.; MÁCIMO, T.; BACCHI, A. D.; JOSUA, D. **Ciência, Análise do Comportamento e a Prática Baseada em Evidências em Psicologia**. v. 14, n. 01. Perspectivas em Análise do Comportamento, 2023. p. 97-119.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. MATOS, E.; MENDES, M. (org.): Capricha na Inclusão, 2020.

ODOM, S. L.; et al. Technology and secondary education for students with autism spectrum disorders. **Manuscript submitted for publication**, 2013.

SILVA, G. A. da; OTTA, E. (2013). Psicologia baseada em evidências: uma abordagem promissora a ser descoberta pelos psicólogos. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, 2013. 33(84), 20-29. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332078802_Psicologia_Baseada_em_Evidencias_uma_abordagem_promissora_a_ser_descoberta_pelos_psicologos_Evidence-Based_Psychology_a_promising_approach_to_be_discovered_by_psychologists_Psicologia_Basada_en_la_Evi. Acesso em: 22 jan. 2026



Pós-Graduação, Iniciação à Pesquisa e Extensão

INCLUSÃO DE ESTUDANTES NEURODIVERGENTES NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIA DA FACULDADE BIOPARK E IMPLICAÇÕES PARA A EMPREGABILIDADE

Patrícia M. Matias

Michele Fernanda Bortolini

RESUMO

A inclusão de pessoas neurodivergentes no mercado de trabalho tem ganhado espaço, especialmente no que se refere ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). No entanto, ainda há carência de preparo institucional no ensino superior e de políticas efetivas para garantir o pleno aprendizado e a inserção profissional desses indivíduos. Este artigo analisa a importância de adaptar as metodologias do ensino superior, destacando a atuação da Faculdade Biopark, que adota metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), além das ações do Núcleo de Empregabilidade (NE) e do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE). Para exemplificar, o estudo apresenta os casos de duas estudantes com TEA nível 1 que, com apoio institucional, conseguiram se desenvolver ao longo da graduação e alcançar a inserção profissional. Destacam-se as adaptações metodológicas, o mapeamento de perfil comportamental e as entrevistas por competência como estratégias que favorecem a inclusão efetiva. Os resultados apontam uma taxa de empregabilidade

de 93,8% entre os alunos da instituição, incluindo os neurodivergentes, reforçando a importância de políticas educacionais que integrem a empregabilidade, garantindo a inclusão de maneira efetiva.

Palavras Chaves: Neurodivergentes, ensino superior inclusivo, mercado de trabalho.

INTRODUÇÃO

A neurodiversidade, que compreende condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e a dislexia, tem ganhado espaço nas discussões sobre inclusão no mercado de trabalho. No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido em termos de conscientização e preparo das instituições para acolher adequadamente esses indivíduos. Em empresas cerca de 86,4% dos profissionais entrevistados nunca participaram de treinamentos sobre neurodiversidade, evidenciando uma lacuna significativa na

formação das organizações quanto à inclusão efetiva de pessoas neurodivergentes (CNN BRASIL, 2024).

Diante desse cenário, aumenta a demanda por mudanças estruturais e culturais nas organizações, com foco em adaptações nos processos seletivos e ambientes corporativos. A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), reconhece o TEA como deficiência, assegurando direitos fundamentais, como a reserva de vagas no mercado de trabalho. Apesar de avanços em recrutamento e seleção, como entrevistas adaptadas e valorização de habilidades específicas, é essencial que o ensino superior também se comprometa com a formação desses profissionais, preparando-os para os desafios do mundo do trabalho.

Para isso, é necessário compreender tanto as necessidades quanto as potencialidades associadas ao TEA, já que cada indivíduo apresenta características únicas. É fundamental que a educação superior voltada à empregabilidade seja capaz de identificar e potencializar as habilidades desses estudantes, respeitando suas particularidades e promovendo sua autonomia (Pinho, 2023).

O Transtorno do Espectro Autista, segundo o DSM-5-TR (APA, 2023), envolve déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Apresenta dificuldade em manter relacionamentos, rigidez cognitiva e hiperfoco. Contudo, muitas dessas características, quando

bem compreendidas e orientadas, podem se tornar diferenciais positivos em áreas como tecnologia, análise de dados e pesquisa.

Na Faculdade Biopark, além de serem adotadas metodologias ativas de ensino, desde o ingresso, o processo seletivo inclui avaliações comportamentais com base em metodologias psicológicas, voltadas para a empregabilidade e o desenvolvimento integral do estudante. Esse acompanhamento é realizado pelo Núcleo de Empregabilidade (NE), vinculado ao Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE). Como exemplo prático, serão apresentados dois casos de estudantes com diagnóstico de TEA, nível de suporte I que, desde o início da graduação, foram acompanhados por essas iniciativas e conseguiram inserção no mercado de trabalho ainda durante o curso, demonstrando a importância desse processo para sucesso profissional dos estudantes neurodivergentes.

DESENVOLVIMENTO

A Faculdade Biopark busca preparar tanto estudantes neurotípicos quanto neurodivergentes para os desafios do trabalho e do empreendedorismo, utilizando metodologias ativas que tornam a sala de aula um espaço de construção compartilhada, estimulando habilidades interpessoais e profissionais.

A aprendizagem baseada em projeto (ABP), utilizada como metodologia padrão na Faculdade Biopark, propicia que os estudantes enfrentem questões e desafios do mundo real. Trabalhando em equipe, são encorajados

a determinar suas próprias abordagens para um problema em aberto e, colaborar de maneira sinérgica, na busca por soluções. Essa metodologia possibilita o envolvimento em investigações que ultrapassam os conteúdos curriculares e, em muitos casos, proporcionam contribuições à comunidade na qual estão inseridos (Bender, 2014).

Expostos a uma abordagem de ensino com interações e apresentações, os estudantes neurodivergentes recebem apoio do NAE (Núcleo de Apoio ao Estudante) e dos professores conscientizados, para flexibilizar a formação das equipes e adaptar as avaliações. Também contam com acompanhamento em aula, adaptações às metodologias ativas e suporte adaptado no programa de Empregabilidade ofertado pelo NE (Núcleo de Empregabilidade).

É inegável que há dificuldades na inserção e manutenção no mercado de trabalho, especialmente para os neurodivergentes, mas o NE da Faculdade Biopark, tem buscado contribuir na geração de empregos, na pesquisa e no empreendedorismo, de maneira igualitária e inclusiva. Os resultados já são evidentes, em 2024, este programa atingiu 93,8% de empregabilidade para os alunos, incluindo estudantes neurodivergentes.

O resultado foi consequência do uso de estratégias ativas de ensino e do desenvolvimento de competências profissionais, aliado ao mapeamento do perfil comportamental por meio do teste DISC, que identifica quatro perfis predominantes: dominância, influência, estabilidade e conformidade (SÓLIDES, 2021). Também contribuiu a

entrevista por competência, aplicada desde o início da vida acadêmica para traçar o perfil profissional e favorecer a empregabilidade. O sucesso nos resultados reflete um processo de inclusão iniciado no ingresso, com mapeamento de competências por provas e entrevistas adaptadas às necessidades dos estudantes.

No que se refere às competências individuais, os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam, não apenas desvantagens, mas também potenciais vantagens competitivas no que diz respeito à cognição (Baio et al., 2014). Além disso, podem desempenhar tarefas com eficiência igual ou superior a de indivíduos neurotípicos, especialmente quando envolvem habilidades como hiperfoco, raciocínio lógico e atenção a detalhes (Dawson et al., 2007).

Dentro desse contexto, apresentamos o caso de Ana e Beatriz (nomes fictícios utilizados para preservar a identidade das estudantes), ambas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 1, que ingressaram na faculdade, respectivamente, pelos vestibulares de 2023 e 2024. As duas participaram de todos os processos seletivos de maneira igualitária e inclusiva, conforme preconiza a legislação vigente.

Ana ingressou na instituição em 2023 com diagnóstico formalizado, garantindo adaptações no processo seletivo. Optou por realizar a prova de conhecimentos gerais sem alterações, solicitando ajustes apenas na avaliação comportamental. A dinâmica

de grupo foi adaptada para que participasse sem interação direta, e a entrevista individual considerou suas particularidades. Atualmente no 5º semestre, atua como auxiliar em uma empresa farmacêutica, em vaga destinada a Pessoas com Deficiência. O NAE acompanhou seu percurso, promovendo ações de sensibilização para sua inclusão.

Beatriz entrou em 2024, também com TEA nível 1, recebendo as mesmas adaptações legais. Todas as etapas do processo seletivo foram ajustadas às suas necessidades. Atualmente, está no 3º semestre e estagia no setor de Pesquisa e Desenvolvimento de uma empresa parceira do ecossistema do Biopark.

Esses casos ilustram a importância de práticas inclusivas no ensino superior, que consideram as particularidades de estudantes neurodivergentes e contribuam com a legislação brasileira, que reconhece o TEA como uma deficiência, e assegura o acesso ao mercado de trabalho com vagas destinadas especificamente a estes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes neurodivergentes, aqui com foco no Transtorno do Espectro Autista (TEA), no ensino superior e no mercado de trabalho representa um desafio significativo, que exige não apenas adaptações institucionais, mas também sensibilidade e engajamento de todos os envolvidos no processo educativo. A experiência da Faculdade Biopark mostra que, por meio de ajustes pedagógicos adequados e suporte contínuo, é

possível promover inclusão efetiva, permitindo que esses estudantes desenvolvam plenamente seu potencial acadêmico e profissional.

É fundamental que o ensino superior assuma a responsabilidade de não apenas incluir esses estudantes, mas também prepará-los de forma ativa para os desafios do mundo do trabalho. Isso envolve a adoção de metodologias ativas, flexibilização de avaliações e o desenvolvimento de competências socioemocionais, com acompanhamento personalizado.

A experiência da Faculdade Biopark, ao adotar práticas pedagógicas inclusivas e estabelecer pontes entre a educação e o mercado, demonstra que a inclusão de estudantes neurodivergentes não apenas é possível, como também pode enriquecer toda a comunidade acadêmica. Quando as instituições se comprometem com uma educação verdadeiramente inclusiva, contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, diversa e equitativa — na qual todos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed., text rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BAIO, J. et al. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 67, n. 6, p. 1-23, 2018.

BENDER, W. N. **Projetos para a sala de aula: aprendizagem baseada em projetos (PBL)**. Porto Alegre: Penso, 2014.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 249, p. 2, 28 dez. 2012.

DAWSON, M. et al. The level and nature of autistic intelligence. *Psychological Science*, v. 18, n. 8, p. 657–662, 2007.

MALLMANN, Daniela. Pesquisa mostra que maioria dos profissionais nunca recebeu treinamento sobre neurodiversidade. **CNN BRASIL**, São Paulo, 2024.

PINHO, J. L. Inclusão e empregabilidade de pessoas neurodivergentes no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, n. 2, p. 205–220, 2023.

SÓLIDES. **O que é, como fazer teste DISC, quais os 4 perfis e como funciona**. Disponível em: <https://solides.com.br/blog/analisar-perfil-disc/>. Acesso em: 16 maio 2025.



Pós-Graduação, Iniciação à Pesquisa e Extensão

INTERVENÇÃO PRECOCE BASEADA EM EVIDÊNCIAS: APLICAÇÃO DO RTI NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Raquel Lacerda Ritter

Renata Peixoto da Silva

Luiza Ojeda Hoffmann

RESUMO

Este relato apresenta a experiência da implementação do modelo de Resposta à Intervenção (RTI) na Educação Infantil da rede municipal de Guaíba, voltado às turmas de Maternal 1 (M1) e Maternal 2 (M2). A proposta teve como objetivos instrumentalizar os profissionais para a identificação precoce de atrasos no neurodesenvolvimento, promover intervenções pedagógicas sistematizadas e reduzir encaminhamentos prematuros a serviços especializados. A formação utilizou o Inventário Portage Operacionalizado (IPO) e organizou ações em três camadas de intervenção. Os resultados apontaram avanços significativos nas áreas de socialização, linguagens, cognitivo e motor, além de evidenciar a efetividade das intervenções iniciais. A experiência demonstra o potencial do RTI, quando adaptado à realidade da primeira infância, promovendo a intervenção precoce com uma abordagem preventiva, responsiva e fundamentada em evidências no cotidiano das escolas municipais.

Palavras-chave: RTI; Educação Infantil;

Intervenção Precoce; Neurodesenvolvimento; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O município de Guaíba, localizado no estado do Rio Grande do Sul, possui 10 (dez) Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) e 2 (dois) anexos, totalizando 12 (doze) instituições que atendem de 0 (zero) a 5 anos e 11 meses. Para fins de planejamento e gestão pedagógica, a rede foi organizada em quatro regiões territoriais: Norte, Sul, Leste e Oeste, respeitando as especificidades de cada localidade no processo de implementação das políticas educacionais.

Ao todo, as EMEI's atendem aproximadamente 1.245 crianças, distribuídas entre os níveis de berçário, maternal e pré-escola. Desse total, cerca de 768 crianças estão matriculadas nos níveis Maternal 1 (M1) e Maternal 2 (M2) que atendem a faixa etária de 2 a 3 anos e de 3 a 4 anos de idade respectivamente, representando aproximadamente 61% do público atendido pela rede de Educação Infantil (EI).

Diante da necessidade de instrumentalizar os profissionais da EI para a identificação de possíveis atrasos do neurodesenvolvimento, com base nos marcos do desenvolvimento infantil, bem como oferecer intervenções sistematizadas e intensivas às crianças na qual já ingressam na escola com um diagnóstico definido, buscando desenvolver todas suas potencialidades por meio de um formato baseado em evidências científicas, percebeu-se a importância de implantar nas EMEI's o Programa de Resposta à Intervenção (RTI), em uma versão adaptada à realidade e às especificidades da EI de modo a evitar encaminhamentos diagnósticos indiscriminados. Este relato integra-se ao eixo “Diagnóstico e Intervenção Precoce na Infância”, conforme proposto pelo I Encontro de Iniciação Científica da Faculdade NeuroSaber.

OBJETIVOS

- Descrever a implementação adaptada do RTI nas EMEI's, considerando as especificidades da primeira infância e a organização territorial do município.
- Instrumentalizar os profissionais da EI para a identificação precoce de atrasos no neurodesenvolvimento e a realização de intervenções sistematizadas baseadas em evidências científicas, promovendo o desenvolvimento das potencialidades das crianças.
- Qualificar a triagem pedagógica e reduzir encaminhamentos prematuros aos serviços de saúde especializados, com base

na análise comparativa dos resultados de cada criança em relação ao seu próprio desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO

A EI representa uma etapa fundamental no processo de construção das bases do desenvolvimento humano, especialmente no que se refere à constituição cognitiva, afetiva, motora e social das crianças. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa etapa deve assegurar vivências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças e a garantia dos seus direitos de aprendizagem, em consonância com os princípios do modelo de RTI, que é uma estratégia educacional preventiva e sistemática, baseada no monitoramento contínuo do progresso das crianças e na oferta de intervenções graduais. Segundo Brites, o modelo busca identificar precocemente atrasos no desenvolvimento e possíveis transtornos, oferecendo suporte pedagógico pautado em evidências e ajustado conforme a resposta individual de cada criança. No âmbito da rede municipal de Xxxxx, identificou-se a necessidade de qualificar o acompanhamento da aprendizagem na EI, por meio de ações alinhadas às especificidades das crianças. Com esse propósito, iniciou-se a implementação do modelo RTI nas EMEI's, tendo início em 2023 com as turmas de M2, por estarem mais próximas da transição para pré-escola. Contudo, os avanços observados e a necessidade de uma atuação ainda mais precoce evidenciaram a

importância de ampliar a intervenção para o M1 em 2024, reconhecendo que quanto mais cedo forem observados e estimulados os marcos do desenvolvimento, maiores são as chances de promover avanços significativos e reduzir impactos futuros na aprendizagem. A experiência de implementação do RTI na EI foi conduzida com foco na sistematização das etapas, nos desafios enfrentados e nos avanços observados ao longo do processo. Conforme apontam Andrade, Andrade & Capelini, o RTI é estruturado em três níveis de apoio progressivo, que se intensificam de acordo com a resposta individual das crianças às intervenções, permitindo ajustes constantes e maior precisão na identificação das necessidades educacionais. O modelo, estruturado em três camadas de intervenção progressiva, permitiu acompanhar o desenvolvimento infantil com maior precisão, a partir de dados concretos obtidos por meio do Inventário Portage Operacionalizado (IPO). De acordo com Williams, o IPO é um instrumento que transforma o Guia Portage original em um método de avaliação sistemática e fidedigna do desenvolvimento infantil, sendo composto por 580 itens divididos em áreas como socialização, linguagem, cognição, autocuidados e desenvolvimento motor. Com os dados organizados, iniciaram-se as intervenções coletivas, conforme previsto na camada 1 (um) do RTI. Na camada 2 (dois), o checklist IPO foi reaplicado em todas as crianças, destacando aquelas com risco de atrasos nos marcos do desenvolvimento, os quais passaram a receber dos professores intervenções intensificadas por pelo menos 3 (três)

vezes na semana por 30 (trinta) minutos durante 30 (trinta) dias. Por fim, na camada 3 (três), as crianças são encaminhadas para intervenção individualizada no ambiente escolar, com um professor especialista, ou direcionadas aos Centros de Atendimento Especializado, quando necessário. Das 768 crianças matriculadas nas turmas de M1 e M2, 549 participaram de forma sistemática de todas as etapas do processo avaliativo e interventivo. No M1, foram avaliadas 225 crianças, com maiores dificuldades nos domínios de socialização e linguagem, e melhores desempenhos em cognição e desenvolvimento motor. No M2, 324 crianças foram acompanhadas, com avanços expressivos especialmente nas áreas motoras e cognitivas. O número reduzido de encaminhamentos à terceira camada e de diagnósticos formais reforça a efetividade das intervenções iniciais e a adequação do modelo à realidade da primeira infância. Os resultados evidenciam o potencial do RTI para qualificar a triagem, orientar práticas baseadas em evidências e promover respostas educativas alinhadas aos marcos de desenvolvimento infantil. Trata-se de uma estratégia que valoriza o papel do professor como agente de transformação e que reafirma a importância de práticas preventivas e responsivas desde os primeiros anos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de implementação do modelo RTI nas EMEI's do município de Guaíba mostrou a importância de práticas

pedagógicas sistematizadas, embasadas em evidências científicas e sensíveis às especificidades do desenvolvimento infantil. A aplicação das três camadas de intervenção permitiu identificar precocemente dificuldades nos domínios físico, intelectual, social e afetivo, e oferecer intervenções assertivas, o que contribuiu para a redução de aproximadamente 71% dos encaminhamentos clínicos e para a qualificação do processo de triagem investigativa. Ainda assim, cerca de 39% das crianças avaliadas criteriosamente, passaram por encaminhamentos especializados mais fundamentados e articulados com a rede de cuidados.

A experiência revelou desafios importantes ao longo do processo, como a necessidade de formação continuada dos profissionais, no que diz respeito à compreensão do RTI como um modelo pedagógico processual e não apenas avaliativo. A sistematização dos registros, sobretudo por meio do uso do IPO, exigiu reorganização das rotinas escolares e apoio técnico para garantir coerência e padronização dos dados. A perspectiva neurocientífica adotada contribuiu para a compreensão de que o desenvolvimento infantil é dinâmico e influenciado por múltiplas interações, o que demanda práticas sensíveis aos desempenhos individuais e ambientes educativos seguros, afetivos e estimulantes.

Além disso, as condições territoriais interferiram diretamente nos marcos do desenvolvimento. Em regiões de maior vulnerabilidade social, foram observadas maiores

dificuldades nos aspectos de linguagem e socialização, o que reforça a necessidade de ações pedagógicas mais intensivas e articuladas à rede de proteção. Já em territórios com menor vulnerabilidade, os avanços ocorreram de forma mais homogênea, com maior estabilidade nos domínios avaliados. A articulação com a rede de saúde também se mostrou limitada, evidenciando a necessidade de fluxos intersetoriais mais eficazes para garantir o acompanhamento integral das crianças.

O RTI mostrou-se, portanto, uma estratégia eficaz para promover inclusão, prevenção e qualidade na EI, especialmente quando alinhado às contribuições da neurociência e às especificidades dos territórios. O modelo reafirma o potencial das práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas para favorecer o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo seus direitos de aprendizagem e participação desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; ANDRADE, Paulo Estevão; CAPELINI, Simoni Aparecida. **Modelo de Resposta à Intervenção (RTI)**: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRITES, Luciana; ALMEIDA, Roselaine Pontes de. **Educação baseada em evidências**: o que todo professor precisa saber. Curitiba: Juruá,

2021.

WILLIAMS, Lucía Cavalcanti de Albuquerque;
AIELLO, Ana Lúcia Rosito. **Manual do Inven-
tário Portage Operacionalizado:** avaliação
do desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos.
Brasília: Ministério da Saúde, 2016.



Pós-Graduação, Iniciação à Pesquisa e Extensão

INTERVENÇÃO PRECOCE NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM PACIENTE COM MICRODELEÇÃO 16p13.11: RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Paula Delgado Tavela de Castro

RESUMO

Este trabalho refere-se a um relato de experiência de um paciente diagnosticado com síndrome de microdeleção do cromossomo 16p13.11, destacando os efeitos da intervenção precoce no desenvolvimento infantil, por meio de terapia baseada em evidência. A microdeleção 16p13.11 é uma alteração genética e apresenta impactos relevantes no desenvolvimento, gerando, entre outros impactos, prejuízos motores e de linguagem. Considerando a importância da intervenção precoce baseada em evidências para o bom prognóstico de pacientes com atrasos no desenvolvimento, este relato de experiência descreve um processo de psicoterapia baseada na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), realizado em uma clínica de Psicologia no norte do Paraná. O objetivo é demonstrar os avanços obtidos pelo paciente, mensurados por meio dos protocolos de avaliação, bem como, evidenciar os impactos da intervenção precoce no desenvolvimento infantil, considerando sua importância para a aprendizagem.

Palavras-chave: Intervenção Precoce;

Desenvolvimento Infantil; Síndrome de Microdeleção.

INTRODUÇÃO

A síndrome de microdeleção 16p13.11 é uma condição genética muito rara em que um pequeno fragmento está ausente de um dos 46 cromossomos – o cromossomo 16. Algumas pessoas com essa condição apresentam alguns problemas no desenvolvimento, como na fala, no comportamento, na aprendizagem ou outros problemas de saúde, que podem ser causados pelo material genético ausente (Unique, 2018).

Atrasos no desenvolvimento motor global e motor fino são muito comuns em indivíduos com essa condição genética, assim como atrasos na linguagem. Diversos fatores podem contribuir para o atraso na fala, incluindo a relação entre a capacidade de aprendizagem e a habilidade de expressão verbal (Unique, 2018).

Sendo assim, é possível que crianças diagnosticadas com essa microdeleção, necessitem de intervenção baseada em

evidências com equipe multidisciplinar, a fim de que tais atrasos sejam estimulados, melhorando sua qualidade de vida.

Sendo assim, este relato de experiência descreve um processo de psicoterapia baseado na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), realizado em uma clínica de Psicologia no norte do Paraná. O objetivo é demonstrar os avanços obtidos pelo paciente, mensurados por meio de um protocolo de avaliação, bem como, evidenciar os impactos da intervenção precoce, considerando sua importância para a aprendizagem.

Embora tenham sido observados avanços em várias áreas do desenvolvimento, o foco deste estudo será nos progressos alcançados na área de linguagem, que foi o principal alvo da intervenção psicoterapêutica.

OBJETIVOS

- Evidenciar os impactos da intervenção precoce no desenvolvimento infantil.
- Demonstrar os resultados obtidos pelo paciente a partir de intervenções baseadas em evidência, por meio de um protocolo de avaliação.

DESENVOLVIMENTO

A experiência clínica descrita neste trabalho vem sendo desenvolvida desde setembro de 2023 e permanece em andamento até o presente momento. As atividades referem-se ao processo de psicoterapia fundamentado na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), conduzido

com um paciente diagnosticado com a síndrome da microdeleção 16p13.11, com as queixas de atraso motor e atraso de fala.

O paciente em questão é um menino, atualmente com 3 anos e 13 dias, que será identificado neste trabalho pelas iniciais de J.L. A motivação para a busca por atendimento por parte dos responsáveis em 2023, teve origem a partir de uma investigação realizada com a neuropediatra, ocasião em que a responsável identificou um atraso expressivo no desenvolvimento da criança. Naquela época, J.L não se comunicava funcionalmente nem andava.

Com o início das sessões de psicoterapia, foi realizada uma avaliação utilizando dois instrumentos principais: o Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) (Sundberg, 2008), voltado à análise de habilidades linguísticas e comportamentais, e o Inventário Portage Operacionalizado (IPO) (Willians; Aiello, 2018), aplicado com ênfase nas áreas de Socialização, Linguagem e Cognição. A avaliação revelou atrasos significativos na linguagem, bem como déficits nas habilidades de imitação e seguimento de comandos. J.L também apresentava prejuízos motores graves que foram mais bem avaliados pela equipe de fisioterapia.

Mesmo na ausência de um diagnóstico formal que justificasse os atrasos expressivos no desenvolvimento, foram iniciadas as intervenções psicoterapêuticas em conjunto com as sessões de fisioterapia que já vinham sendo realizadas, totalizando cerca de 6 horas semanais de intervenções.

Um mês após o início das intervenções psicoterapêuticas, os responsáveis apresentaram o resultado de um exame de sequenciamento do exoma, solicitado previamente pela neuropediatra, o qual identificou uma deleção heterozigota patogênica na região cromossômica 16p13.11. Essa alteração genética está associada à síndrome da microdeleção 16p13.11, condição que pode causar atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor. (Unique, 2018)

As intervenções psicoterapêuticas baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) focaram no desenvolvimento de pré-requisitos da linguagem, como a imitação motora e o comportamento de ouvinte. Paralelamente, foi iniciado o ensino dos operantes verbais descritos por Skinner (1953), com ênfase inicial no mando e no ecóico, progredindo posteriormente para o tato e o intraverbal. As sessões foram baseadas nos princípios do Ensino Naturalístico, que valoriza a motivação do paciente e a escolha de habilidades funcionalmente relevantes (Sella; Ribeiro, 2018).

Dentro do plano terapêutico individualizado elaborado para J.L., priorizou-se o ensino de behavioral cusps (cúspide comportamental). Rosalez-Ruiz e Baer (1997) definem uma cúspide como uma mudança de comportamento que tem consequências para o organismo além da mudança em si, algumas das quais podem ser consideradas importantes. Dentro das cúspides ensinadas, a imitação foi uma das prioridades, devido aos déficits observados na avaliação inicial. A aquisição dessas habilidades possibilitou

a expansão do repertório comportamental e o início do ensino da linguagem propriamente dita. Toda a intervenção foi guiada pelos princípios da ABA, com foco no reforçamento positivo.

Os resultados obtidos foram relevantes, considerando que, na primeira avaliação, o paciente apresentou, no Portage, um desempenho em linguagem correspondente à idade de 5 meses, evidenciando cerca de um ano de atraso na fala. Atualmente, com os resultados da reavaliação utilizando o mesmo instrumento, observa-se que o desenvolvimento da linguagem está dentro do esperado para sua idade cronológica.

Dessa maneira, destaca-se a importância da intervenção precoce baseada em evidências. Com os avanços obtidos principalmente na linguagem e nas habilidades motoras, J.L. atualmente tem uma vida funcional e frequenta escola regular, sem necessidade de estratégias pedagógicas inclusivas. Consegue andar, correr e se locomover sozinho e conversar com amigos. No momento atual, a psicoterapia tem como foco principal o treinamento de habilidades de autorregulação, uma vez que o paciente apresenta dificuldades em lidar com frustrações e em gerenciar suas próprias emoções, além de treino com pares para refinar algumas habilidades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da experiência relatada, é possível concluir que a intervenção precoce baseada em evidências constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. Mesmo em casos envolvendo alterações genéticas, a estimulação na primeira infância demonstra potencial para impactar positivamente a qualidade de vida do paciente, promovendo aquisições significativas de habilidades essenciais ao seu desenvolvimento.

Dessa maneira, o presente trabalho demonstrou os impactos positivos da intervenção precoce baseada na ABA em um paciente diagnosticado com microdeleção 16p13.11, que, ao início das intervenções, apresentava um atraso mensurado em um ano na habilidade de linguagem, e que, atualmente, apresenta essa habilidade dentro do esperado para a faixa etária. Outras condições, como intolerância às frustrações e dificuldade de regulação das emoções, continuam sendo alvo de psicoterapia.

REFERÊNCIAS

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROSALES-RUIZ, J.; BAER, D. M. Behavioral cusps: a developmental and pragmatic concept for behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 30, n. 3, p. 533–544, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-533>. Acesso em: 20 jun. 2025

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. **Análise do com-**

portamento aplicada ao transtorno do espectro autista. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1953.

SUNDBERG, M. L. **VB-MAPP: Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program** – a language and social skills assessment program for children with autism or other developmental disabilities: guide. Concord, CA: AVB Press, 2008.

UNIQUE – Rare Chromosome Disorder Support Group. **[16p13.11 microdeletions]**. Oxted: Unique, 2018. Disponível em: <https://rarediseases.org/organizations/unique-rare-chromosome-disorder-support-group/>. Acesso em: 22 jan. 2026

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. **Manual do Inventário Portage Operacionalizado: avaliação do desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos**. Curitiba: Juruá, 2018.



Pós-Graduação, Iniciação à Pesquisa e Extensão

O PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ALUNO COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana de Andrade Tonhato

Luana Cristina Ferreira

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre a criação e implementação de um Plano Educacional Individualizado (PEI) para uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola particular do Paraná, matriculada na Educação Infantil. O principal objetivo foi desenvolver e aplicar um plano pedagógico personalizado, focado nas necessidades e potencialidades específicas da criança, visando promover seu desenvolvimento integral e sua plena inclusão nas atividades escolares. Através de observações contínuas, reuniões com a família e relatórios da equipe multidisciplinar, foram estabelecidas metas individualizadas e estratégias baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), conforme discutido por Lacerda (2021), e nos princípios da educação inclusiva, segundo Brites e Lopes (2022). Os resultados observados incluíram melhorias significativas na comunicação funcional, maior participação em atividades coletivas e um fortalecimento dos laços com os colegas. Este relato sublinha a relevância do PEI como um instrumento dinâmico e eficaz no ambiente escolar, que promove a escuta

ativa, a corresponsabilidade e o respeito à singularidade de cada aluno.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão escolar; Plano Educacional Individualizado; Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

A elaboração e implementação de um Plano Educacional Individualizado (PEI) constituem uma estratégia central para a efetivação da educação inclusiva, em particular para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este relato de experiência descreve a estrutura e as estratégias adotadas no PEI de uma criança de cinco anos com diagnóstico de TEA (F84.0), matriculada no Pré I de uma escola da rede privada de ensino do interior do Paraná. O PEI é uma ferramenta essencial para garantir o direito à educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Conforme previsto na legislação brasileira como medida de apoio à inclusão escolar, o PEI visa planejar, registrar e acompanhar de forma personalizada as ações pedagógicas

que promovem o desenvolvimento integral dos alunos.

O plano foi desenvolvido por meio de uma abordagem colaborativa, buscando atender às necessidades específicas da criança. Sua fundamentação se estabelece nas diretrizes da legislação brasileira, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana). A relevância de currículos flexíveis e a adequação de ambientes escolares para a diversidade, conceitos abordados por pesquisadores como Maria Teresa Mantoan e Rosângela Machado, serviram como base para a adaptação do processo de ensino-aprendizagem.

OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo relatar em detalhes a experiência de elaboração e aplicação de um Plano Educacional Individualizado (PEI) para uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, destacando os impactos pedagógicos, sociais e afetivos dessa intervenção planejada.

DESENVOLVIMENTO

A experiência ocorreu em uma escola particular no interior do Paraná durante o ano letivo de 2025. A criança, de cinco anos, apresentava dificuldades na comunicação verbal, alterações sensoriais e

desafios na interação social. A professora responsável iniciou um processo sistemático de observação e registro do comportamento da criança em diversas situações escolares. Foram realizadas reuniões com a família e análise dos relatórios da equipe multidisciplinar (fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e psicóloga) para alinhar os objetivos terapêuticos e garantir a coerência das intervenções.

Nesse contexto, a escola mantém um contrato de parceria com a empresa Ativamente Desenvolvimento e Aprendizagem, especializada em atendimentos educacionais e psicopedagogia. Essa colaboração é fundamental para a qualidade dos serviços oferecidos, abrangendo desde a montagem e execução do (PEI), a orientação contínua a professores e equipe pedagógica, o direcionamento de avaliações diagnósticas, a realização de reuniões periódicas, o suporte direto à escola, até a consultoria especializada. Essa parceria garante uma abordagem abrangente e qualificada no processo de inclusão.

A elaboração do PEI considerou múltiplos eixos, como comunicação, cognição, interação social, autonomia, motricidade e aspectos emocionais. Para cada eixo, foram definidas metas mensuráveis de curto e médio prazo, com estratégias adaptadas à rotina da sala de aula. As práticas adotadas foram baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), utilizando reforço positivo, atividades estruturadas, sistemas de comunicação alternativa por meio de pictogramas e organização visual do ambiente.

A avaliação diagnóstica inicial possibilitou o mapeamento de potencialidades e dificuldades em diferentes domínios. A comunicação é predominantemente não verbal, com gestos e apontamentos, embora compreenda instruções simples com apoio visual. As habilidades motoras grossas estão desenvolvidas, mas a motricidade fina apresenta desafios (preensão inadequada do lápis, dificuldade com tesoura e encaixes). No aspecto atencional, a criança mostra maior engajamento em atividades musicais, mas dificuldade em manter o foco por mais de um minuto.

Nas especificidades da linguagem, o PEI registra ausência de fala funcional e ecolalias ocasionais. A criança se comunica por gestos e sinais, demonstrando capacidade de completar frases com pistas. As estratégias incluem “Implementação de pranchas de comunicação com imagens”. Segundo Brites (2022), respeitar as particularidades sensoriais e cognitivas é essencial, o que se alinha ao uso de recursos visuais. A fala está pouco adquirida (uso de palavras como “dá” e “eu quero”), mas a criança está adquirida em responder a comandos simples de forma não verbal. A repetição de conteúdo como princípio da ABA, fundamentada por Ivar Lovaas, aparece como base metodológica.

O PEI foi construído com base nos sete indicadores de qualidade essenciais para um planejamento eficaz. Destacam-se:

- **Individualização e Relevância:** A base do PEI é o perfil único da criança, detalhado no Histórico de Vida e na Avaliação Diagnóstica Inicial, definiram-se

estratégias metodológicas alinhadas à sua rotina e aos Campos de Experiência da Educação Infantil;

- **Abordagem Multidisciplinar e Colaboração:** O documento indica participação ativa da família, equipe pedagógica e clínica, com reuniões regulares para alinhamento;
- **Metas Claras e Mensuráveis:** As atualizações na segunda versão do PEI demonstram o acompanhamento do progresso; como a meta de Reconhecer os números até 5 foi reavaliada para não adquirido e ajustada para Reconhecer os números até 3, indicando flexibilidade baseada na realidade.
- **Estratégias de Ensino e Adaptações Curriculares Específicas:** O PEI detalha a Apresentação da rotina diária com imagens e cores, a inclusão de materiais sensoriais, como massinhas, e a concessão de tempo extra para o aluno.
- **CrITÉrios e Formas de Avaliação do Progresso:** As Estratégias Avaliativas incluem Registrar o envolvimento da criança em atividades pedagógicas, sociais e motoras, Observar comportamentos, reações e interações, e Registrar vídeos curtos que demonstrem a participação.
- **Recursos e Apoios Necessários:** O plano identifica a professora de apoio como um recurso humano fundamental. Materiais como pranchas de comunicação, livros com figuras e letras grandes, entre outros explicitamente listados na seção de Recursos para cada Campo de Experiência.

- **Revisão Periódica e Flexibilidade:**

A natureza dinâmica do PEI é reforçada pelas Orientações Complementares que estabelecem reuniões entre a equipe pedagógica a cada dois meses.

A construção deste PEI, fundamentada em avaliações precisas e na implementação de estratégias pedagógicas específicas e ajustáveis, busca assegurar o desenvolvimento e a participação ativa da criança no ambiente escolar. Como destaca Lacerda (2021), a educação inclusiva para o autismo exige um PEI robusto, fundamentado em avaliações precisas e estratégias didáticas baseadas em evidências, garantindo que o aluno não apenas “esteja na escola”, mas efetivamente “aprenda na escola”.

Os resultados foram notáveis: a criança passou a responder a comandos simples, aumentou o contato ocular, participou das rodas de conversa e interage com os colegas. Houve também progressos na oralidade funcional e na aceitação de novos materiais e propostas de atividades. A aplicação do PEI motivou a equipe pedagógica a refletir sobre as práticas inclusivas e a necessidade de formação continuada, além de fortalecer o diálogo entre a escola e a família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste estudo evidencia a relevância de um Plano Educacional Individualizado (PEI) construído com base em uma escuta sensível, colaborativa e contextualizada. Longe de ser um documento burocrático, o PEI se consolidou como instrumento pedagógico e inclusivo, ao integrar

as necessidades da criança com TEA ao planejamento educacional. As estratégias fundamentadas na ABA e nos princípios da educação inclusiva favoreceram avanços significativos na comunicação funcional, interação social e participação escolar, além de promoverem o aprimoramento da equipe pedagógica. A vivência do PEI impulsionou reflexões sobre práticas inclusivas, estimulou a busca por formação continuada e fortaleceu o vínculo entre escola e família. Em síntese, o PEI revelou-se uma ferramenta transformadora, ao promover aprendizagem, acolhimento e senso de pertencimento, contribuindo para uma cultura escolar mais sensível à diversidade e comprometida com a individualização do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

LACERDA, Lucelmo. **Planejamento educacional individualizado para estudantes com TEA: fundamentos da ABA na prática escolar.** Curitiba: Neuroeduca, 2021.

LOVAS, Ivar. **Behavioral intervention for young children with autism:** a manual for

parents and professionals. Austin: Pro-Ed, 2003.

MACHADO, Roberta. Currículos flexíveis e práticas inclusivas na educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 1123—1140, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2010.



Pós-Graduação, Iniciação à Pesquisa e Extensão

OLHARES QUE TRANSFORMAM: O IMPACTO DO DIAGNÓSTICO DE TEA NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA HUMANIZADA

Margarida Caxoeira
Aline de Oliveira

Formação Docente; Educação Infantil.

RESUMO

Este relato de experiência apresenta uma vivência pessoal e profissional que teve início com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 1, na filha de uma das autoras, e que provocou profundas ressignificações na sua prática docente. O objetivo é refletir sobre como essa trajetória afetiva e formativa contribuiu para a construção de um olhar pedagógico mais sensível, fundamentado na neurociência e na inclusão. A metodologia adotada foi o relato de experiência, com base em registros pessoais, observações sistemáticas e leituras teóricas, priorizando autores como Souza, Damásio, Maturana. A narrativa evidencia a importância da identificação precoce dos sinais do TEA, do acolhimento institucional e da escuta ativa às famílias como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. A experiência reforça o papel transformador da prática educativa quando aliada ao conhecimento científico e ao afeto, propondo caminhos para uma educação mais empática, responsiva e humanizada.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão Escolar; Neurociência;

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a socialização e o comportamento, apresentando múltiplas manifestações e níveis de suporte, o que exige um olhar atento, sensível e interdisciplinar desde os primeiros anos de vida. A identificação precoce de sinais atípicos e o encaminhamento adequado são apontados pela neurociência como fatores determinantes para o desenvolvimento integral da criança (Souza). Nesse contexto, a escola e os profissionais da educação ocupam um lugar estratégico tanto na mediação com as famílias quanto na criação de ambientes inclusivos que respeitem as singularidades infantis.

O presente relato de experiência descreve uma vivência pessoal que se entrelaça com a prática docente: o processo de identificação e diagnóstico de autismo nível 1 em minha filha e as implicações dessa descoberta para a ressignificação do meu fazer pedagógico. A relevância desta narrativa reside na possibilidade de, a partir de uma

trajetória real e sensível, oferecer subsídios práticos e reflexivos para educadores, famílias e instituições, iluminando a importância da neurociência como aliada na construção de práticas educativas mais empáticas, fundamentadas e inclusivas. A experiência relatada, marcada por dor, acolhimento e transformação, tem como objetivo central demonstrar como o conhecimento científico, aliado à escuta ativa e ao vínculo afetivo, pode gerar mudanças significativas tanto no desenvolvimento da criança quanto na formação do educador.

OBJETIVOS

O objetivo deste relato é compartilhar a experiência pessoal e profissional diante do diagnóstico de autismo nível 1 em minha filha e refletir sobre como essa vivência ressignificou minha prática educativa, especialmente através da neurociência e da inclusão.

DESENVOLVIMENTO

Ser professora da Educação Infantil durante muitos anos me fez acreditar que dominava os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Supus que essa bagagem me auxiliaria naturalmente na maternidade. Contudo, ao me tornar mãe, fui confrontada com a complexidade única de criar uma criança com demandas específicas e, mais ainda, com a constatação de que o conhecimento técnico não substitui a sensibilidade e o olhar atento.

Durante a gestação, cercada de zelo e expectativas, tudo ocorreu dentro dos padrões médicos esperados. No entanto, nos primeiros meses de vida, sinais começaram a emergir: um choro intenso e constante, dificuldades com mudanças na rotina, rejeição ao toque de pessoas fora do círculo familiar, seletividade alimentar e aversão a texturas. Como mãe, tentei normalizar comportamentos e justificar pelo temperamento; como professora, percebia que algo fugia do esperado. A confirmação veio após diálogos com educadoras da instituição onde trabalhávamos, que observaram dificuldades de socialização e rigidez comportamental. A escuta sensível da equipe me levou ao acolhimento da possibilidade de um transtorno do neurodesenvolvimento.

Segundo Sacks, a observação dos primeiros sinais, ainda que sutis, pode ser decisiva para a intervenção precoce. Com apoio de profissionais da psicologia e neurologia, iniciou-se o processo de diagnóstico. Após meses de acompanhamento, foi identificada rigidez cognitiva e disfunção sensorial, características comuns no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Aos cinco anos, veio o laudo: Autismo nível 1. A dor da confirmação deu lugar à potência da ação. A partir desse ponto, meu olhar como mãe-professora se voltou com profundidade à estimulação precoce baseada em estudos e práticas respaldadas pela neurociência.

Como destaca Sousa, a neurociência evidencia que o cérebro na primeira infância possui grande plasticidade, sendo altamente sensível às experiências externas.

Isso reforça a importância de estímulos adequados desde os primeiros anos, como forma de apoiar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Em casa, desenvolvemos atividades sensoriais com gelatina, massinha, areia e grama, respeitando os limites da criança e buscando ampliar suas possibilidades de interação com o mundo. No cotidiano escolar, compartilhei com colegas estratégias baseadas no entendimento de que o comportamento é comunicação — uma das premissas defendidas por Damásio, que afirma que as emoções e os circuitos cerebrais relacionados à socialização têm papel fundamental nos processos de aprendizagem.

Além disso, aprendi que a empatia é ferramenta indispensável no trabalho pedagógico com crianças neuro divergentes. Conforme nos alerta Maturana, “nós humanos só existimos na convivência”, e é nessa convivência respeitosa que se constrói o sentido de pertencimento. Ao vivenciar essa experiência, percebi o quanto a escuta ativa e o não julgamento das famílias são determinantes para o sucesso das intervenções. Muitas vezes, o profissional da educação se sente despreparado para abordar questões relacionadas ao neurodesenvolvimento. No entanto, como aponta Lino, o conhecimento se constrói a partir da problematização e da troca, e foi exatamente nesse processo que me tornei uma profissional mais sensível, aberta e comprometida com a formação integral de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência impactou profundamente minha trajetória pessoal e profissional. Hoje, compartilho com famílias e educadores a importância do olhar atento aos pequenos sinais, da valorização do diagnóstico precoce e da necessidade de formação contínua. Estimular não é antecipar marcos do desenvolvimento, mas respeitar ritmos, compreender singularidades e intervir com intencionalidade pedagógica, como defendem pesquisadores como Jensen, que aponta que práticas embasadas na neurociência promovem um ambiente educativo mais efetivo e humano.

Por fim, a experiência reafirma que o trabalho educativo com base na neurociência e na inclusão não é feito apenas de técnicas, mas de vínculos, escuta, afeto e coragem para rever os próprios conceitos. Receber o diagnóstico da minha filha não significou um fim, mas um convite à reconstrução da minha prática e da minha visão sobre o desenvolvimento humano. A escola que quero é aquela que acolhe, respeita e transforma, não apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam. Como família e educadora, sigo acreditando que o conhecimento é a chave para a inclusão de verdade.

REFERÊNCIAS

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

JENSEN, E. **O cérebro da criança**: estratégias para ensinar e aprender. Porto Alegre: Artmed, 2006. LINO DE MACEDO, L. **Ensinar e aprender**:

novas formas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MATURANA, H. R. **A ontologia da realidade**.
Belo Horizonte: UFMG, 1998.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**: sete
histórias do mundo da neurologia. São Paulo:
Companhia das Letras, 1995.

SOUZA, R. F. de. **Neurociência na educação**: o
papel do educador no desenvolvimento cerebral
infantil. São Paulo: Papirus, 2021.



Pós-Graduação, Iniciação à Pesquisa e Extensão

PERSONALIZAÇÃO QUE TRANSFORMA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO INOVABEM NO TERRITÓRIO DO BEM EM VITÓRIA/ES

Andrielle Silva Petersen

RESUMO

Este relato de experiência descreve a implementação do Projeto InovaBem, desenvolvido na comunidade de São Benedito, localizada no Território do Bem, em Vitória/ES. A ação teve como finalidade enfrentar defasagens de aprendizagem em estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, por meio de uma proposta pedagógica personalizada, embasada na neurociência aplicada à educação. A metodologia utilizada, fundamentada na Trilha LUMA, combinou avaliação diagnóstica inicial, definição de trilhas de aprendizagem adaptadas, uso de metodologias ativas, mediação tecnológica e acompanhamento contínuo por tutores especializados. As aulas ocorreram em formato online síncrono, com turmas reduzidas e apoio presencial de monitores, garantindo um ambiente seguro e acolhedor. A base teórica apoia-se em autores como Vygotsky, Freire, L'Ecuyer e Damásio, ressaltando a importância da escuta ativa, do vínculo afetivo e da personalização do ensino. Os resultados, tanto quantitativos quanto qualitativos, apontam avanços significativos no desempenho acadêmico, engajamento e autoestima

dos educandos, demonstrando que práticas educativas planejadas com intencionalidade, sensibilidade e fundamentação científica podem promover transformação social efetiva em territórios de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Inclusão educacional; Neurociência e aprendizagem; Educação personalizada; Território do Bem; Vulnerabilidade social; Metodologia Trilha LUMA.

INTRODUÇÃO

No contexto desafiador da comunidade de São Benedito, localizada no Território do Bem, em Vitória (ES), torna-se cada vez mais urgente o investimento em estratégias educacionais que combinem equidade, inclusão e transformação social. A região, marcada por desigualdades estruturais, vulnerabilidade socioeconômica e defasagens educacionais, apresenta um quadro recorrente de dificuldades escolares que afetam não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também sua autoestima, senso de pertencimento e perspectivas de futuro. Nesse cenário, o Projeto InovaBem,

concebido pelo SECRI¹ em parceria com a LUMA Ensino, surge como uma resposta educativa inovadora e intencionalmente transformadora. Mais do que uma ação de reforço escolar, trata-se de uma proposta estruturada a partir dos fundamentos da neurociência aplicada à educação e orientada por uma pedagogia centrada no sujeito, na personalização do ensino e na valorização das múltiplas formas de aprender.

O projeto destina-se a estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, etapa crucial da formação cognitiva e afetiva, e se articula em torno de três eixos interdependentes: o fortalecimento das competências em Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa; o uso de recursos tecnológicos e metodologias ativas; e o acompanhamento contínuo por tutores qualificados, alinhados à metodologia Trilha LUMA. Fundamentado em avaliação diagnóstica, escuta ativa e adaptação pedagógica, o InovaBem não apenas combate as lacunas escolares dos educandos, mas também propõe a ressignificação de sua trajetória educacional, promovendo um ambiente de aprendizagem afetivamente seguro, cognitivamente estimulante e socialmente comprometido. Ao transformar práticas, relações e resultados, o projeto evidencia que a educação, quando ancorada em ciência e sensibilidade, pode — e deve — ser instrumento de emancipação e mudança de realidades.

OBJETIVOS

O presente projeto teve como finalidade promover o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos da comunidade de São Benedito, por meio de aulas direcionadas às suas principais dificuldades, com foco na valorização de seu potencial de excelência. A iniciativa buscou garantir a todos os estudantes, independentemente de seu desempenho à época, o acesso a experiências de aprendizagem significativas e a atividades enriquecedoras oferecidas pela LUMA Ensino. Com isso, visou-se elevar o padrão educacional da comunidade e contribuir para a formação integral dos educandos. O projeto teve como objetivo não apenas apoiar os alunos na superação de desafios escolares, mas também favorecer a melhoria de seu desempenho acadêmico, por meio do estímulo e do desenvolvimento de competências essenciais à construção de uma trajetória educacional bem-sucedida.

DESENVOLVIMENTO

“Quando a educação não é libertadora,
o sonho do oprimido é ser o opressor”
Paulo Freire

Em um território marcado por vulnerabilidade social, baixo acesso a recursos e tecnologia, como o bairro de São Benedito (ES), a potência transformadora da educação assume uma urgência ainda maior. Crianças da periferia podem, sim, sonhar e ir além do

1 SECRI: organização social com 35 anos em Vitória/ES, que atua promovendo o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (6 a 20 anos) por meio da arte, cultura e educação. Oferece assistência social às famílias via Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), colaborando com a rede socioassistencial.

que o contexto aparentemente permite. O Projeto InovaBem, idealizado pelo SECRI¹ em parceria com a LUM² Ensino², surge como essa ponte para o futuro: uma iniciativa concreta que amplia horizontes e permite que essas crianças enxerguem novas possibilidades para suas vidas.

A implementação do Projeto InovaBem ocorreu entre os meses de agosto de 2024 e março de 2025, sendo voltado para alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, com idades entre 6 e 10 anos. Essa fase do desenvolvimento infantil é considerada crítica para a consolidação de competências básicas de linguagem, raciocínio lógico-matemático, desenvolvimento de uma nova língua, o inglês, e habilidades socioemocionais. Nesse sentido, o projeto foi construído com base em uma abordagem pedagógica personalizada, fundamentada na metodologia própria da Trilha LUMA, orientada por princípios da neuroeducação e das metodologias ativas. Para entender as particularidades dos alunos, como aprendem, desenvolvem-se e interagem com o ambiente escolar, é essencial que se conheça o funcionamento do cérebro.

O primeiro passo foi a realização de avaliações diagnósticas em Português e Matemática, baseadas nas habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que identificaram os principais pontos de fragilidade e os saberes já consolidados por cada aluno. Com esses dados, foram elaboradas trilhas de aprendizagem personalizadas, garantindo que cada estudante tivesse

seu percurso adaptado às suas reais necessidades e potencialidades.

As aulas foram conduzidas de forma online síncrona, em turmas reduzidas de até cinco alunos, com o apoio de uma monitora presencial, que auxiliava nas demandas tecnológicas, organizacionais e afetivas. Os tutores possuem formação em Pedagogia e experiência em ensino online. Eles seguiram planos de aula estruturados, mas flexíveis, possibilitando ajustes em tempo real, de acordo com o ritmo de cada grupo ou indivíduo.

Um dos grandes diferenciais do InovaBem é sua capacidade de articular o uso de tecnologia com o acolhimento humano. A escuta ativa, a adaptação contínua das estratégias de ensino e o acompanhamento frequente do progresso de cada educando são pilares da proposta. Nesse contexto, é válido ressaltar que, para que se sintam emocionalmente seguros, para errar, tentar outras vezes para, depois, evoluir, é fundamental que haja um relacionamento positivo entre aluno e professor. Essa visão fortalece o papel do afeto como elemento indissociável do processo educacional.

Para além do conteúdo acadêmico, o projeto teve forte preocupação com o desenvolvimento da autonomia, autoestima e protagonismo estudantil. Ao reconhecer o educando como sujeito de sua própria trajetória, o InovaBem atua em consonância com os quatro pilares da educação definidos por Delors et al. (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e

2 LUMA Ensino é uma escola digital que oferece aulas personalizadas online para estudantes da Alfabetização ao Ensino Médio. Com metodologia própria e centrada no aluno, busca transformar vidas por meio da educação.

aprender a ser.

A presença de um monitor presencial também contribuiu para que as atividades acontecessem em um ambiente emocionalmente seguro. Segundo Damásio (2009), a emoção desempenha papel central na tomada de decisões e na aprendizagem significativa. O acolhimento, o cuidado com o bem-estar e o vínculo afetivo com os adultos do projeto foram essenciais para que as crianças se sentissem pertencentes ao processo.

Os dados quantitativos reforçam a efetividade da abordagem. Foram ministradas 1.050 aulas, sendo 370 de Português, 370 de Matemática e 310 de Inglês, com uma taxa de 90,97% de presença. Entre os 74 educandos atendidos, houve avanço significativo em todas as áreas. Destacam-se os casos de:

- Aluno 1³, do 4º ano, passou de 46 habilidades insuficientes em Matemática para apenas uma, após o período de intervenção;
- Aluno 2³, do 2º ano, evoluiu de 2 para 30 habilidades avançadas na mesma disciplina.

Casos com avanços limitados (mas com potenciais em desenvolvimento):

- Aluno 3³, mesmo com presença regular, manteve um nível de proficiência insuficiente em leitura e escrita, com baixo domínio de palavras simples. Isso foi identificado tanto na avaliação inicial quanto na de progresso, o que aponta para a necessidade de intervenção pedagógica ainda mais individualizada no próximo ciclo;

- Aluno 4³, recém-integrado em novembro de 2024, teve pouco tempo para consolidar avanços significativos. Apesar do engajamento e participação nas aulas, a evolução foi sutil, com manutenção de dificuldades em operações básicas de Matemática e compreensão de problemas.

Esses casos reforçam a importância da continuidade do projeto. Cada criança possui um tempo próprio para florescer, e respeitar esse ritmo é parte essencial de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora. Como lembra Vygotsky (1987), o desenvolvimento cognitivo acontece na interação entre o sujeito e o meio, sendo o papel do educador o de mediar experiências e provocar avanços na chamada “zona de desenvolvimento proximal”.

O uso de tecnologias educacionais (plataformas, jogos interativos, desafios lógicos) também esteve presente no cotidiano das aulas. Essas ferramentas foram integradas de maneira crítica e intencional, de modo a enriquecer as estratégias de ensino, sem substituir a mediação humana. Para Papert (1994), as tecnologias são poderosas quando colocadas a serviço do pensamento construtivo e do protagonismo do educando, e foi com esse olhar que o InovaBem utilizou recursos digitais.

Além do componente acadêmico, o projeto promoveu ações voltadas à comunidade escolar, como eventos comemorativos (Dia das Crianças, Natal InovaBem, Lojinha da Marina), que favoreceram a integração entre alunos e equipe. Essa mobilização comunitária é coerente com os princípios da educação

integral defendidos por Saviani (2007), que considera a escola como parte de uma rede de relações que deve ser cultivada para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Ao final do período letivo, foi possível verificar:

- 53% de aumento no número de alunos acima da média em Português;
- 133% de aumento em Matemática;
- Ideb projetado de 7,3, superando a meta nacional de 5,8.

Os ganhos foram também qualitativos: a voz mais segura ao ler, a tranquilidade ao realizar operações antes temidas, e o entusiasmo com que os alunos passaram a participar das aulas são testemunhos do impacto profundo de uma pedagogia que, como afirma L'Ecuyer, “não estimula por estímulo, mas por sentido”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto InovaBem demonstra, de forma inequívoca, que a educação personalizada, quando fundamentada em escuta ativa, sensibilidade pedagógica e rigor metodológico, é uma ferramenta eficaz de combate às desigualdades educacionais. Em um território marcado por vulnerabilidades estruturais, a proposta mostrou que é possível transformar não apenas resultados escolares, mas a própria relação das crianças com o aprender, o sonhar e o pertencer.

A experiência evidenciou que, ao respeitar o tempo e o estilo de aprendizagem de cada educando, cria-se um ambiente seguro

e afetivamente potente, em que o desenvolvimento cognitivo e emocional se entrelaçam. O vínculo estabelecido entre tutores, alunos e comunidade contribuiu significativamente para a construção de uma nova percepção de si mesmo entre os educadores, uma percepção pautada em competência, possibilidade e valor.

Inspirado por autores como Catherine L'Ecuyer, Paulo Freire e Lev Vygotsky, o projeto reafirma que educar é despertar sentido, é confiar no potencial do outro e é atuar com intencionalidade para além do conteúdo formal. A personalização do ensino, aliada ao uso responsável da tecnologia e ao acompanhamento contínuo, revelou-se como uma estratégia potente para reduzir defasagens e promover o florescimento integral das crianças.

Ao final do ciclo, não se contabilizaram apenas notas melhores ou gráficos positivos, embora estes também tenham sido expressivos. Contabilizaram-se sorrisos, autoconfiança, vínculos e a certeza de que é possível, sim, fazer educação com excelência nos contextos mais desafiadores, desde que com propósito, ciência e afeto.

O InovaBem não é apenas um projeto bem-sucedido; é uma prova viva de que a escola, quando acolhe e respeita a individualidade do aluno, pode ser uma porta de entrada para uma vida inteira de possibilidades.

AGRADECIMENTOS

A realização do Projeto InovaBem só foi possível graças ao envolvimento e dedicação

de muitas mãos e corações comprometidos com a transformação social por meio da educação.

Agradeço, com profunda admiração, ao SECRI, por toda a acolhida calorosa, pelo suporte contínuo e pela confiança depositada desde os primeiros passos até os últimos desdobramentos desta caminhada. O compromisso genuíno com a comunidade, aliado à sensibilidade com as questões educacionais, foi essencial para que o projeto encontrasse raízes firmes no território. O SECRI não apenas abriu portas, como caminhou lado a lado, com coragem e escuta ativa.

À LUMA Ensino, minha sincera gratidão por ter me confiado a gestão pedagógica deste projeto. Poder atuar como Pedagoga nesse processo de transformação foi uma experiência potente e profundamente significativa. A LUMA me proporcionou a oportunidade de exercer um trabalho com propósito, alinhado aos meus valores, com espaço para criar, adaptar e escutar cada aluno como único. Essa liberdade responsável de atuação foi um dos pilares para que o projeto pudesse se desenvolver com intencionalidade e afeto.

E um agradecimento especial ao Murilo, Diretor Operacional da LUMA Ensino, cuja mediação sensível foi o ponto de partida para que o InovaBem se tornasse realidade. Foi ele quem costurou as primeiras pontes entre sonhos e possibilidades, abrindo caminhos com generosidade, paciência e confiança. Seu olhar estratégico e humano foi fundamental para que a proposta não apenas saísse do papel, mas ganhasse corpo,

sentido e vida.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram com palavras, ações, tempo ou presença: obrigada por acreditarem na potência da educação personalizada. Esse projeto é de todos nós.

REFERÊNCIAS

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DELORS, Jacques; et al. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na curiosidade:** A chave para a motivação e o sentido da aprendizagem. São Paulo: Quadrante, 2017.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



Pós-Graduação, Iniciação à Pesquisa e Extensão

PRÁTICAS PARENTAIS E TRANSTORNOS DE COMPORTAMENTO INFANTIL: IMPACTOS, MEDIAÇÕES E INTERVENÇÕES POSSÍVEIS

Sandra Samara Oliveira Paschoiotto

RESUMO

Este estudo consolidou e analisou evidências sobre a influência das práticas parentais e dos programas de intervenção parental no desenvolvimento de problemas de comportamento e transtornos de conduta em crianças e adolescentes. Realizou-se uma revisão da literatura nas bases de dados Scopus e Web of Science, resultando na análise de 27 artigos publicados entre 2014 e 2024, oriundos de 12 países. Os estudos foram agrupados em duas categorias: (1) práticas parentais e associações aos problemas de comportamento, incluindo traços de insensibilidade e falta de emoção (IFE); e (2) resultados de programas de intervenção parental no tratamento de problemas de comportamento e conduta infantil. Os resultados apontam que práticas parentais exercem papel significativo no desenvolvimento de problemas de comportamento em crianças e adolescentes, influenciando diretamente suas trajetórias socioemocionais. Nesse contexto, intervenções voltadas à qualificação da parentalidade emergem como estratégias promissoras para a prevenção e o manejo de condutas disfuncionais na infância e adolescência.

Palavras-chave: Transtorno de Conduta. Problemas de Conduta. Práticas Parentais.

INTRODUÇÃO

Os transtornos de comportamento disruptivo (TCD) representam grandes desafios à saúde mental infantojuvenil, com impactos duradouros no funcionamento social, escolar e emocional de crianças e adolescentes. Embora fatores genéticos e neurológicos estejam envolvidos, o ambiente familiar e as práticas parentais são fatores altamente influentes na manutenção e agravamento desses transtornos. Estilos parentais marcados por rigidez, punições inconsistentes ou baixa responsividade emocional não apenas falham em promover o desenvolvimento socioemocional saudável, como frequentemente intensificam comportamentos desafiadores. Além disso, a presença de traços de IFE — caracterizados por baixa responsividade afetiva e ausência de culpa — tem sido apontada como um fator moderador relevante na manifestação de problemas de conduta, dificultando ainda mais o manejo parental. Apesar dos avanços no campo, poucos estudos exploram de forma integrada a influência das práticas parentais,

os traços de IFE e a eficácia de programas de intervenção parental, o que limita o desenvolvimento de abordagens terapêuticas e políticas públicas mais eficazes e sensíveis ao contexto.

OBJETIVOS

O presente estudo de revisão visa analisar evidências sobre a relação entre práticas parentais, traços de IFE e problemas de comportamento em crianças e adolescentes. Também discute o papel das intervenções parentais na prevenção e tratamento desses quadros, com foco na transformação de padrões familiares e fortalecimento dos vínculos afetivos, a fim de contribuir para práticas clínicas e políticas públicas mais eficazes.

METODOLOGIA

Realizou-se uma revisão bibliográfica nas bases Scopus e Web of Science, com os descritores “Conduct Disorder”, “Conduct problems” e “parenting practices”, resultando na seleção de 27 artigos (2014–2024). Os estudos foram agrupados em duas categorias: associações entre estilos parentais e problemas de comportamento, e efeitos de intervenções parentais na modificação desses quadros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificou-se associações consistentes entre práticas parentais negativas, como

rigidez excessiva e agressividade, e o aumento de comportamentos infantis agressivos, sintomas depressivos e traços de IFE. Práticas positivas, por outro lado, como afeto, monitoramento e comunicação sensível, demonstraram efeito protetivo, promovendo empatia e habilidades pró-sociais. A disciplina inconsistente destacou-se como prejudicial, agravando o ciclo de instabilidade emocional e comportamental da criança. Os achados também evidenciam que traços de IFE são sensíveis à qualidade dos vínculos parentais, sendo a responsividade materna um fator de destaque. A relação entre práticas parentais e IFE se mostrou bidirecional: crianças com IFE tendem a evocar mais práticas parentais negativas, o que agrava seu quadro e, conseqüentemente, reforça a rigidez parental e fragiliza o vínculo afetivo-. Os programas de intervenção parental analisados demonstraram impacto positivo na qualidade da parentalidade e redução de comportamentos externalizantes, inclusive quando adaptados para o manejo de crianças com traços de IFE, reforçando a importância de abordagens individualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas parentais exercem influência decisiva sobre o desenvolvimento infantil e a manutenção de transtornos de conduta. Intervenções estruturadas e baseadas em evidências mostram-se eficazes na promoção de vínculos afetivos saudáveis e na prevenção de comportamentos disfuncionais. Este estudo reforça a necessidade

de qualificar o exercício da parentalidade desde os primeiros anos de vida através de programas sensíveis ao contexto familiar e emocional das crianças. Contudo, é necessário ampliar pesquisas em contextos latino-americanos e investir em políticas públicas que apoiem a parentalidade como estratégia central para o bem-estar infantojuvenil e a ruptura de ciclos de violência familiar.

REFERÊNCIAS

- ABOOBAKER, S.; et al. Predictors of emotional and behavioral problems among Indian adolescents: A clinic-based study. **Asian Journal of Psychiatry**, 2019. 39, 104-109. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30599450/>. Acesso em: 23 jan. 2026
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed., text rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- CASSART, T.; VANDEVELDE, S.; COLINS, O. F. Maternal and Paternal Parenting and Maltreatment in Relation to Callous-Unemotional Traits in Detained Male Adolescents. **Youth Violence and Juvenile Justice**, 2025. 23(1), 52-71. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/15412040241258774>. Acesso em: 23 jan. 2026
- ELIZUR, Y.; SOMECH, L. Y. Callous-unemotional traits and effortful control mediate the effect of parenting intervention on preschool conduct problems. **Journal of Abnormal child psychology**, 2018. 46(8), 1631-1642. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29478120/>. Acesso em: 23 jan. 2026
- FLEMING, G. E.; et al. Parent training adapted to the needs of children with callous—unemotional traits: A randomized controlled trial. **Behavior therapy**, 2022. 53(6), 1265-1281. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36229121/>. Acesso em: 23 jan. 2026
- MURATORI, P.; et al. Which dimension of parenting predicts the change of callous unemotional traits in children with disruptive behavior disorder?. **Comprehensive psychiatry**, 2016. 69, 202-210. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27423362/>. Acesso em: 23 jan. 2026
- RAJYAGURU, P.; MORAN, P.; CORDERO, M.; PEARSON, R. Disciplinary parenting practice and child mental health: evidence from the UK Millennium Cohort Study. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, 2019. 58(1), 108-116. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30577926/>. Acesso em: 23 jan. 2026



Pós-Graduação, Iniciação à Pesquisa e Extensão

PROCESSO INTERVENTIVO DE HABILITAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA EM CRIANÇAS COM TEA ATRAVÉS DA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO FUNCIONAL DE ALEXANDER LURIA

Samanta Rodrigues Cremon

RESUMO

O presente trabalho visa o compartilhamento de estratégias adotadas em processos interventivos neuropsicológicos e neuropsicopedagógicos realizados em ambiente clínico com crianças com TEA entre 3 – 9 anos de idade, tendo como teoria norteadora os estudos sobre as unidades funcionais descritas por Alexander Luria (psicólogo soviético especialista em Psicologia do Desenvolvimento cujas ideias foram compartilhadas com Lev Vygotsky em busca de compreender a dinâmica e a forma como ocorria o processo de aprendizagem em geral) com relação a teoria do desenvolvimento funcional. As etapas interventivas foram elaboradas e acompanhadas com elementos essenciais como o processo de mediação, a estimulação de comportamentos e habilidades em escala de complexidade e que, de forma organizada, são entendidas como pilares para processos de aprendizagem que exijam funções cognitivas superiores. Os resultados obtidos evidenciaram que o processo gradual de habilitação que envolveram funções mais amplas (aspectos motores e psicomotores), organização sensorial (captação e reconhecimento dos estímulos advindos do ambiente) e,

posteriormente, a estruturação de trabalhos que envolvam as funções executivas frias (planejamento, organização, atenção, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva) obtiveram resultados positivos que potencializaram a rotina e as ações das crianças, frente aos contextos em que elas estariam expostas ou inseridas.

Palavras-chave: TEA; Intervenção; Habilitação Neuropsicológica; Unidades Funcionais; Aprendizagem; Desenvolvimento Psicomotor.

INTRODUÇÃO

Os transtornos de neurodesenvolvimento, em especial o relacionado ao Espectro Autista, possuem características singulares ao desenvolvimento de um indivíduo em geral.

O entendimento sobre as habilidades e dificuldades relacionadas ao comportamento e as funcionalidades do indivíduo é de fundamental importância para a compreensão de sua rotina, potencialidades adquiridas e àquelas de deverão demandar de treinos para o seu desenvolvimento. Para que isso aconteça, faz-se necessário realizar o mapeamento de tais informações para que seja

possível a realização e montagem de planos de estimulação e habilitação de funções que se encontram em defasagem, tendo como âncoras, para o alcance de tais metas a serem atingidas, os construtos que já estejam previamente organizados e atuantes enquanto sua funcionalidade real.

O processo de habilitação proposto como acompanhamento interventivo, tem como fundamento principal a aquisição de habilidades que ainda não se desenvolveram ou que se encontram em déficits no desenvolvimento.

Durante a experiência da prática clínica comentada a seguir, será citado o processo interventivo baseado no entendimento do desenvolvimento das unidades funcionais cerebrais descritas pelo autor Alexander Luria. Com tais referências, o trabalho descrito foi pautado e produzido através de propostas sobre treinos voltados às habilidades primárias com relação a organização das estruturas físicas de regulação, as habilidades secundárias relacionadas aos aspectos de percepções sensoriais e terciárias dirigidas a processos mentais e habilidades cognitivas. Tais estruturações graduais, para a realização do processo interventivo, trouxeram o apontamento de ganhos perceptíveis desenvolvimentais em relação a aquisições de comportamentos, atuações frente a resoluções de problemas e interações funcionais e relacionais em geral.

OBJETIVOS

Os principais objetivos descritos no

plano interventivo baseado no desenvolvimento das habilidades neurocognitivas sob a ótica da teoria do desenvolvimento funcional de Luria são:

Identificar a correlação de atrasos e dificuldades no desenvolvimento de grupos funcionais primários com a aquisição de repertórios mais elaborados;

Estabelecer diretrizes interventivas para o desenvolvimento de habilidades deficitárias de crianças com quadro clínico de Transtorno do Espectro Autista, considerado e classificado como um transtornos de neurodesenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO

Durante o processo de avaliação neuropsicológica no curso do desenvolvimento infantil (cujo público mencionado neste trabalho refere-se à idade entre 3 – 9 anos), o procedimento adotado fora o de estabelecer os progressos e defasagens nas áreas do desenvolvimento motor, lateralização, praxias, comunicação, atenção, memória, linguagem, raciocínio, estruturação do pensamento, organização, reconhecimento de emoções e habilidades sociais de forma qualitativa. A verificação de tais eixos, desta maneira, favorecia a realização do raciocínio clínico mais estruturado para a elaboração do processo interventivo pautado na organização de estratégias, que funcionariam de forma encadeada para o desenvolvimento de habilidades de uma forma geral.

A noção do sistema funcional tende a equacionar uma concatenação ou uma cadeia de transmissão, onde cada ligação, elo ou zona de mediação representa uma área particular. Cada elo é necessário para que a cadeia seja uma totalidade funcional, cada um participando com uma função específica no seu conjunto estrutural. Daí resulta a noção de que, se alguma parte do sistema funcional está disfuncional ou desagregada, em termos sistêmicos, a aprendizagem representada pela cadeia funcional pode obviamente ser afetada, como evidencial inúmeros casos clínicos de incapacidade de aprendizagem.

No que tange a este trabalho, a formulação de processos interventivos, tendo como base aspectos citados durante os estudos sobre o desenvolvimento das unidades funcionais cerebrais, esteve relacionado ao fato de que, segundo Tisser, o Transtorno do Espectro Autista basear-se em uma desordem do desenvolvimento cujos pesquisadores “... têm estudado o crescimento cerebral e suas redes de funcionamento, neuropatologia, neurofisiologia e neuroquímica. Esses estudos indicam que há diferenças fundamentais no crescimento e na organização cerebral em indivíduos com TEA por um longo período, que pode ir desde a vida pré-natal até a vida adulta”.

De acordo com a proposta mencionada, segundo Alexander R. Luria,

as aprendizagens resultam da sequência bem definida de estádios e da integração complexa de circuitos neuronais disponíveis, ilustrando uma nova reorganização cognitiva progressiva, onde cada área pode operar unicamente em conjugação com

outras áreas a fim de produzir comportamentos como, por exemplo, andar, jogar, manipular, falar, ler, escrever ou resolver problemas.

Tal relação estaria pautada no pressuposto de que “... delimitando o perfil neuropsicológico do paciente, é possível compreender não só seu padrão peculiar de habilidades e dificuldades, mas o impacto dos déficits em seu comportamento e em sua funcionalidade no dia a dia. Tal perfil a ser traçado deve mapear tanto as forças como os pontos de dificuldades.”

Tendo como base esta compreensão, o planejamento para a intervenção estruturada por mediações tenderia a surtir efeitos positivos, por estar relacionado ao real desenvolvimento do sujeito no momento em que o mesmo é inserido para tal processo terapêutico. De uma forma geral, Luria, em estudos realizados em consonância com Vygotsky, pontuava que uma área neurocognitiva ao ser analisada, poderia estar sendo classificada em três contextos: função adquirida, função na faixa do desenvolvimento proximal (segundo Vygotsky, este conceito está relacionado com a distância existente entre o desenvolvimento real e a perspectiva quanto ao nível de desenvolvimento pretendido) ou ainda de forma com que ela não tivesse sido adquirida até o presente momento da avaliação.

De acordo com Oliveira e Trentini, os transtornos de neurodesenvolvimento citados na CID – 11 (onde está incluso o Transtorno do Espectro Autista), “... são marcados por prejuízos comportamentais

e cognitivos que surgem durante o período de desenvolvimento (antes dos 18 anos) e incluem dificuldades significativas na aquisição e no desempenho de funções intelectuais, motoras, de linguagem ou sociais específicas”.

Assim, levantando hierarquicamente essas informações durante o processo avaliativo, o próximo passo seria a elaboração de um planejamento individualizado para se trabalhar os dados elencados, privilegiando os pontos fortes encontrados (funções adquiridas) como pontes de apoio para o treino de aprimoramento ou conquista de funções ainda tidas como deficitárias.

Vale ressaltar que, as propostas interventivas, são compostas de um conjunto de atividades e técnicas adotadas cujo objetivo é melhorar processos cognitivos identificados como prejudicados, gerar adaptações para atividades diárias e favorecer a qualidade de vida. Entre essas práticas, existem termos conhecidos e utilizados como estimulação, habilitação e reabilitação. Todos eles vertem para o mesmo propósito, porém, possuem bases diferentes para atuação.

Neste trabalho, a pauta está voltada para os processos de habilitação, uma vez que os pontos de partida para o início dos trabalhos interventivos são àqueles construtos que ainda não se apresentam dispostos de forma funcional com características já adquiridas e, conseqüentemente, são qualificados com prejuízos em seu desempenho. Conforme citado por Glozman sobre o contexto da habilitação ela indica que segundo os princípios de Luria, deve ser a

reestruturação de uma função comprometida a partir dos componentes preservados. A principal tarefa da habilitação é criar, junto com o paciente, os meios de compensação e de superação do subdesenvolvimento de algumas funções mentais, usando componentes “fortes” para compensar os “fracos”.

O termo “estimulação” não fora privilegiado pois, para a neurociência, tal processo estaria relacionado com quadros que não apresentam prejuízos no uso e apresentação de funções, mas que são passíveis de treino para refinamento de suas aplicabilidades em atividades que estão dentro do contexto esperado para o desenvolvimento. Quanto ao uso da terminologia “reabilitação”, ela estaria vinculada com o contexto de uma pessoa ter adquirido uma determinada função e, por fatores posteriores, a mesma estaria apresentando comprometimentos funcionais a partir de então.

Sendo assim, o trabalho proposto durante os atendimentos redirecionados às crianças com TEA estaria estruturado para realizar enquanto atuação de práticas voltadas para a habilitação nas “...dificuldades e habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais do indivíduo, seu contexto e suas interações, assim como seu funcionamento diário na realização de atividades”, visando trazer melhores relações e comportamentos adaptativos para que a rotina e desempenho de atividades cotidianas para que possam, de forma crescente, acontecerem da forma mais autônoma possível.

Partindo deste pressuposto, o planejamento precisava ser organizado tendo alguns eixos descritos para a orientação de trabalho. A abordagem adotada foi o treinamento cognitivo remediativo (atividades específicas executadas e apresentadas de forma sistematizada, prevendo a repetição e divisão de uma tarefa em pequenos passos para o desenvolvimento, tendo como proposta a aquisição e o aperfeiçoamento gradual das habilidades trabalhadas) de forma combinada (envolvendo áreas de diferentes saberes como psicologia comportamental, psicomotricidade e treinos com focos em habilidades específicas) do tipo holística (com ênfase em componentes que envolvam aspectos emocionais e psicossociais, trazendo a demanda de privilegiar atividades de ordem compartilhada).

A metodologia adotada para os atendimentos tem como principal meta a busca pela

melhoria das dificuldades e disfunções constatadas no processo avaliativo. Devido à complexidade de sintomas e graus de comprometimento, a reabilitação deve ser individual, respeitando as singularidades e procurando ressaltar as potencialidades do indivíduo com esse transtorno... sendo escolhido o que melhor pode favorecer a melhoria da qualidade de vida, estimular suas capacidades funcionais e adaptativas na sua convivência social e familiar.

Os seguimentos a serem realizados, quanto ao acompanhamento terapêutico desenvolvido com crianças com Transtorno

do Espectro Autista, foram relacionados e organizados no mapeamento descrito abaixo. Ressalta-se que, a indicação de domínios e funções elencadas, foram organizadas através de atendimentos realizados em ambiente clínico:

EIXOS DE MAPEAMENTO PARA INTERVENÇÃO NEUROPSICOLÓGICA: TEA

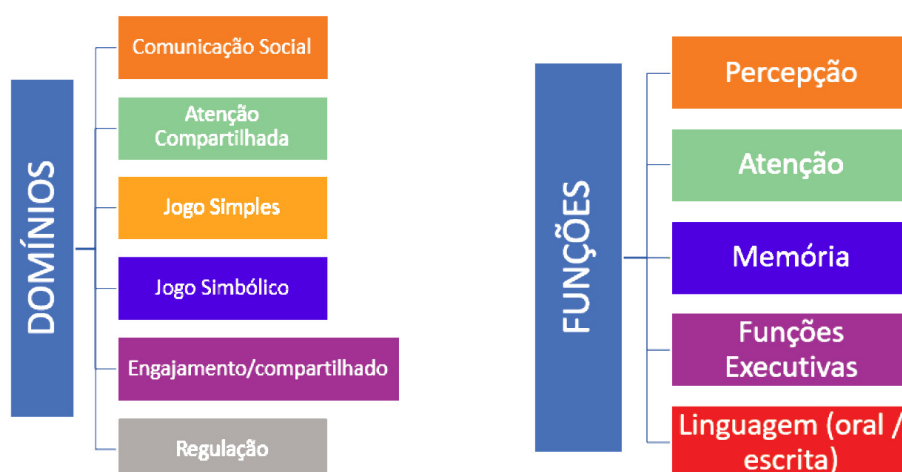


Figura 1: Mapeamento de tratativas de habilitação em casos de TEA

Trazendo o contexto para a prática dos atendimentos realizados, é preciso selecionar o domínio a ser trabalhado em primeira instância. Depois, durante a escolha das atividades dirigidas ou materiais a serem utilizados durante as sessões interventivas, as funções precisam nortear tais redirecionamentos. Vale ressaltar que, durante as escolhas, é de suma importância buscar privilegiar os pontos fortes levantados durante a avaliação e estabelecer um plano de ação para organizar a aquisição de funções ainda não adquiridas ou que merecem treinos para aprimoramento. Entende-se por domínio, as representações, ações, interações e relações existentes entre os pares sociais de forma generalista. Já as funções, seriam as bases cognitivas que permeiam as atividades previstas como domínios. Mesmo que, didaticamente, elas se encontram separadas, durante o curso das atividades elas aparecem de forma concomitante.

A evolução da criança advém, pois, de uma sequência e simultaneidade de processos de maturação e de hierarquização que tem a sua origem na informação (recepção), passa pela formação (integração/elaboração), para vir a culminar na transformação (expressão mais retroalimentação).

Para exemplificar de forma prática a organização das etapas realizadas durante os atendimentos em ambiente clínico, fora incluído a fase de levantamento de informações, até a elaboração do esquema de trabalho a ser realizado. Durante os estudos para a organização desta dinâmica de trabalho, alguns materiais foram utilizados para colaborar com a estruturação das atividades a serem destrinchadas a seguir. O Jasper (Joint attention, symbolic play, engagement and regulation) tem como proposta "... melhorar o relacionamento das crianças com as pessoas (por meio da atenção compartilhada e do engajamento) e as interações com os objetos (por meio do

desenvolvimento de brincadeiras), ao mesmo tempo que ajuda a manter e modular o afeto e o comportamento delas (por meio de estratégias de regulação).” Outro material que colaborou com a formulação sobre os apontamentos das atividades realizadas dentro das etapas de trabalho propostas, foi o Turma da Lúria que apresenta em sua formatação o conceito de ensino por tentativas discretas, onde é previsto um “... formato estruturado de aprendizagem, caracterizado por dividir unidades pequenas (discretas) de instruções em pequenos passos ensinados um de cada vez durante uma série de tentativas”.

Durante a elaboração da proposta de organização dos atendimentos, explanadas dentro das atividades desenvolvidas, o que fora pensado e planejado verte para o atendimento às necessidades e desenvolvimento da criança em sua integralidade, buscando dispor de treinos e tarefas que sejam realistas e tangíveis às características individuais da pessoa que está sendo submetida ao processo interventivo, para que possam ser alcançadas através de aquisições e reestruturação de repertórios sequenciais, postulando tais encontros e acompanhamentos com ações e propostas de atividades específicas, que possam ser mensuradas qualitativamente durante o trajeto interventivo e que apresentem certa previsibilidade de prazos, para uma nova reavaliação e montagem de novos planos de ações de acordo com o novo perfil apresentando. Após a organização de todas as ideias acima, o procedimento para a intervenção voltada para questões de

habilitações de funções foi estabelecido da seguinte forma:

PRIMEIRA ETAPA (O ENCONTRO)

- Acolhimento familiar, levantamento de informações sobre o desenvolvimento em geral; Processo de vinculação (reconhecimento do ambiente e levantamento de possíveis reforçadores que possam auxiliar na condução dos treinos a serem desenvolvidos);
- Busca por atividades compartilhadas e de interação entre a criança e o mediador;
- Etapas escalonadas da avaliação neuropsicológica para o mapeamento de funções preservadas, em desenvolvimento ou não adquiridas.

SEGUNDA ETAPA: ANÁLISE E HABILITAÇÃO DE ELEMENTOS VOLTADOS À PRIMEIRA UNIDADE FUNCIONAL EM ATIVIDADES ESTRUTURADAS E DIRIGIDAS

- Organização motora (macromotricidade e micromotricidade);
- Aspectos relacionados à prontidão para a interação com o meio (quer seja com pessoas ou pela mediação com objetos de interesse);
- Prevalência de atividades e expressões que exijam movimentos simples;
- Habilitação de funções imitativas e atenção compartilhada.

TERCEIRA ETAPA: ANÁLISE E HABILITAÇÃO DE ELEMENTOS VOLTADOS À SEGUNDA UNIDADE FUNCIONAL EM ATIVIDADES ESTRUTURADAS E DIRIGIDAS

- Organização de estruturas sensoriais (percepção visual, auditiva, cinestésica);
- Treinos de atendimento a tarefas de baixa e média complexidade;
- Atividades compartilhadas;
- Treinos de atividades motoras mais elaboradas;
- Reconhecimento de cenários, pessoas de referência, nomeação e busca por um sistema de comunicação funcional.

QUARTA ETAPA: ANÁLISE E HABILITAÇÃO DE ELEMENTOS VOLTADOS À TERCEIRA UNIDADE FUNCIONAL EM ATIVIDADES ESTRUTURADAS E DIRIGIDAS

- O brincar funcional com a delimitação de regras e orientações de complexidade gradual;
- Estruturação de linguagem receptiva e expressiva (inclusão de processos alternativos ou adaptativos);
- Treinos pautados em processos voltados para a regulação emocional;
- Observação e análise de cenários (com introdução de contextualizações sobre causa e efeito);
- Estabelecimento de rotinas e inclusão de processos adaptados a outros ambientes de acordo com a necessidade;

- Treinos neurocognitivos voltados a construtos específicos que demandem de uma intervenção mais acentuada;
- Redirecionamento de atividades preditoras de habilidades acadêmicas.

No entanto, é importante clarificar que tal apresentação das quatro etapas de trabalho parte da hipótese de ser algo sugestivo que norteia o início do acompanhamento e acolhimento das crianças no contexto clínico onde tal intervenção estará sendo realizada. Essa informação é de extrema importância uma vez que, a depender da demanda, alguns processos podem ser alterados ou não realizados neste primeiro momento, de acordo com a individualidade de cada um em questão.

Na prática clínica com esse esboço indicado, através dos registros de acompanhamento durante as atividades (realização com independência, realização parcial com ajuda física ou verbal ou ausência de realização), foi perceptível o avanço do desenvolvimento do indivíduo na aquisição de novos repertórios de comportamentos (com a descrição de comportamentos ajustados ou parcialmente ajustados) e aprendizagens, uma vez que

Partindo de um processo primacial biológico, a criança tende a desenvolver-se em um processo designadamente psicológico, onde a apropriação das praxias e da linguagem vai permitir-lhe transcender o desenvolvimento imediato, o reconhecimento de instrumentos e a dinâmica dos pensamentos e dos sentimentos, para vir a mergulhar cada vez mais fundo em um processo preferencialmente sociológico.

Sendo assim, realizar o trabalho com atividades que visem lidar com a diminuição dos prejuízos apresentados, tendo em vista o desenvolvimento encadeado e concomitante de funções cerebrais primárias, até as mais complexas, mediadas por outros indivíduos de forma estruturada e com objetivos bem delimitados, trouxe resultados significativos, quando tal sujeito passa por reavaliações e acompanhamentos integrativos durante o acompanhamento do seu crescimento de uma forma geral.

Assim, como citado por Luria em analogia com outros autores como Wallon e Piaget, é possível compreender que

...o desenvolvimento neuropsicológico compreende uma impressionante sucessão de desequilíbrios funcionais, seguidos da reorganização dos circuitos neuronais disponíveis em novas estruturas de ação e de pensamento... os processos de desenvolvimento são de natureza evolutiva, na medida em que representam níveis de maturação que se operam na estrutura de conjunto que é o cérebro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, o cérebro possui desenvolvimento gradual e complexo com referência ao entendimento das atuações das habilidades cognitivas na vida diária de um indivíduo, quer seja ele autor ou receptor de informações. Quando ocorre algum déficit na aquisição e organização dessas funções, as atividades desempenhadas acabam apresentando padrões que podem interferir, de forma imprecisa, na aquisição de novas aprendizagem e nas interações desempenhadas.

Logo, o trabalho de forma interventiva com foco na habilitação de padrões funcionais primários para, posteriormente, promover a habilitação de repertório de alta complexidade traz benefícios para a organização do desenvolvimento de funções neurocognitivas mais eficientes a serem recrutadas no dia a dia do sujeito, que é acompanhado com o foco de aprimoramento de repertório escalonado. Vale ressaltar que a proposta de trabalho visa criar estratégias para aprimorar, de forma qualitativa, o desempenho e o envolvimento da criança com TEA em contextos sociais, práticas de sua vida diária e formas de enfrentamentos frente a possíveis adversidades, sempre respeitando os seus potenciais e também as dificuldades encontradas, que são prováveis quando existe o referido diagnóstico de transtorno de neurodesenvolvimento como o do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS

ANAUTE, Carla; GLOZMAN, Janna. **Neuropsicologia aplicada ao desenvolvimento humano**. São Paulo: Memnon, 2017, p.142

CARDOSO, Caroline de O.; DIAS, Natália M. **Intervenção Neuropsicológica Infantil: da estimulação precoce-preventiva à reabilitação**. São Paulo: Pearson, 2019, p. 27-29.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 405-514

KASARI, Connie; GULSRUD, Amanda C.; SHIRE, Stephaie Y.; STRAWBRIDGE, Christina. **Jasper: um modelo para crianças com autismo**. São Paulo: Hogrefe, 2024, p. 19.

LOPES, Regina M. F.; NASCIMENTO, Roberta F. L. **Reabilitação Neuropsicológica**. Belo Horizonte: Artesã, 2^aed. 2025, p. 285

OLIVEIRA, Sérgio E. S.; TRENTINI, Clarissa M. (orgs). **Avanços em Psicopatologia: Avaliação e Diagnósticos Baseados na CID-11**. Porto Alegre: Artmed, 2023.

SILVEIRA, Fernando J.; SILVA, Daniela R. da. **Turma da Luria: Guia prático de intervenção infantil (1 – 4 anos)**. São Paulo: Vetor Editora, 2020, p. 20

TISSER, Luciana e cols. **Transtornos psicopatológicos na infância e na adolescência**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2018, p. 80.



Pós-Graduação, Iniciação à Pesquisa e Extensão

PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS ESTUDANTES DE PRÉ-ESCOLA NÍVEL II E DE 1º ANO (CICLO DE ALFABETIZAÇÃO) NO MUNICÍPIO DE GUAÍBA.

Juliana Kirstein Diniz

Ana Cristina Melo Prates

RESUMO

A ciência cognitiva e os estudos baseados em evidências científicas confirmam a importância de estimular e desenvolver competências pré-leitoras nos primeiros anos de escolarização. A consciência fonológica é uma habilidade pré-leitora essencial que se refere à capacidade de reconhecer e manipular os sons da fala, como sílabas e fonemas. Essa habilidade é fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita, e seu desenvolvimento na fase pré-leitora é essencial para o sucesso da alfabetização. A Secretaria Municipal de Educação (SME) no ano de 2024 implementou o Programa Municipal de Alfabetização embasado no Programa Alfabetização Baseado na Ciência (ABC) do Ministério da Educação (MEC). O programa tem como objetivo estimular as habilidades de consciência fonológica por meio de atividades lúdicas e interativas, aplicadas aos estudantes de Pré-Escola Nível II e de 1º ano (ciclo de alfabetização) das 30 instituições de ensino da rede municipal. O Programa Alfabetização Baseada na Ciência foi elaborado pelo Ministério da Educação e está disponibilizado na Plataforma AVAMEC. Programa

resultado do trabalho conjunto entre a CAPES, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e o Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CIIL- Instituto Politécnico do Porto).

Palavras-chave: Consciência Fonológica; Habilidades; Competências; Preditoras; Resultados.

INTRODUÇÃO

A implementação do Programa de Alfabetização pela Secretaria Municipal de Educação (SME) ano de 2024, resultou na constatação da equipe técnica de que 80% dos estudantes oriundos do ciclo de alfabetização das escolas da rede municipal não consolidou o processo de alfabetização até o final do 3º ano, no ano letivo de 2023, conforme estabelecido nos principais documentos da educação nacional, estadual e municipal.

Neste contexto, a assessora técnica, referência para o trabalho no ciclo de alfabetização no município de Guaíba, participou da Formação proposta pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade do Porto e o Centro de

Investigação e Intervenção na Leitura (CILL - Instituto Politécnico do Porto) na cidade do Porto, com a apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ao término da formação, conjuntamente ao gestor municipal e a equipe técnica, foi implementado o programa. Estudos baseados em evidências científicas legitimam a importância da estimulação das habilidades de consciência fonológica desde a pré-escola, sabendo-se do impacto significativo no desenvolvimento da leitura e escrita nos anos subsequentes. A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de que os estudantes, com idades entre 4 anos e 5 anos e 11 meses, sejam expostos e estimulados no desenvolvimento das chamadas competências pré-leitoras na Educação Infantil. Não é possível dissociar o sucesso do processo de aquisição da leitura e da escrita da vivência na Educação Infantil, pois, de acordo com (p. 133), “o desenvolvimento da alfabetização precoce e das competências de literacia durante os anos pré-escolares está associado a melhores resultados na leitura e na escrita nos anos posteriores”. Da mesma forma, utilizar práticas embasadas em evidências científicas proporciona aos estudantes do 1º ano a oportunidade de desenvolver competências leitoras e, subsequentemente, da escrita.

O programa implementado no ano letivo 2024 no município de Guaíba, tem como principal objetivo estimular as habilidades preditoras da leitura na Educação Infantil e

as competências leitoras no 1º ano do Ensino Fundamental, por meio de práticas que desenvolvam a consciência fonológica e estejam embasadas nos estudos da Ciência Cognitiva da Leitura.

De acordo com Capovilla e Capovilla (1998, p. 119),

devemos trabalhar com as crianças a sonoridade das palavras, assim estamos, sim, abrindo portas para que a aquisição da escrita seja um processo mais fácil, a grande maioria dos estudos sobre consciência fonológica relacionam o desenvolvimento de habilidades para aquisição da escrita.

Neste sentido, percebemos a importância de estimular e desenvolver competências pré-leitoras nos primeiros anos de escolarização da criança. Atendo-se ao fato de que ela é capaz, de forma lúdica e interativa, de desenvolver Consciência fonológica, desde que receba a instrução adequada.

Sendo assim, iniciou-se o processo de formação com os professores do Pré Nível II e 1º ano (ciclo de alfabetização), visando capacitá-los para estimular adequadamente e proporcionar atividades que desenvolvam as habilidades de Consciência Fonológica. Durante o ano letivo de 2024, os estudantes foram avaliados e monitorados por meio de um caderno de avaliação. Com base nos resultados desse monitoramento, os estudantes de Pré, nível II, e 1º ano que não atingiram os escores mínimos previstos no caderno avaliativo foram destacados como “estudantes com baixo desempenho para sua faixa etária”. No início do ano letivo de 2025, esses

estudantes passaram a receber atendimento de apoio pedagógico no turno inverso escolar, com intervenções que reforçam a aquisição de habilidades de manipulação sonora.

OBJETIVO

Estimular as habilidades preditoras da leitura na Educação Infantil e o desenvolvimento das habilidades leitoras no 1º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito à Consciência Fonológica.

DESENVOLVIMENTO

A implementar o Programa Municipal de Alfabetização definiu um cronograma de Formação de Profissionais e de Intervenção de práticas pedagógicas, executadas por estes, em suas turmas de Pré-escola, nível II e 1º anos do Ensino Fundamental. Os estudantes participantes do Programa de intervenção à estimulação de competências pré-leitoras, receberam a intervenção através da aplicação das atividades propostas no material integrante do Manual ABC na Prática: construindo alicerces para a leitura. As intervenções ocorreram semanalmente, em um período de 40 minutos, com a aplicação da atividade, seguindo a sequência proposta pelo material e de acordo com o Calendário Letivo da escola. Antes da aplicação da 1ª intervenção nas turmas, houve o processo de apresentação da proposta à equipe diretiva, supervisão escolar e professoras titulares das turmas, pensando que este é um processo que demanda apoio e parceria na

implementação por parte de todos os envolvidos. Seguindo o cronograma proposto, as crianças foram submetidas a três testagens do Caderno de Avaliação e Monitoramento, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Guaíba, ao longo do ano, sendo a primeira tida como diagnóstica, aplicada anteriormente ao início da intervenção. As avaliações são imprescindíveis para monitorar o desempenho dos estudantes. Na tabela 1, observa-se o número de estudantes que receberam a intervenção pelo programa em 2024:

TABELA 1: ESTUDANTES QUE RECEBERAM A INTERVENÇÃO EM 2024:

As habilidades avaliadas são: Rima; Aliteração; Fonema Inicial; Nomeação Espontânea; Relação Fonema/Grafema; e Correspondência entre sons e letras. O Índice de Desempenho em Consciência Fonológica para pré-escola (nível 2) indicaram que 91% dos estudantes avaliados demonstraram ter adquirido habilidades avaliadas, atingindo pontuação igual ou maior a 41 escores de pontuação. Já nos 1º anos, entre os 96% dos estudantes avaliados, 60% demonstraram habilidades de leitura e escrita desenvolvidas, atingindo no mínimo 123 escores, do previsto pelo caderno de avaliação e monitoramento, indicando progresso significativo em relação ao ano anterior (2023), em que 40% dos estudantes desenvolveram a leitura e escrita de forma deficitária. Alguns fatores contribuíram

para o sucesso e crescimento desses índices como: Protocolos de intervenção, Capacitação de professores e Metodologias com embasamento científico.

Turma	Nº	Estudantes	
	estudantes	Avaliados	PCDs
Pré II	983	94%	6%
1º ano	934	96%	6%

Por outro lado, analisam-se desafios a serem superados: o refinamento de estratégias para os 40% que não alcançaram o nível desejado, acompanhamento contínuo, monitoramento do progresso individual e expansão de recursos. Dos 934 estudantes que receberam a intervenção no ano de 2024, cento e vinte e três (123), foram sinalizados como possíveis estudantes de risco por apresentarem baixo desempenho. Ao final, da aplicação do programa e das avaliações, podemos identificar os estudantes que apresentaram melhor desempenho nas habilidades preditoras de leitura, e os que não apresentaram melhora no seu desempenho foram encaminhados para atendimento de apoio pedagógico no turno inverso. Nestes atendimentos, os estudantes recebem intervenções que reforçam as habilidades de manipulação dos sons, a fim de dar continuidade de consolidação das mesmas. Os estudantes seguem monitorados ao longo do ano letivo de 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de Guaíba mostrou eficácia em seus resultados, conforme os dados apresentados neste relato. Reafirmando que a adoção de práticas baseadas em evidências científicas, aliada à formação continuada dos professores e ao uso de materiais estruturados, contribuiu significativamente para a aprendizagem dos estudantes.

A elevação dos índices em consciência fonológica e leitura demonstra que estudantes são capazes de desenvolver essas competências quando expostos a práticas sistemáticas, adequadas à sua etapa de desenvolvimento. A formação, os protocolos de intervenção e o monitoramento foram decisivos para os avanços obtidos.

Embora os resultados sejam positivos, ainda há desafios no atendimento às crianças que não atingiram os scores esperados. O aprimoramento das intervenções e o fortalecimento da articulação entre os profissionais da rede são importantes para consolidar estas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALVES, Diana. **Modelo RTI na Alfabetização**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Manual do curso Alfabetização Baseada na Ciência, p. 133. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/>. Acesso em 10 de nov. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Manual do curso **Alfabetização Baseada na Ciência**. Disponível em: “<https://avamec.mec.gov.br/Ac>”<https://avamec.mec.gov.br/>. Acesso em 10 de nov. 2021.

CAPOVILLA, A.G.S, & CAPOVILLA, F.C. **Treino de consciência fonológica de pré a segunda série**: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita. Temas sobre Desenvolvimento, 1998.



Pós-Graduação, Iniciação à Pesquisa e Extensão

PROJETO CONVIVER: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Hamilton Vedovato de Marque

Alexandre Otaviano Pereira da Silva

RESUMO

O presente trabalho apresenta o Projeto Conviver, desenvolvido pelo Sesc Paraná, como uma estratégia institucional voltada à promoção da educação inclusiva desenvolvida com intencionalidade pedagógica. Com ênfase na garantia dos direitos educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o projeto adota uma abordagem transversal entre educação, cultura, lazer e ação social, promovendo ambientes escolares acessíveis e acolhedores à (neuro) diversidade. Seus objetivos envolvem o fortalecimento de práticas inclusivas, a formação continuada dos educadores, apoio especializado para elaboração de Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) e a mediação entre escola, família e redes de apoio. A metodologia envolve escuta qualificada, rodas de conversa, oficinas temáticas e intervenções psicoeducativas, adaptadas às realidades dos territórios atendidos. As ações desenvolvidas têm como embasamento técnico e científico a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e, referenciais da Psicologia da Educação. Os resultados indicam avanços na

construção de uma cultura escolar inclusiva, com maior engajamento dos educadores e fortalecimento de corresponsabilidade entre os agentes escolares envolvidos. Conclui-se que a inclusão efetiva depende de práticas pedagógicas intencionais e embasadas em evidências, que respeitem a singularidade dos sujeitos e promovam sua participação ativa no processo educativo.

Palavras-chave: Inclusão; Cultura da Paz; Convivência; Gestão Participativa

INTRODUÇÃO

A promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade é um dos desafios da atualidade e demanda o fortalecimento de políticas e práticas educacionais que reconheçam e valorizem a (neuro) diversidade humana como um princípio estruturante do processo educacional. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece diretrizes para a garantia dos direitos educacionais de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando

o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem nas escolas regulares. Nesse contexto, o Sesc Paraná desenvolve uma série de ações voltadas à inclusão e à convivência por meio do Projeto Conviver, uma estratégia institucional voltada ao fomento de ações que promovam ambientes educacionais mais acessíveis e acolhedores à (neuro)diversidade.

A proposta integra programas de Educação Formal e Ampliada, sistematizando ações com impacto no desenvolvimento socioemocional dos estudantes e no fortalecimento da convivência escolar. Parte-se do entendimento de que uma escola verdadeiramente inclusiva se constrói por meio de práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas e sensíveis à singularidade dos sujeitos. O Projeto Conviver adota princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), abordagem que orienta a criação de contextos flexíveis de ensino, capazes de atender às múltiplas formas de aprender, pensar e se expressar. Além disso, fundamenta-se na Psicologia da Educação, que destaca a importância do desenvolvimento emocional, das interações sociais e das mediações pedagógicas no processo de aprendizagem.

OBJETIVOS

O objetivo central do Projeto Conviver é sistematizar ações voltadas a inclusão, convivência e construção de cultura da paz. Para alcançar esse objetivo, o projeto possui como objetivos específicos: promover práticas inclusivas, fortalecer a convivência

escolar, contribuir para a construção de uma cultura institucional de paz, oferecer formação continuada aos educadores, apoiar a elaboração dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI), e nas adaptações pedagógicas.

DESENVOLVIMENTO

Considerando a sensibilidade da temática e seu caráter transversal, partiu-se do pressuposto de que a construção das diretrizes do Projeto Conviver deveria ser realizada de forma participativa, integrando o maior número possível de educadores. A escuta ativa e o envolvimento direto dos profissionais foram compreendidos como fundamentais para a legitimidade e efetividade das ações. Nesse sentido, em 2023, durante as Semanas Pedagógicas e Encontros Pedagógicos, realizaram-se grupos focais e metodologias ativas com a seguinte consigna reflexiva: “O que é Cultura da Paz no Sesc Paraná?”.

As respostas revelaram, pela ótica dos educadores, que cultura de paz envolve práticas de acolhimento, inclusão, capacitação, valorização das relações humanas e escuta ativa. Essas contribuições orientaram a metodologia do projeto, que contempla oficinas temáticas, rodas de conversa, intervenções psicoeducativas, escutas qualificadas, formação continuada e apoio à elaboração dos PDIs. As ações são planejadas de forma intencional e fundamentadas em evidências, respeitando os tempos, estilos e ritmos de aprendizagem. A partir das especificidades de cada território, o Conviver busca promover pertencimento e sentido de comunidade,

fortalecendo o compromisso coletivo com uma educação mais inclusiva e humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Conviver representa uma iniciativa institucional significativa do Sesc Paraná na promoção da inclusão escolar, da convivência e da cultura de paz, articulando esses eixos de forma integrada e intencional. A participação ativa e o envolvimento direto dos educadores da Rede Sesc na sua construção foram essenciais para definir diretrizes, valores e práticas alinhadas às realidades. Ao reconhecer os profissionais da educação como protagonistas desse processo, o projeto fortalece a corresponsabilidade e fomenta práticas pedagógicas fundamentadas em evidências, sensíveis à diversidade e comprometidas com a formação integral dos estudantes. Dessa forma, o Conviver avança na consolidação de uma cultura escolar mais inclusiva, democrática e humanizada, sustentada pelo diálogo, pelo pertencimento e pela valorização das singularidades. A partir da implementação do projeto, houve maior integração entre equipes escolares e familiares, além de relatos de educadores sobre mudanças nas práticas pedagógicas e no clima escolar.

REFERÊNCIAS

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

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



PSICOPEDAGOGIA E INTERVENÇÃO PRECOCE NO AUTISMO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanessa Baggio Silverio

RESUMO

O autismo afeta a comunicação, interação social e apresenta comportamentos repetitivos e alterações sensoriais, exigindo acompanhamento profissional. Entre setembro de 2023 e novembro de 2024, foi realizada intervenção psicopedagógica com uma criança diagnosticada aos 3 anos e 5 meses. O processo incluiu avaliação psicopedagógica, análise do comportamento, intervenções semanais e reuniões com família, escola e equipe de saúde. Inicialmente, a criança apresentava dificuldades no contato visual, imitação, seguir comandos, interação social e estereotípias. Na reavaliação, todos os objetivos foram alcançados, mostrando melhorias significativas nessas áreas. O caso ressalta a importância da intervenção precoce embasada cientificamente no TEA.

Palavras-chave: Avaliação do ensino. Transtorno do Espectro Autista. Intervenção Precoce Educacional. Análise do Comportamento Aplicada.

INTRODUÇÃO

De acordo com o Estudo da Carga Global de Doenças (GBD), estima-se que 61,8

milhões de pessoas estavam no Transtorno do Espectro Autista em 2021 (Santomauro et al., 2025). No Brasil, o Censo Escolar de 2024 registrou 918.877 estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) matriculados na educação básica (MEC, 2025). O desenvolvimento neurológico é influenciado por fatores sociais, genéticos, ambientais e biológicos. No caso de indivíduos com desenvolvimento atípico, essas influências são absorvidas de maneira diferenciada, gerando desafios nas esferas familiar, escolar e clínica. O TEA se caracteriza por prejuízos na comunicação e no comportamento, como dificuldade na interação social e na conversação (Liberalesso e Lacerda, 2020).

A intervenção precoce é essencial, pois a infância é um período de alta plasticidade cerebral e potencial de aprendizagem (Rogers e Dawson, 2014). Essas intervenções visam minimizar os atrasos e fortalecer habilidades. Nesse contexto, a Psicopedagogia atua tanto na educação quanto na saúde, com o objetivo de identificar e intervir nas causas das dificuldades de aprendizagem (Sampaio, 2018). O processo envolve avaliação psicopedagógica, observação clínica e elaboração de estratégias específicas que auxiliem no desenvolvimento global da criança com TEA.

OBJETIVO

Apresentar o relato de experiência exitosa a partir de uma intervenção psicopedagógica precoce com base na Análise do Comportamento Aplicada, em um caso clínico com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista

METODOLOGIA

Entre setembro e outubro de 2023, foram coletadas informações preliminares por meio de anamnese com os genitores, que relataram atraso na fala e baixa interação social da criança. Em seguida, aplicaram-se protocolos avaliativos para ajustar os objetivos psicopedagógicos. Também foi feita uma visita técnica à unidade de ensino para obter informações da equipe pedagógica e observar a criança no ambiente social. Em sequência foi emitido o relatório psicopedagógico e o diagnóstico neuropediátrico confirmou TEA.

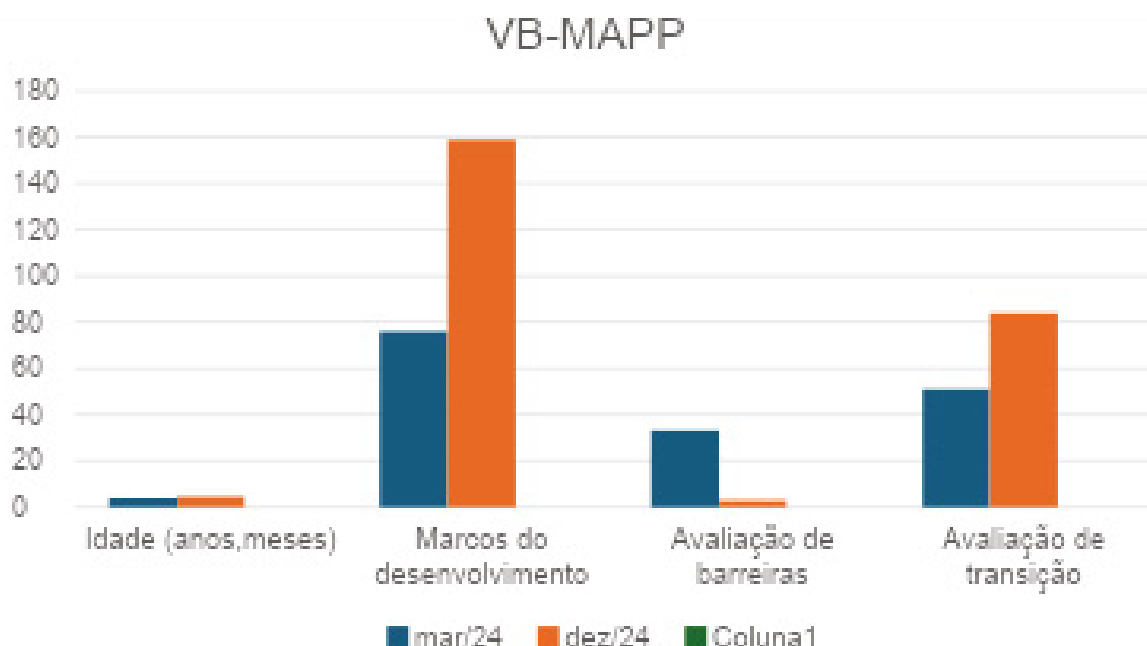
O analista do comportamento responsável pelo caso aplicou o protocolo Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP). Cinco programas de intervenção baseadas nos resultados do VB-MAPP (brincar independente – 6M, brincar social – 6M, imitação – 6M, repertório de ouvinte por função, característica e classe – 6M e, intraverbal – 6M) foram executados no período de março à novembro de 2024. Em dezembro o VB-MAPP foi reaplicado.

RESULTADOS

Nesse estudo, aos resultados do protocolo VB-MAPP atuaram como norteador para os rumos do planejamento terapêutico. Em março de 2024 os resultados alcançaram os níveis 1 e 2 (76 pontos); em dezembro de 2024 os resultados alcançaram também o nível 3 (159 pontos), um crescimento de 109,21%. A avaliação de barreiras apresentou considerável redução de 33 pontos para 3 pontos, correspondendo a uma redução de 90,0%; e a avaliação de transição evolução de 51 pontos para 84 pontos, correspondendo positivamente a 64,7%.

As três principais avaliações do VB-MAPP apresentaram resultados significativos, mostrando-se compatíveis com os gráficos referentes à aplicação dos programas baseados em análise do comportamento aplicada executados pela equipe multiprofissional.

Figura 1. Resultado das avaliações do VB-MAPP em dois momentos (mar/24 e dez/24):



DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O acompanhamento psicopedagógico teve início com o treino de habilidades básicas (contato visual, permanecer sentado durante a execução de uma atividade, e esperar), com controle de frequência. O treino de habilidades básicas seguiu o método de ensino PRT -Pivotal Response Training, que se concentra em áreas fundamentais do desenvolvimento, como a motivação e a resposta a múltiplos estímulos, com o objetivo de produzir melhorias generalizadas do desenvolvimento, incentivando a auto iniciação e a escolha por parte da criança, promovendo maior engajamento e aprendizado (NICOLI e NICOLI, 2024).

Para mensuração do acompanhamento psicopedagógico utilizou-se o VB-MAPP protocolo de avaliação baseado na obra “Comportamento Verbal” de Skinner, e é uma análise de estudo da linguagem (RIDOUT e

EIDELVIK, 2024). O VB-MAPP é composto por 5 componentes: Avaliação de Marcos, Avaliação de Barreiras, Avaliação de Transição, Análise de Tarefas e o Plano de Ensino Individualizado.

O protocolo VBMAPP foi aplicado em dois momentos: primeiro em março de 2024, quando a indivíduo tinha 3 anos e 8 meses, e depois entre novembro e dezembro de 2024, aos 4 anos e 5 meses. Na primeira aplicação, a pontuação geral de habilidades adquiridas nos marcos do desenvolvimento foi de 76 pontos, abrangendo os níveis 1 e 2. Na segunda, a pontuação subiu para 159 pontos, abrangendo os três níveis do protocolo. A avaliação de barreiras apresentou 33 pontos na primeira aplicação e caiu para 3 pontos na segunda, indicando redução significativa das barreiras de aprendizagem, conforme esperado (Leal, Gradim e Souza, 2020). Já a avaliação de transição, que mede a inserção e interação social da criança, teve um aumento de 51 para 84 pontos entre as

duas aplicações, sinalizando progresso na socialização. Todos os programas aplicados mostraram-se eficazes para o alcance dos objetivos. Contudo, os resultados dependem da demanda e do nível do Transtorno do Espectro Autista (TEA) de cada criança, além da participação ativa dos familiares e da escola no tratamento.

CONCLUSÃO

Por meio desta experiência, podemos comprovar que resultados satisfatórios, com relação ao desenvolvimento neurológico atípico dos indivíduos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, podem ser alcançados em menor tempo quando o plano terapêutico segue padrões de avaliação, planejamento e execução baseados em evidências científicas de alto impacto e é executado por uma equipe que funciona de modo interprofissional e multiprofissional.

REFERÊNCIAS

ABPp. Código de Ética do Psicopedagogo. 2019. Disponível em: https://www.abpp.com.br/wp-content/uploads/2020/11/codigo_de_etica.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025.

INEP. Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista. Publicado em 23 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 18 mai. 2025.

LEAL, Bruma Sofia Filocreão Miranda; GRADIM, Luma Carolina Câmara; SOUZA, Vanessa Rafaelle Brasil de. **Habilidades sociais em crian-**

ças com transtorno do espectro autista: uma análise da prática em Terapia Ocupacional. Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup. Rio de Janeiro. 2020; v.5(6):121-131. DOI: 10.47222/2526-33945.rbto. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4eb7/e8e17a071dc65669df4ccdf1286124e9e72f.pdf>. Acesso em: 19.mai.24.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo:** compreensão e práticas baseadas em evidências. 1. ed. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.leg.br/atividade-parlamentar/comissoes-permanentes/todas-as-comissoes/acervo-comissao-de-acessibilidade/autismo-praticas-baseadas-em-evidencias.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

NICOLI, Flaviane Aparecida Conholato; NICOLI, Gustavo Tosta. Revisão bibliográfica sobre a eficácia da análise do comportamento aplicada (ABA) em intervenções para o transtorno do espectro autista. **Revista Ensino, Educação & Ciências Exatas**, v. 05, Ed. Esp. Anais da V Jornada Científica do Grupo Educacional FAVENI, p. 202-206, 2024. Disponível em: <https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/ensinoeducacaoeciencias/article/view/2064/1094>. Acesso em: 19 mai. 2024

RIDOUT, S., ELDEVİK, S. **Medidas utilizadas para avaliar os resultados do tratamento em crianças com autismo que recebem intervenções comportamentais precoces e intensivas: uma revisão.** Rev J Autism Dev Disord 11, 607–619, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40489-023-00355-9>. Acesso em: 19 mai. 2024

ROGERS, S. J.; DAWSON, G. **Intervenção precoce em crianças com autismo:** modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Ltda, 2014.

SAMPAIO, Simaia. **Manual Prático do diagnóstico psicopedagógico clínico.** 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2018.

SANTOMAURO, Damian F. et al. **A epidemiologia global e o fardo para a saúde do espectro do autismo:** descobertas do Estudo da Carga Global de Doenças de 2021. *The Lancet Psychiatry*, v. 12, n. 2, p. 111–121, 2025. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366\(24\)00363-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366(24)00363-8/fulltext). Acesso em: 18 mai. 2025.



Pós-Graduação, Iniciação à Pesquisa e Extensão

QUANDO O MAESTRO DESAFINA: COMO AVALIAR DISFUNÇÃO EXECUTIVA NA MIGRÂNEA

Luciane Kaiser Pinotti

RESUMO

A migrânea é uma desordem neurológica que afeta um número significativo das pessoas. Para além do déficit causado pela crise, pessoas que têm essa condição também apresentam disfunção executiva, deixando sua funcionalidade comprometida mesmo fora dos picos de crise. Objetivos: Levantar na literatura quais os instrumentos neuropsicológicos são utilizados para identificação de disfunção executiva em migranosos. Métodos: O levantamento foi feito utilizando-se de uma revisão sistemática, seguindo todos os requisitos metodológicos. Resultados: Dezenove instrumentos foram mapeados através de estudos, que avaliaram o funcionamento executivo na migrânea, destes, apenas dois são de uso restrito ao psicólogo. Conclusão: Saber avaliar o funcionamento executivo em diferentes patologias pode auxiliar não apenas na compreensão do caso, como é uma ferramenta importante para elaboração de estratégias compensatórias, visando a melhor funcionalidade do indivíduo.

Palavras-chave: Avaliação Neuropsicológica; Migrânea; Função Executiva.

INTRODUÇÃO

A migrânea trata-se de um distúrbio neurológico comum, cujos sintomas incluem: presença de dores de cabeça de intensidade forte, sintomas gastrointestinais como enjoo e/ou vômito, foto e fonofobia. É uma doença incapacitante e que interfere na qualidade de vida de quem sofre com essa condição (DIENER et al. 2015).

Estima-se que cerca de 15% da população mundial sofra de migrânea. Em crianças esse índice representa cerca de 7% da população mundial (STOVNER et al 2022). De acordo com o estudo Global Burden of Disease Study 2016 (GBD2016), a migrânea foi classificada como a sexta doença mais prevalente e a terceira causa de incapacidade tanto em homens como em mulheres com idade abaixo dos 50 anos (STOVNER, LJ, et al 2022). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) uma crise de migrânea é tão incapacitante que chega a ser comparada a um dia vivido com demência, tetraplegia ou psicose aguda; podendo ser mais incapacitante que a paraplegia, a cegueira, a artrite reumatoide ou a angina (BLUMENFELD, et al. 2011).

O funcionamento executivo por sua vez, não apresenta uma definição consensual,

podendo ser compreendida como uma função complexa que envolve diversas subfunções. Para essa pesquisa, consideramos o conceito definido por Alvarez e Emory (2006), através de uma metanálise que analisou 2500 estudos e definiu o termo como um processo complexo que envolve flexibilidade mental; resolução de problemas, manutenção de respostas, controle inibitório, memória de trabalho, atenção sustentada e seletiva. Esse mesmo conceito foi definido por Yang, Y., et al (2016) em outra metanálise.

OBJETIVOS

O funcionamento executivo é uma função ampla e complexa, e avaliá-lo se torna uma grande ferramenta que auxilia na compreensão dos déficits cognitivos e comportamentais, bem como possibilitar a elaboração de estratégias eficazes para suporte destes déficits. Desta forma, foi realizada uma revisão sistemática para identificação dos artigos publicados sobre avaliação de funções executivas em indivíduos com migrânea mensuradas através de testes de avaliação neuropsicológica. Esse trabalho é uma atualização e está vinculado a uma pesquisa maior, registrada no Próspero sob nº CRD42019128505.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi feita em três bases de dados distintas, a constar: EMBASE, PubMed e PsycINFO, e atualizada com data de 17 de junho de 2025, seguindo as recomendações metodológicas da Cochrane (Higgins, 2011).

Ao todo, a pesquisa maior mapeou 5644 artigos e selecionou 25 artigos para a análise qualitativa; já a busca atualizada (com dados de 2019 a 2025) mapeou mais 1008 e selecionou mais três artigos.

Dezoito estudos avaliaram atenção, incluindo atenção sustentada e/ou seletiva e, para isso utilizaram-se dos testes: Go/NoGo Test; Dígitos OI; Stroop Test; TMT; Attentional Network Task (ANT); Sistema de avaliação neurocomportamental NES; Tarefa SWITCH; Shape Trail test (STT), Teste do Desenho do Relógio e Teste de Modalidades de Símbolos e Dígitos (SDMT).

Oito estudos avaliaram memória operacional, através da aplicação dos seguintes instrumentos: Dígitos Ordem Inversa; N-Back task e Blocos de Corsi.

Onze estudos avaliaram fluência verbal, todos eles utilizaram do instrumento Controlled Oral Word Association Test (COWAT).

Dezessete estudos avaliaram flexibilidade mental e, para isso, utilizaram um ou mais dos seguintes instrumentos: Trail Making Test (TMT); Stroop Test; Frontal Assessment Battery (FAB); Wisconsin Card Sorting Test; Shape Trail Test (STT).

O controle inibitório foi avaliado por cinco estudos, através dos testes: Go/Nogo Task; Stroop Test; D-KEFS word-color; Frontal Assessment Battery (FAB); Sistema de avaliação neurocomportamental NES; Tarefa SWITCH.

Quatro estudos avaliaram a subfunção de manutenção de resposta utilizando-se de Wisconsin Card Sorting Test e/ou Teste de Alternância de Objetos (OAT).

O quadro abaixo representa a utilização dos testes de acordo com a intenção de avaliação de cada subfunção:

SUBFUNÇÃO	TESTE
Atenção	Go/NoGo Test; Dígitos Ordem Inversa; Stroop Test; TMT; Attentional Network Task (ANT); Sistema de avaliação neurocomportamental NES; Tarefa SWITCH; Shape Trail test (STT); Teste do Desenho do Relógio e Teste de Modalidades de Símbolos e Dígitos (SDMT).
Memória Operacional	Dígitos Ordem Inversa; N-Back task e Blocos de Corsi.
Fluência Verbal	Controlled Oral Word Association Test (COWAT).
Flexibilidade Mental	Trail Making Test (TMT); Stroop Test; Frontal Assessment Battery (FAB); Wisconsin Card Sorting Test; Shape Trail Test (STT).
Controle Inibitório	Go/NoGo Task; Stroop Test; D-KEFS word-color; Frontal Assessment Battery (FAB); Sistema de avaliação neurocomportamental NES; Tarefa SWITCH.
Manutenção da Resposta	Wisconsin Card Sorting Test e Teste de Alternância de Objetos (OAT).

Através da revisão sistemática, observa-se que, grande parte dos instrumentos utilizados para avaliação de funções executivas não são de uso restrito do psicólogo, podendo ser um grande aliado a outros profissionais da área como psicopedagogos, neurologistas e/ou psiquiatras que trabalham com esse público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saber avaliar o funcionamento executivo na migrânea é fundamental para profissionais que atuam no atendimento de pessoas que sofrem desta condição, compreender os déficits e quais subfunções podem estar desencadeadas, como consequência de uma patologia primária, permite pensar e elaborar estratégias de tratamento farmacológico e/ou ambientais e comportamentais eficazes para uma melhor qualidade de vida e maior funcionalidade desta população.

REFERÊNCIAS

DIENER, H. C.; et al. Integrated care for chronic migraine patients: epidemiology, burden, diagnosis and treatment options. **Clinical Medicine**, 2015; 15; 4: 344–50. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26407383/>. Acesso em: 23 jan. 2026

STOVNER, L. J.; et al. The global prevalence of headache: an update, with analysis of the influences of methodological factors on prevalence estimates. **J Headache Pain** **23**, **34**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s10194-022-01402-2>. Acesso em: 23 jan. 2026

GBD 2016 HEADACHE COLLABORATORS. Global, regional, and national burden of migraine and tension-type headache,

1990–2016: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2016. **The Lancet Neurology**, Nov 2018; 17(11):954-976. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30353868/>. Acesso em: 23 jan. 2026

BLUMENFELD, A.M.; et al. Disability, HRQoL and resource use among chronic and episodic migraines: Results from the International Burden of Migraine Study (IBMS). **Cephalalgia**, 2011. 31(3):301-15. doi: 10.1177/0333102410381145. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20813784/>. Acesso em: 23 jan. 2026

ALVAREZ, J.A.; EMORY, E. Executive Function and the Frontal Lobes: A Meta Analytic Review. **Neuropsychology Review**, 2006. DOI: 10.1007/s11065-006-9002-x. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16794878/>. Acesso em: 23 jan. 2026

YANG, Y.; et al. The relationships between rumination and core executive functions: A meta-analysis. **Depression and Anxiety**, 2016. 34(1), 37–50. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27378739/>. Acesso em: 23 jan. 2026

HIGGINS, J.P.T.; GREEN, S. (Ed.). **Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions**. New York: Wiley-Blackwell, 2011. Cap. 10, p. 295-333.

HIGGINS J.P.T., et al. **Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions version 6.2** (atualizado em fevereiro de 2021). Cochrane, 2021. Disponível em HYPERLINK “<http://www.training.cochrane.org/handbook>” www.training.cochrane.org/handbook. Acesso em: 23 jan. 2023

LOZANO-SOTO E, et al. Neuropsychological and Neuropsychiatric Features of Chronic Migraine Patients during the Interictal Phase. **J Clin Med**, 2023. 9;12(2):523. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2077-0383/12/2/523>. Acesso em: 23 jan. 2026

SEBROW L, et al. Cognition during ictal and interictal migraine phases: A pilot study using ecological momentary assessment. **Headache**, mai. 2025. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40391826/>. Acesso em: 23 jan. 2026

LÓPEZ-MEDINA DC, et al. Cognition, mental health, and quality of life in patients with chronic and episodic migraine during the interictal period. **BMC Neurol**, 2025. 14;25(1):108. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40087647/>. Acesso em: 23 jan. 2026



Pós-Graduação, Iniciação à Pesquisa e Extensão

INTERFACES ENTRE NEUROCIÊNCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM ESPAÇO DE NEUROALFABETIZAÇÃO ESPECIALIZADO.

Deise Moreno Franco

RESUMO

A neuroalfabetização é fundamental para integrar conhecimentos sobre o funcionamento cerebral ao ensino da leitura e escrita, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva. Com o programa Proleia +, foi criado um espaço de neuroalfabetização em 2022, visando atender crianças com deficiências múltiplas e dificuldades na alfabetização, mesmo em contextos complexos. Este espaço utiliza metodologias baseadas em evidências científicas para trabalhar com crianças típicas e atípicas, mostrando resultados positivos na aquisição da leitura e escrita. As atividades são organizadas conforme o modelo RTI, com grupos diferenciados que recebem atendimento duas vezes por semana, utilizando o Protocolo de Avaliação de Habilidades de Alfabetização do Proleia +. As intervenções seguem uma metodologia estruturada, respeitando o conhecimento prévio dos alunos e promovendo um aprendizado leve e prazeroso. A personalização do atendimento e o acompanhamento contínuo dos progressos foram essenciais para os avanços no desempenho das crianças. Assim, o espaço de alfabetização se destaca como uma proposta eficaz na garantia

do direito à alfabetização de qualidade para todas as crianças.

Palavras-chave: NeuroAlfabetização 1; Neurodesenvolvimento Infantil 2; Evidências Científicas 3.

INTRODUÇÃO

A neuroalfabetização é essencial, pois integra conhecimentos sobre o funcionamento cerebral ao ensino da leitura e escrita, promovendo uma aprendizagem mais eficaz, inclusiva e alinhada ao desenvolvimento neurocognitivo das crianças (Brites, 2023). Com o lançamento do programa Proleia +, surgiu a oportunidade de criar um espaço dedicado à alfabetização, utilizando materiais fundamentados em uma metodologia que realmente possibilita gerar resultados significativos no processo de aprendizagem, respeitando o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, com base em evidências científicas.

OBJETIVOS

Visando isso, foi criado um espaço de neuroalfabetização, no ano de 2022, com o objetivo de atender crianças com deficiências

múltiplas e dificuldades no processo de alfabetização mesmo em contextos de maior complexidade.

DESENVOLVIMENTO

Diante dos desafios encontrados pelas crianças típicas e atípicas deixando lacunas em seu percurso escolar, este relato de experiência demonstra que é possível por meio das metodologias baseada nas evidências científicas, trabalhar com crianças e mostrar resultados favoráveis no processo de aquisição da leitura e da escrita. O propósito do espaço de neuroalfabetização é oferecer uma abordagem que leva em consideração o funcionamento do cérebro, garantindo uma intervenção precisa, responsiva e significativa. A atuação no espaço é orientada por avaliações diagnósticas e formativas continuadas, que possibilitam o acompanhamento de forma clara e objetiva durante as intervenções.

As atividades do espaço são desenvolvidas como o modelo a camada 2 do RTI (RESPONSA À INTERVENÇÃO; Almeida, 2016), onde existem grupos diferenciados, com cada grupo recebendo atendimento duas vezes por semana. Para seleção dos grupos é realizada a avaliação com o Protocolo de Avaliação de Habilidades de Alfabetização do programa Proleia+. Os horários de atendimento dos grupos variam entre 1 a 2 horas/aula. O grupo é formado por estudantes que se encontram no início do processo de alfabetização, que não dominam as habilidades básicas e preditoras da alfabetização.

E o Grupo 2 são estudantes que estão desenvolvendo as habilidades de fluência e compreensão leitora.

As intervenções são realizadas com a utilização do material completo do Proleia, de maneira estruturada, seguindo sua metodologia baseada em evidências científicas, sendo utilizados as bases da estruturação da alfabetização do mais fácil para o mais complexo, levando em consideração o conhecimento prévio do estudante. Esta forma de intervenção torna o aprendizado leve, prazeroso e eficaz para o estudante, além do ensino explícito e sistematizado, seguindo o processo de modelagem prática guiada com autonomia (BRITES, 2021).

A funcionalidade do espaço de alfabetização, pautado na metodologia apresentada, mostrou-se eficaz na promoção de avanços concretos no desempenho das crianças, respeitando suas individualidades e ritmos de aprendizagem. A personalização do atendimento, o uso de materiais e estratégias e o acompanhamento contínuo dos progressos foram fatores determinantes para os resultados alcançados. Esta proposta de trabalho do espaço de alfabetização se configura no âmbito de sucesso na garantia do direito à alfabetização para todas as crianças, reconhecendo a complexidade do processo de aprendizagens e a importância de intervenções que considerem o funcionamento cerebral e o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao presente exposto, este relato de experiência mostra que o espaço de alfabetização tem se mostrado de grande relevância, garantindo a alfabetização de crianças típicas e atípicas através das práticas baseadas em evidências atuando de maneira científica, ética e efetiva na promoção da alfabetização de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ser minha fonte de força, sabedoria e inspiração em cada etapa desta caminhada. À minha família, em especial meu esposo por me apoiar e acreditar no meu propósito. Às minhas amigas queridas, Daisy Polato e Gleide Maurícia, pelo incentivo constante, que foram fundamentais para que eu seguisse com coragem e determinação. A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo meu sincero reconhecimento e gratidão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Roselaine Pontes de; et al. Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de Resposta à intervenção numa amostra Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/275/27546753005/html/>. Acesso em: 23 jan. 2026

BRITES, Luciana. **Alfabetização: por onde começar?** um programa neurocientífico eficiente para ensinar a ler de verdade. São Paulo: Editora Gente, 2023.

BRITES, Luciana; ALMEIDA, Roselaine Pontes de. **Educação baseada em evidências: o que todo professor precisa saber**. Londrina: Neuro-Saber, 2021.



Pós-Graduação, Iniciação à Pesquisa e Extensão

SUPERDOTAÇÃO E ACELERAÇÃO ESCOLAR: ESTUDANTE DE 8 ANOS NO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Patricia Gonçalves

RESUMO

O presente relato de experiência descreve a trajetória escolar de um estudante identificado com dupla excepcionalidade, Superdotação e Transtorno do Espectro Autista (TEA) que, aos oito anos de idade, encontra-se cursando o sétimo ano do Ensino Fundamental. O objetivo deste relato é compartilhar os procedimentos, decisões e impactos da estratégia de aceleração escolar, adotada como forma de atender às necessidades cognitivas, acadêmicas e socioemocionais do estudante. A metodologia envolveu avaliação psicopedagógica, reuniões com equipe escolar e familiar, além de acompanhamento contínuo, inclusive psicológico, durante os períodos de adaptação. A fundamentação teórica se baseia em autores da neurociência e educação inclusiva, como Renzulli, Gardner e Weiss. O relato revela a importância da escuta ativa, da flexibilização pedagógica e do suporte multiprofissional como elementos essenciais para a efetividade do processo de aceleração. Ao final, evidenciam-se os benefícios da intervenção precoce e da personalização das estratégias educacionais, contribuindo para o debate sobre inclusão por meio da aceleração para superdotados no contexto da educação básica.

Palavras-chave: Educação; superdotação; aceleração escolar.

INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo compartilhar a trajetória escolar de um estudante com altas habilidades e Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando os desafios e estratégias adotadas no processo de quatro acelerações de série. A experiência oferece subsídios para refletir sobre práticas educacionais inclusivas e personalizadas, baseadas no equilíbrio entre desenvolvimento cognitivo e emocional.

OBJETIVOS

Compartilhar uma experiência concreta de aceleração escolar envolvendo um estudante com dupla excepcionalidade, destacando os fatores que subsidiaram a decisão, os desdobramentos da prática e suas contribuições para o campo da neurociência e inclusão educacional.

DESENVOLVIMENTO

Este relato apresenta a experiência de

acompanhamento psicopedagógico de Átila, estudante com altas habilidades e diagnóstico de TEA, cuja trajetória escolar incluiu quatro acelerações, realizadas entre o fim da educação infantil e o ensino fundamental. Desde cedo, Átila demonstrava domínio avançado da leitura, escrita e matemática, o que gerava frustração frente a atividades pouco desafiadoras. Cada aceleração foi precedida por avaliações pedagógicas, psicológicas e provas exigidas pela escola. Em 2024, houve também uma reavaliação diagnóstica. Ao longo do processo, observou-se sua maturidade emocional, consciência sobre suas diferenças em relação aos colegas, e preservação de habilidades sociais, reforçando a importância de considerar aspectos cognitivos e emocionais na aceleração (Fleith, 2020; Weiss, 2023). Esses procedimentos consideraram a literatura que indica que intervenções precoces e individualizadas são decisivas para o bem-estar e o desempenho de estudantes com dupla excepcionalidade (Assouline et al., 2010), e que a aceleração, quando bem conduzida, pode favorecer tanto a autoestima quanto o engajamento escolar (Peters et al., 2020). Acompanhado por equipe multidisciplinar e apoio familiar constante, o estudante obteve avanços sem prejuízos emocionais, alinhando-se a estudos como os de Renzulli (2020) e Lubinski e Benbow (2006). A experiência também impactou positivamente a escola, promovendo reflexões sobre inclusão, currículo e flexibilização pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a autora, a experiência evidenciou os limites da escola tradicional e reforçou a importância de uma inclusão baseada em escuta, evidências e trabalho interdisciplinar. Ao respeitar o ritmo de Átila e preservar seus vínculos sociais, a escola reafirmou seu compromisso com uma educação inclusiva. Sua trajetória demonstra que a aceleração, quando bem planejada e humanizada, é não só viável, mas essencial para o desenvolvimento de alunos com altas habilidades, promovendo práticas mais flexíveis e transformadoras.

REFERÊNCIAS

- FLEITH, Denise de Souza. **Altas habilidades/superdotação**: identificando e desenvolvendo talentos. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2020.
- LUBINSKI, David; BENBOW, Camilla P. Study of Mathematically Precocious Youth after 35 years: Uncovering antecedents for the development of math-science expertise. **Perspectives on Psychological Science**, v. 1, n. 4, p. 316–345, 2006.
- RENZULLI, Joseph S. **A revolução criativa na educação**: como desenvolver talentos em todos os estudantes. Porto Alegre: Penso, 2020.
- WEISS, Ana Paula. **Altas habilidades e inclusão escolar**: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2023.



Pós-Graduação, Iniciação à Pesquisa e Extensão

TEA EM FOCO - INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO POR MEIO DE PRÁTICAS ESPORTIVAS - SURF JUNIOR, SKATE JUNIOR E OLIMPIJUNIOR

Aline Bissoni Allarcon

Tamyris Mees Espindola

Ezequiel Leopoldo Silva

RESUMO

O presente documento aborda o projeto TEA em Foco – Inclusão e Desenvolvimento por meio de Práticas Esportivas, centrado nas experiências do Surf Junior, Skate Junior e OlimpiJunior, com foco na promoção do desenvolvimento integral de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) através da prática esportiva adaptada. O objetivo principal é estimular competências motoras, cognitivas, sociais, emocionais e sensoriais, além de favorecer a autoestima, a autonomia e a inclusão social. A metodologia adotada é qualitativa, baseada em relatos de experiência e observação direta, com estruturação multiprofissional e fundamentada em práticas baseadas em evidências (PBE), especialmente a abordagem EXM (Exercício e Movimento). O referencial teórico apoia-se em autores como Bronfenbrenner, Gallahue e Kandel, que destacam a importância das interações entre indivíduo, ambiente e tarefa no processo de desenvolvimento humano. As ações foram organizadas em etapas que envolvem a seleção e adaptação das modalidades esportivas, planejamento

terapêutico individualizado, vivências práticas e um evento final inclusivo, resultando em avanços significativos nos domínios psicomotor, comunicativo, social e emocional dos participantes.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão Social; Práticas Esportivas Adaptadas; Desenvolvimento Infantil; Intervenção Multiprofissional.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento por meio do esporte e das práticas esportivas é um conceito fundamentado na ideia de que a participação em atividades físicas e esportivas contribui de forma significativa para o crescimento integral do indivíduo, promovendo aspectos físicos, motores, cognitivos, sociais e emocionais. Essas práticas oferecem oportunidades de aprendizagem, socialização, aquisição de habilidades das múltiplas competências do desenvolvimento, como motoras, cognitivas, sociais, de independência pessoal, emocional, tal

como o desenvolvimento de valores como cooperação, respeito e disciplina. Conforme relatos da literatura existem vários benefícios da prática de atividade física e esportiva para indivíduos com TEA como: melhora no condicionamento físico, na capacidade de aprendizagem sensorial-motora, função cognitiva, no comportamento social, nos componentes da aptidão física relacionada à saúde, na capacidade de autorregulação, na qualidade do sono, na regulação de humor, com diminuição de comportamentos agressivos e estereotipados.

O processo de desenvolvimento é fator resultante da interação entre a pessoa e seu ambiente, propondo que o desenvolvimento de uma pessoa é influenciado por uma série de sistemas ambientais interconectados, o esporte funciona como um ambiente social que influencia o desenvolvimento do sujeito, promovendo interações que favorecem a formação de identidade, autonomia e habilidades sociais. Além disso, a teoria do desenvolvimento motor enfatiza a interação entre indivíduo, tarefa e ambiente, destacando a prática esportiva como essencial para a aquisição e aprimoramento de habilidades motoras, que por sua vez impactam positivamente na autoestima e na percepção de competência do indivíduo.

A criança tem seu corpo como referência e aprende espontaneamente por meio de observação, experimentação e dos estímulos recebidos pelo meio que a cerca .

1.1 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E A AÇÃO DO AMBIENTE E CONTEXTO

O desenvolvimento infantil é um processo complexo que abrange diversas áreas, como física, cognitiva, social, motora, emocional. Assim, entende-se como desenvolvimento um processo contínuo ao longo da vida, com início intrauterino e com o cessar na morte. O processo de desenvolvimento envolve alterações funcionais no indivíduo que inclui todos os aspectos do comportamento humano, tais mudanças são organizadas em etapas e descritas em fases ou etapas de acordo com a faixa etária.

O processo de desenvolvimento sofre influências de diversos fatores, ou seja, é dependente do amadurecimento do sistema nervoso central, tal como influenciado por fatores hereditários, do crescimento físico e dos fatores ambientais — experiências, afetividade, emoções e do desenvolvimento em si, como por exemplo, o desenvolvimento do movimento que está diretamente relacionado com o desenvolvimento cognitivo.

A diferenciação das estruturas depende da hierarquização de estruturas neutras, onde estruturas mais hierarquizadas levam mais tempo para atingir a maturação e irão depender da maturação de estruturas funcionais que se tornam cada vez mais complexas, ou seja, acontecendo o desenvolvimento por especialização de estruturas e diferenciação progressivas dessas estruturas. De acordo com Veríssimo (2002):

“... o sistema nervoso não é a única estrutura que determina as mudanças durante o desenvolvimento motor. Ele irá passar por alterações por meio de fatores comportamentais, cardiorrespiratório, musculoesqueléticos, ambientais, socioculturais, socioeconômicos. A integração correta e a troca harmônica entre os meios em que o indivíduo se encontra fazem com que este se relacione com ele mesmo e com o mundo. Quando apenas um dos elementos não está fluindo normalmente, ocorre um desequilíbrio pela falta de interação entre o indivíduo e o mundo. Assim, quando a criança passa por fatores adversos, seu desenvolvimento motor pode tornar-se mais vulnerável a interferências externas”.

Entende-se então que o processo de desenvolvimento não está relacionado somente à maturação do sistema nervoso central, mas também relacionados aos fatores do ambiente, de experiências, de vivências, ligações afetivas e movimento Segundo Kandel (2014):.

O ambiente, que começa a exercer sua influência no útero e torna-se fundamental após o nascimento. Contingências ambientais podem, por sua vez, influenciar o comportamento alterado e a expressão gênica. O princípio da ciência Neural é compreender a base biológica da consciência e os processos encefálicos pelos quais o ser humano sente, age, aprende e lembra.

Cada fase do desenvolvimento apresenta características específicas, com potenciais e limitações distintas. Por isso, é fundamental observar atentamente a criança, conhecer as etapas do seu desenvolvimento

e compreender o que é adequado para sua faixa etária. Dessa forma, é possível criar ambientes estimulantes que promovam a aprendizagem e proporcionem experiências enriquecedoras, favorecendo seu crescimento integral. Nesse processo, destaca-se a importância do ambiente como fator estimulador e o papel da neuroplasticidade na potencialização das habilidades e no fortalecimento do desenvolvimento.

1.2 A PRÁTICA ESPORTIVA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

As atividades físicas e esportivas oferecem oportunidades significativas de aprendizagem para indivíduos autistas, promovendo também o bem-estar, a autoestima e a melhoria na qualidade de vida. Os benefícios do esporte e da prática de atividade física transcendem o bem-estar subjetivo, contribuindo de maneira concreta para o desenvolvimento de habilidades diversas. Entre esses avanços, destacam-se o aprimoramento do desempenho físico, o maior conhecimento das próprias capacidades corporais, a construção de uma representação mais precisa do corpo em relação ao ambiente externo, além de avanços na comunicação e na socialização.

Nos últimos anos, a prática de atividades físicas e esportivas tem sido reconhecida como uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento integral de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista

(TEA), uma vez que possibilitam a estimulação de habilidades múltiplas, incluindo, além das motoras, habilidades cognitivas, sociais, emocionais, de comunicação e sensoriais. Além disso, a participação em atividades esportivas contribui para a melhora na autoestima, na percepção de competência e na integração social, fatores essenciais para o bem-estar emocional e social de crianças com TEA.

A utilização do esporte como ferramenta de desenvolvimento, fundamentada nas Práticas Baseadas em Evidências, via Exercício e Movimento (EXM) oferece uma oportunidade de aprendizagem significativa, promovendo o desenvolvimento integral de crianças com TEA e contribuindo para sua inclusão social e qualidade de vida. Essa abordagem reforça a importância de ações multidisciplinares que integrem conhecimentos científicos e práticas inclusivas, potencializando os benefícios do exercício e do movimento na promoção do bem-estar dessas crianças.

1.3 PRÁTICA BASEADA EM EVIDÊNCIAS - EXERCÍCIO E MOVIMENTO (EXM)

A definição de intervenção por meio de Exercício e Movimento (EXM) refere-se a estratégias que utilizam esforço físico e/ou movimentos relacionados ao corpo e à mente, também conhecidas como práticas *mindful*. O objetivo do EXM é promover uma variedade de comportamentos e o desenvolvimento de habilidades, podendo ser utilizado como uma atividade preliminar

para aprimorar o desempenho, facilitar a realização de tarefas ou modificar comportamentos. Por exemplo, uma intervenção voltada para estimular o controle inibitório, o tempo de espera ou a alternância de turno com uma criança que apresenta inquietação psicomotora e busca por movimento como forma de autorregulação (através de estímulos vestibulares e proprioceptivos), pode incluir atividades como o jogo de bola, exemplificado pelo “joga para mim, jogo para você”.

As intervenções via EXM também contribuem para a melhora da aptidão física relacionada à saúde, estimulam o desenvolvimento de habilidades motoras e aspectos psicomotores. Quando se fala em intervenção por meio de EXM, as atividades podem envolver práticas esportivas, recreativas, artes marciais, yoga ou outras modalidades que integrem corpo e mente, alinhadas aos objetivos específicos. Essas intervenções podem ser realizadas tanto em grupo quanto de forma individual.

A estrutura das intervenções via EXM favorece a previsibilidade, o que aumenta o engajamento e a sensação de segurança, além de potencialmente reduzir a ocorrência de comportamentos interferentes. Geralmente, incluem fases de aquecimento, atividades principais — como exercícios aeróbicos, de força, alongamentos ou habilidades motoras — e uma fase de retorno à calma. Essas atividades podem ser realizadas individualmente ou em ambientes grupais.

Além disso, as intervenções por meio de EXM frequentemente são combinadas com outras práticas baseadas em evidências, utilizando estratégias como dicas, modelagem, reforços, suportes visuais e análise de tarefas, potencializando seus efeitos e promovendo um desenvolvimento mais integral.

OBJETIVOS

O presente trabalho tem como objetivo geral relatar e analisar os efeitos do projeto TEA em Foco – Inclusão e Desenvolvimento por meio de Práticas Esportivas, especificamente por meio das experiências do Surf Junior, Skate Junior e OlimpiJunior, no desenvolvimento integral de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Como objetivos específicos, busca-se: promover o aprimoramento de habilidades motoras, cognitivas, sociais, emocionais e de comunicação; favorecer a inclusão social e a construção da autoestima e autonomia dos participantes; aplicar práticas baseadas em evidências, com foco na abordagem de Exercício e Movimento (EXM), como estratégia terapêutica; e avaliar, por meio de observações qualitativas, os impactos dessas intervenções no repertório comportamental e funcional dos envolvidos.

DESENVOLVIMENTO

O projeto TEA em Foco – Inclusão e Desenvolvimento por meio de Práticas Esportivas teve como base uma proposta de intervenção multiprofissional voltada ao

desenvolvimento integral de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA), utilizando práticas esportivas adaptadas como ferramenta principal. As atividades foram desenvolvidas em três modalidades: Surf Junior, Skate Junior e OlimpiJunior, realizadas nas cidades de Balneário Camboriú e Itajaí, em Santa Catarina.

A metodologia adotada foi qualitativa, configurando-se como um relato de experiência com observação direta, análise interpretativa e abordagem descritiva. A atuação da equipe envolveu profissionais de educação física, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicomotricistas e psicopedagogos, que atuaram de forma integrada na aplicação de práticas baseadas em evidências, especialmente as estratégias de Exercício e Movimento (EXM).

O projeto compreendeu cinco etapas, desde a análise do perfil dos participantes até a realização de um evento final adaptado. Os resultados observados apontaram melhorias significativas em áreas como comunicação, interação social, autorregulação emocional, atenção, criatividade, habilidades motoras e independência pessoal. A experiência evidenciou o potencial do esporte como ferramenta terapêutica e inclusiva, destacando a importância da adaptação de práticas esportivas ao perfil das crianças com TEA e da atuação interdisciplinar para o alcance de objetivos específicos de desenvolvimento.

METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se em uma abordagem de atuação multiprofissional, envolvendo profissionais de educação física, psicomotricistas, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos de programa intensivo e psicopedagogos. Esses profissionais atuam de forma integrada, utilizando práticas baseadas em evidências, para promover o desenvolvimento do projeto TEA em Foco - Inclusão e Desenvolvimento por meio de Práticas Esportivas.

O projeto é realizado por meio de práticas esportivas adaptadas, cuidadosamente planejadas, que têm como objetivo desenvolver múltiplas competências no âmbito do desenvolvimento infantil e juvenil. Essas competências incluem habilidades motoras, psicomotoras, cognitivas, sociais, emocionais, de comunicação, independência pessoal e processamento sensorial, promovendo uma intervenção holística e colaborativa para potencializar o crescimento e a inclusão dos participantes.

O início do projeto consiste na seleção de uma modalidade esportiva que será adaptada de acordo com as necessidades coletivas do público atendido, levando em consideração as características individuais de cada participante. Essas características são avaliadas de forma detalhada e servem de base para a elaboração de um plano terapêutico individualizado, que integra as competências do desenvolvimento de cada criança ou jovem. Em seguida, são elaboradas atividades específicas de acordo com a modalidade

selecionada — surf, skate ou esportes olímpicos adaptados —, incluindo adaptações de materiais e espaços, sempre considerando as necessidades individuais e coletivas. Essas atividades são trabalhadas de forma integrada pelas diferentes especialidades da equipe multiprofissional, com o objetivo de aproximar a temática, ampliar o repertório, dessensibilizar padrões e demonstrar que, por meio do esporte e das práticas esportivas, é possível estimular múltiplas competências do desenvolvimento. As sessões de intervenção, realizadas dentro de um período pré-estabelecido, utilizam a temática da prática esportiva escolhida — seja surf, skate ou esportes olímpicos adaptados — como ferramenta para alcançar objetivos específicos e individualizados, preparando os participantes para o evento final.

A metodologia também contempla a vivência de experiências esportivas que favorecem a autoimagem e a autoestima, aspectos essenciais para o desenvolvimento psicológico e social do sujeito com TEA.

Dando continuidade ao projeto, o evento final é cuidadosamente projetado e planejado previamente, com o objetivo de oferecer um ambiente inclusivo, motivador e afetivo, repleto de experiências, vivências e oportunidades de aprendizagem. As cinco etapas que compõem o planejamento do projeto são essenciais para garantir a efetividade da inclusão pela prática esportiva:

a) Primeiramente, realiza-se um entendimento aprofundado das características de desenvolvimento de cada criança ou jovem envolvido, levando em consideração

suas necessidades afetivas e sociais, para promover uma abordagem personalizada e acolhedora;

b) Em seguida, é feito um estudo específico das características de cada modalidade esportiva e da atividade física a ser oferecida, garantindo que as práticas sejam adequadas às possibilidades e interesses dos participantes;

c) Também é fundamental conhecer as estratégias de intervenção e os métodos de ensino adaptados para crianças autistas, incluindo as adaptações necessárias no ambiente e nos materiais, de modo a facilitar a participação e o aprendizado de todos;

d) Com base nessas informações, realiza-se um planejamento detalhado e uma execução cuidadosa das atividades, considerando as dimensões de tempo, espaço e conteúdo, para assegurar uma intervenção de qualidade e efetiva;

e) Por fim, o processo é constantemente avaliado, permitindo ajustes e melhorias contínuas, de modo a garantir o sucesso do projeto e o desenvolvimento integral dos participantes.

Tabela 1: Etapas de construção do projeto e ação

Escolha da modalidade(s)/prática esportiva
Adaptações da modalidade conforme necessidades individuais e do coletivo
Escolha de local para evento final com realização das adaptações necessárias
Realização de uma construção integrada e multidisciplinar das abordagens dentro da temática da prática esportiva escolhida, voltada ao trabalho de objetivos individuais específicos por competência de desenvolvimento, com definição de um período de execução — sendo a data final o dia do evento.
Determinação no número de vagas para o evento final (se couber)
Formulário de inscrição e determinação do período de inscrição
Desenvolvimento prévio do layout de ação, adaptado ao local, à modalidade e aos participantes, levando em conta as dimensões de tempo, espaço e conteúdo.
Criação de um checklist detalhado e execução dos preparativos específicos necessários para a realização do projeto.
Monitoramento e avaliação contínua de todas as etapas e componentes do projeto, garantindo ajustes e melhorias ao longo do processo.
Acompanhamento contínuo da intervenção multidisciplinar mediante práticas baseadas em evidências (PBE) dentro da temática da prática esportiva
Vivências prévias - mediante PBE - da prática esportiva escolhida
Evento final

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A classificação metodológica a qual este artigo se compete, sendo um relato de experiência de projeto esportivo, cuja avaliação é de natureza qualitativa e observacional, pode ser caracterizada como uma pesquisa do tipo estudo de caso ou relato de experiência com abordagem qualitativa. Essa classificação fundamenta-se na ênfase e compreensão aprofundada das práticas, percepções e contextos envolvidos no projeto esportivo, utilizando métodos observacionais para a coleta de dados não numéricos. Embora este seja um artigo de relato de experiência com abordagem qualitativa, estudos empíricos indicam que a participação regular em esportes adaptados melhora significativamente as habilidades motoras, reduz comportamentos interferentes e aumenta a interação social.

A abordagem qualitativa, que inclui a observação direta, permite explorar as nuances, significados e dinâmicas do fenômeno, proporcionando uma compreensão mais rica e contextualizada das experiências dos participantes. Essa metodologia valoriza a análise interpretativa, centrada na descrição dos aspectos subjetivos e ambientais, favorecendo uma compreensão aprofundada do projeto esportivo e suas dimensões sociais e subjetivas.

Esportes como surf, skate e esportes olímpicos oferecem estímulos motores, sensoriais, cognitivos e emocionais, fortalecendo a autoconfiança, autonomia e promovendo a inclusão social. Essas

atividades contribuem para a autoestima, percepção de competência e facilitam a conexão de pessoas com autismo com práticas esportivas tradicionais e o ambiente ao seu redor.

Tratando da região onde os projetos aconteceram, nas cidades de Balneário Camboriú e Itajaí/Santa Catarina, tem-se o destaque das cidades por suas praias e pela forte presença de práticas esportivas tradicionais, como o surf e o skate, que fazem parte do cotidiano e da cultura local. Essas modalidades representam elementos culturais que contribuem para a identidade da comunidade, atraindo moradores e turistas. A promoção de eventos esportivos inclusivos tem se mostrado uma estratégia eficaz para ampliar o acesso às práticas esportivas e promover a inclusão social de diferentes grupos populacionais, especialmente pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O surf, com suas ondas características, é uma prática tradicional na região, consolidando-se como uma atividade de lazer e cultura local. O skate, por sua vez, é uma expressão da cultura urbana, presente em praças e pistas públicas, e desempenha papel importante na socialização de jovens e adultos. Ambas as modalidades representam elementos culturais que podem ser utilizados como instrumentos de inclusão social, desde que adaptadas às necessidades específicas de diferentes públicos. Essas ações contribuem para a sensibilização da comunidade, promovem a diversidade e fortalecem o sentimento de pertencimento social.

Quando falamos de esportes olímpicos adaptados, estes representam uma estratégia eficaz para promover a inclusão de indivíduos com TEA, oferecendo oportunidades de participação em atividades esportivas de alta relevância social e cultural. Esses esportes proporcionam, como citado ao decorrer do trabalho, estímulos motores, sensoriais e cognitivos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades específicas e para a melhora na percepção de autonomia e autoconfiança, tal como ajuda na integração social, promovendo o sentimento de pertencimento, o desenvolvimento de habilidades sociais, favorecendo a generalização de habilidades adquiridas e melhora na qualidade de vida para pessoas com TEA.

Considerando que crianças e jovens no espectro autista apresentam maior risco de inatividade física devido às dificuldades no processo de desenvolvimento associadas ao transtorno, e que a obesidade constitui uma problemática de saúde relevante para esse grupo a promoção de ambientes e oportunidades para a prática esportiva adaptada torna-se fundamental.

Diante do exposto e das observações qualitativas realizadas ao longo das ações realizadas, como OlimpiJunior, Surf Junior e Skate Junior, observa-se resultados positivos nos domínios do desenvolvimento psicomotor, social, cognitivo, de comunicação, de independência pessoal e emocional. Houve uma significativa elevação na motivação e no interesse pela prática esportiva, além da ampliação do repertório social, de comunicação e de habilidades motoras.

Os participantes demonstraram maior tempo de permanência e de espera, maior interação social, persistência em atividades com custo de resposta, controle da frustração, autorregulação emocional, capacidade de seguir instruções e comandos, além de melhorias em processos de imitação, atenção sustentada, atenção seletiva, atenção compartilhada e processos criativos. Foi possível ainda observar a oportunidade de generalização de habilidades em contextos e ambientes diversos, tal como proporcionar estímulos e treinos a autonomia e independência, flexibilidade cognitiva, comunicação e interação. Esses resultados evidenciam o potencial das atividades esportivas adaptadas como ferramentas de inclusão e desenvolvimento integral para indivíduos no espectro autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados deste estudo demonstram que a prática baseada em evidências, por meio da abordagem de Exercício e Movimento (EXM), representa uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento global de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As práticas esportivas adaptadas, quando planejadas e executadas de forma interdisciplinar, possibilitam avanços significativos nas competências motoras, cognitivas, sociais, emocionais e de comunicação dos participantes. A atuação multiprofissional, alicerçada no conhecimento técnico e na integração de saberes, mostrou-se essencial para a construção de intervenções personalizadas, com foco nas

potencialidades individuais. Além disso, a estruturação cuidadosa das vivências e do evento final favoreceu o engajamento, a autoestima, a autonomia e a inclusão social dos envolvidos. Dessa forma, conclui-se que o investimento em práticas e eventos esportivos inclusivos não apenas fortalece o repertório de habilidades de crianças com TEA, mas promove também o fortalecimento de uma cultura esportiva pautada na inclusão, na equidade e no acesso universal à prática esportiva.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todas as famílias e crianças participantes do projeto TEA em Foco – Inclusão e Desenvolvimento por meio de Práticas Esportivas, cuja confiança e envolvimento tornaram possível a realização desta experiência. Estendemos nossa gratidão à equipe multiprofissional, que atuou com dedicação, sensibilidade e compromisso técnico, contribuindo de forma essencial para o desenvolvimento das ações. Reconhecemos ainda o apoio institucional das unidades do Espaço Junior e das cidades de Balneário Camboriú e Itajaí, que acolheram e viabilizaram a execução das atividades. Por fim, agradecemos aos profissionais da educação física, terapeutas e colaboradores que, por meio do trabalho conjunto, possibilitaram a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, acolhedor e transformador.

REFERÊNCIAS

- BAILEY, R. **Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes.** Journal of School Health, v. 76, n. 8, p. 397–401, 2006. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16978162/>. Acesso em: 23 jan. 2026
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design.** Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- COSTA, R. S.; ALMEIDA, M. P. Cultura do surf em Balneário Camboriú: práticas, identidades e tradições. **Revista Brasileira de Esportes e Cultura**, v. 12, n. 3, p. 45–60, 2018.
- DWORKIN, S. L.; WACHS, F. L. **Measuring up: advances in measuring development and health in children and youth.** New York: Springer, 2009.
- FARIA, L. M. et al. Estratégias de inclusão no esporte: adaptações e recursos para pessoas com TEA. **Revista de Educação Física e Esporte**, v. 33, n. 2, 2019.
- FIGUEIREDO, B. A.; SOUZA, D. S.; SILVA, A. C. D. O brincar de crianças com deficiência física. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 27, n. 1, p. 29–35, 2016.
- FLETCHER, D. et al. Psychological benefits of sport participation for children and adolescents: a systematic review. **Sports Medicine**, v. 49, n. 9, p. 1251–1265, 2019.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GALLAHUE, D.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Phorte Editora, 2003.

GARCÍA, A. et al. Inclusion through sport: effects on self-perception and social integration in children with autism. **International Journal of Inclusive Education**, v. 25, n. 2, p. 150–165, 2021.

GOMES, L. C. et al. A cultura do skate e o processo de socialização juvenil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 46, 2020.

KANDEL, E. R. **Princípios da neurociência**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. **Autismo: compreensão, práticas baseadas em evidências**. São Paulo: M. Books, 2020.

LIMA, L. S. de et al. Práticas esportivas e inclusão: análise de projetos no litoral catarinense. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 36, n. 1, 2021.

LÓPEZ, P. et al. Physical activity and motor development in children with autism spectrum disorder: a systematic review. **Autism Research**, v. 13, n. 3, p. 345–359, 2020.

MARTINS, C. S.; OLIVEIRA, T. R. de. O skate como prática urbana e inclusão juvenil. **Revista de Estudos da Juventude**, v. 8, n. 2, 2017.

MASSION, J. Sport et autism. **Science & Sports**, v. 21, p. 243–248, 2006.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OBRUSNIKOVA, I.; CAVALIER, A. R. Perceived barriers and facilitators of participation in physical activity by children with autism spectrum disorders. **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, v. 23, n. 3, p. 195–206, 2011.

PAN, C. Y. et al. Effects of physical activity interventions on children with autism spectrum disorder: a meta-analysis. **Autism Research**, v. 11, n. 4, 2018.

VERÍSSIMO, M. et al.; organização Vera Mattos. **Desenvolvimento infantil: 130 ideias para estimular brincando**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

