



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

JENNIFER KATARINA PINHEIRO AZEVEDO

**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A APLICAÇÃO DO PLANEJAMENTO
EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) COM UM ALUNO AUTISTA NÃO
VERBAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA
INCLUSIVA NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO**

**BELÉM-PA
2025**

JENNIFER KATARINA PINHEIRO AZEVEDO

**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A APLICAÇÃO DO PLANEJAMENTO
EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) COM UM ALUNO AUTISTA NÃO
VERBAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA
INCLUSIVA NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO**

Projeto de trabalho de conclusão de curso apresentado na Faculdade de
Educação da UFPA como requisito básico para conclusão do curso de
Pedagogia

Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Alves dos Reis

BELÉM-PA 2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Azevedo, Jennifer Katarina Pinheiro

Relato de experiência sobre a aplicação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) com um aluno autista não verbal na Educação Infantil: a importância da prática inclusiva na aprendizagem e no desenvolvimento / Jennifer Katarina Pinheiro Azevedo. –

20 f.

Orientadora: Maria Izabel Alves dos Reis.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

1. Educação inclusiva. 2. Autismo, 3. Planejamento Educacional Individualizado. I. Título.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A APLICAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) COM UM ALUNO AUTISTA NÃO VERBAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA INCLUSIVA NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO

Jennifer Katarina Pinheiro Azevedo

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido por mim, na função de professora auxiliar, durante o processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não verbal, matriculado no Jardim I da Educação Infantil em uma escola particular. O objetivo central é evidenciar a relevância do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como instrumento pedagógico e legal capaz de promover a personalização do ensino, respeitando as singularidades do estudante. A experiência foi construída a partir de observações cotidianas e da implementação de práticas pedagógicas adaptadas, que favoreceram avanços significativos no desenvolvimento do aluno, especialmente no reconhecimento visual e nas interações sociais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, fundamentada em referenciais teóricos e em documentos oficiais orientadores da Educação Infantil. O estudo busca contribuir para o fortalecimento das práticas inclusivas nas instituições escolares, destacando a importância da atuação docente colaborativa e da efetivação do PEI como direito educacional inalienável.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Autismo; Educação Infantil; Planejamento Educacional Individualizado (PEI); Práticas pedagógicas.

Abstract: This paper presents an experience report developed by me, as a teaching assistant, during the process of school inclusion for a nonverbal student with Autism Spectrum Disorder (ASD), enrolled in Kindergarten I of a private school. The main objective is to highlight the relevance of the Individualized Educational Plan (IEP) as a pedagogical and legal instrument capable of promoting personalized instruction, respecting the student's unique characteristics. The experience was built on daily observations and the implementation of adapted pedagogical practices, which favored significant advances in the student's development, especially in visual recognition and social interactions. This is a qualitative, descriptive study, based on theoretical frameworks and official documents guiding Early Childhood Education. The study seeks to contribute to the strengthening of inclusive practices in schools, highlighting the importance of collaborative teaching and the implementation of the IEP as an inalienable educational right.

Keywords: Inclusive Education; Autism; Early Childhood Education; Individualized Educational Plan (IEP); Pedagogical practices.

1. Introdução

A inclusão escolar tem se configurado, em grandes partes das instituições de ensino, como um dos maiores desafios e compromissos da educação contemporânea, exigindo da escola e de seus profissionais posturas éticas, políticas e pedagógicas que promovam o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos. O movimento pela inclusão no Brasil ganhou

força a partir da Constituição Federal de 1988, sendo posteriormente regulamentado por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015) e, mais recentemente, os princípios estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforçam a equidade e o direito à aprendizagem.

A BNCC funciona como marco orientador nacional, enquanto legislações complementares, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), citada acima, voltada a estudantes com dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e reforçam o dever de adaptação pedagógica e acompanhamento individualizado. Nesse contexto, cabe à escola a responsabilidade de articular o currículo à realidade dos alunos com necessidades específicas, utilizando instrumentos como o PEI para garantir o acesso, a participação e a permanência desses estudantes no processo educativo.

Dentro desse cenário, destaca-se o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como uma ferramenta essencial para assegurar o atendimento adequado às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial, entre eles, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Mantoan (2006), o PEI deve ser construído de forma colaborativa, envolvendo diferentes profissionais da escola, com foco no desenvolvimento integral do aluno e na superação de barreiras para sua aprendizagem. No entanto, apesar de sua relevância pedagógica e respaldo legal, a efetivação do PEI ainda é limitada na prática escolar, muitas vezes restrita ao campo burocrático e documental.

Este trabalho tem como objetivo relatar e refletir sobre a minha experiência como professora auxiliar, atuando como facilitadora de um aluno com TEA não verbal, de suporte 2, matriculado no Jardim I de uma escola particular de grande porte, com mais de 30 anos de atuação. A vivência se iniciou em agosto de 2024 e se desenvolve até o presente momento, marcada por desafios significativos no campo da atenção e da comunicação, mas também por avanços notáveis a partir da construção e implementação do PEI.

Durante a minha experiência revelou um contraste importante: no ano anterior, o aluno não contava com plano individualizado nem atividades adaptadas, o que impactava diretamente no seu processo de desenvolvimento. A partir da criação do PEI elaborado em conjunto pela professora regente, foram iniciadas práticas pedagógicas diferenciadas, como o uso de materiais visuais, atividades de pareamento com vogais, cores e formas geométricas, além de estratégias específicas para favorecer a concentração e a interação.

A relevância deste relato está na possibilidade de apresentar, por meio da prática, como a aplicação do PEI pode transformar o cotidiano escolar de um aluno com TEA e

contribuir efetivamente para sua inclusão. Além disso, o estudo busca evidenciar a importância da formação continuada dos profissionais da educação, do apoio institucional e do trabalho colaborativo entre os agentes escolares, fatores fundamentais para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

2. Metodologia

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, tendo como principal recurso metodológico o relato de experiência associado a observação participante. Esse tipo de produção acadêmica caracteriza-se pela sistematização reflexiva de vivências reais, buscando articular a experiência prática com a fundamentação teórica e com o contexto sociocultural em que se insere.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos em seu contexto natural, valorizando as perspectivas e experiências dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o relato de experiência não se limita a narrar acontecimentos, mas envolve interpretação crítica e análise contextualizada. De acordo com esses autores (1994), essa modalidade metodológica reconhece a subjetividade do pesquisador como parte integrante do processo investigativo, possibilitando a construção de um conhecimento situado.

No campo educacional, o relato de experiência tem se mostrado especialmente relevante para compreender processos pedagógicos e dinâmicas institucionais, permitindo evidenciar tanto os avanços quanto os desafios encontrados na prática. Ao articular teoria e prática, esse método valoriza a singularidade das situações e a profundidade das interações humanas envolvidas. Neste estudo, a produção dos dados ocorreu por meio de observação participante.

[...] a observação participante é um processo fundamentado, utilizado como ferramenta de pesquisa, e como tal, está condicionada às etapas do rigor acadêmico - científico. O papel do pesquisador enquanto observador é graduado pelo maior ou menor nível de imersão no campo de estudo, perfazendo desta forma o seu nível de envolvimento (SILVA; MATIAS, p. 55, 2018).

De acordo com as autoras supracitadas, A observação configura-se como um procedimento epistemológico complexo, pois envolve o acompanhamento de relações interpessoais e comportamentos humanos, fenômenos marcadamente dinâmicos e contextuais. Mesmo quando o pesquisador recorre a métodos complementares de coleta de dados,

permanece inerente a sua postura de observador atento e reflexivo. Nesse contexto, a reflexão constante sobre as próprias ações e interpretações revela-se indispensável, permitindo ao pesquisador equilibrar sensibilidade empírica e rigor crítico, de modo a produzir análises fundamentadas e eticamente responsáveis (SILVA; MATIAS. 2018).

Neste relato as observações e práticas foram realizadas entre agosto de 2024 e agosto 2025, no acompanhamento direto de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não verbal, matriculado no Jardim I de uma escola particular cristã. As informações foram registradas em anotações reflexivas e complementadas por diálogos com a professora regente, responsável pela elaboração e execução do Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

As intervenções pedagógicas observadas compreenderam o uso de recursos visuais, atividades adaptadas e estratégias voltadas ao estímulo da interação social. O fato de a experiência ter ocorrido em um ambiente com boas condições estruturais e pedagógicas adequadas possibilitou analisar de forma mais concreta os desafios e avanços do processo de inclusão, reforçando o potencial do relato de experiência como método de investigação no campo da educação inclusiva.

3. A Educação Inclusiva e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI)

A educação inclusiva é um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas, com foco na valorização das diferenças humanas. Essa mudança exige reposicionamento institucional e pedagógico. Como professora auxiliar atuando com um aluno autista não verbal, compreendi que a inclusão ultrapassa o acesso físico, concretizando-se no modo como o planejamento é realizado, os materiais são pensados e o acolhimento acontece no cotidiano escolar.

A Constituição de 1988, no Brasil, representou o primeiro reconhecimento legal do direito à educação inclusiva no Brasil. O Artigo 208 garante atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Esse marco legal consolidou a noção de que a escola regular deve ser o espaço principal de aprendizado para todos, rompendo com a lógica de segregação. A LDB (BRASIL, 1996) reforçou a inclusão escolar, estabelecendo que o Estado deve assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à educação regular, para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência.

“Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, art. 58, §1º).

Além disso, a LDB reconheceu a necessidade de adaptação curricular e de utilização de recursos pedagógicos especializados, permitindo que o processo educativo seja significativo e efetivo.

Outro ponto para ser incluído a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A PNEE (BRASIL, 2008) substituiu a lógica segregadora pela perspectiva inclusiva, definindo que todos os alunos com deficiência devem ter acesso ao currículo comum, com recursos e estratégias de apoio, como o PEI. Essa política enfatiza a equidade, a acessibilidade e o respeito à diversidade, garantindo que cada aluno possa desenvolver suas potencialidades de forma plena e equanimidade. Também o AEE e o PEI, andam lado a lado nessa luta. O AEE consiste em um conjunto de práticas pedagógicas, estratégias e recursos especializados oferecidos fora da sala comum ou em momentos diferenciados, com o objetivo de complementar a aprendizagem (SASSAKI, 2003).

Esse atendimento é fundamental para que alunos com deficiência tenham acesso pleno ao currículo, respeitando suas necessidades e ritmos de aprendizagem. Logo, O PEI emerge como instrumento central da educação inclusiva, traduzindo o princípio da individualização em prática pedagógica concreta. Stainback & Stainback (1999) afirmam que o PEI organiza objetivos pedagógicos, estratégias didáticas, recursos e formas de avaliação adaptadas, garantindo que o ensino seja significativo para cada estudante. O PEI é, portanto, o resultado de um longo processo de reconhecimento histórico, legal e social da diversidade, tornando-se indispensável para a efetivação do direito à aprendizagem.

A trajetória da educação inclusiva no Brasil reflete um movimento de transformação paradigmática que vai da exclusão institucionalizada ao reconhecimento do direito inalienável à educação, culminando na consolidação de práticas pedagógicas centradas na equidade e na valorização da diversidade. Nesse percurso, o PEI desponta como instrumento estratégico de planejamento, acompanhamento e avaliação, orientado pela perspectiva de garantir a aprendizagem significativa de todos os estudantes, em especial daqueles público-alvo da Educação Especial.

Historicamente, o primeiro momento foi marcado pela exclusão e segregação, quando predominavam instituições especializadas, muitas vezes de caráter filantrópico, voltadas à “normalização” dos alunos. Nesse contexto, prevalecia a lógica assistencialista e médica, em que a deficiência era vista como patologia a ser corrigida. Como destacam Aranha (2001) e Glat (2007), a escola comum esteve por muito tempo ausente desse processo, relegando às instituições segregadas a responsabilidade pelo atendimento educacional.

A segunda etapa corresponde ao reconhecimento dos direitos, com base em avanços legais significativos. No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (1994) reafirmou o princípio de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consagrou a educação como direito de todos e dever do Estado, princípio fortalecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que garantiu acesso à escola regular e atendimento educacional especializado quando necessário. Essa fase inaugura o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos, rompendo com visões reducionistas e excludentes.

A terceira fase é caracterizada pela consolidação da inclusão escolar e social, com a formulação e implementação de políticas públicas orientadas pelo paradigma inclusivo. Destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que redefiniu o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurando sua oferta complementar e articulada ao ensino regular. Autoras como Mantoan (2011) enfatizam que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a participação ativa dos estudantes, a eliminação de barreiras e a reconfiguração das práticas pedagógicas.

O quarto momento é identificado à incorporação da prática individualizada, consolidada no uso do Plano Educacional Individualizado (PEI). Este instrumento, de caráter colaborativo e processual, propõe a definição de metas e estratégias pedagógicas específicas para cada estudante, considerando suas potencialidades, ritmos e necessidades. Conforme salientam Bosa (2005) e Mantoan (2011), o PEI contribui para que a escola transcenda práticas homogeneizadoras e adote uma postura de escuta e valorização da singularidade dos sujeitos, favorecendo o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a relevância do PEI reside em sua capacidade de articular políticas inclusivas, princípios pedagógicos e práticas docentes, assegurando que o direito à educação seja concretizado de maneira democrática e equitativa. Ao mesmo tempo em que reafirma os avanços legais e conceituais conquistados ao longo das últimas décadas, o PEI evidencia a necessidade contínua de investimento na formação docente, no trabalho colaborativo e na construção de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como valor educativo e social.

Dessa forma, o PEI não é apenas um instrumento administrativo, mas o reflexo de décadas de avanços sociais, conceituais e legais que consolidaram o direito à educação inclusiva. Ele permite a articulação entre teoria e prática, garantindo que cada aluno seja valorizado em sua singularidade e tenha acesso a oportunidades equitativas de aprendizagem.

A BNCC reforça essa perspectiva ao estabelecer que a escola deve assegurar “equidade, inclusão e aprendizagem de todos os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 8). Longe de

ser apenas um documento normativo, ela orientou minhas ações práticas, respeitando a singularidade do aluno com TEA. Mais uma vez, ressaltando, que a BNCC, embora não trate diretamente de transtornos ou deficiências de forma específica, estabelece princípios de inclusão, equidade e respeito às diferenças, assegurando que todos os estudantes tenham direito à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como referência normativa de alcance nacional, ao passo que dispositivos legais complementares — como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), anteriormente mencionada — direcionam-se à garantia de direitos educacionais para estudantes com transtornos específicos, como dislexia e TDAH. Tais normativas reafirmam o compromisso com práticas pedagógicas adaptadas e o acompanhamento individualizado. Nesse cenário, é atribuição da instituição escolar promover a articulação entre o currículo e as demandas singulares dos educandos com necessidades específicas, valendo-se de instrumentos como o Plano de Ensino Individualizado (PEI), com vistas a assegurar o acesso, a efetiva participação e a permanência desses sujeitos no percurso formativo.

Dentre os instrumentos que promovem a equidade, o PEI se destaca. Stainback e Stainback (1999) afirmam que ele “ajuda a delinear os objetivos de ensino mais adequados para cada aluno, considerando seu contexto real” (p. 45). Na prática, esse planejamento permitiu a adaptação concreta dos conteúdos, principalmente com atividades visuais e estratégias de pareamento alinhadas ao nível de compreensão do aluno.

Sassaki (2005) afirma que “a inclusão não é um favor, mas um direito de todos” (p. 30). Elaborar o PEI foi, portanto, um exercício de garantia de direitos. Já que no ano anterior, esse aluno não teve acesso a adaptações de atividades ou pareamentos, que reforça a importância do planejamento individualizado adequado ao aluno.

Bosa (2006), ao discutir o TEA no ambiente escolar, destaca que “o autismo demanda uma leitura individualizada do sujeito e uma prática docente sensível às suas peculiaridades” (p. 112). Essa sensibilidade foi essencial para lidar com o aluno, respeitando seu tempo de resposta e sua forma única de interagir e comunidade com o mundo ao seu redor, uma vez que ele era não verbal. Fazer a leitura corporal era algo que tive que dominar para compreender melhor o aluno e suas limitações.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003) sustenta que “o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe” (p. 23). A partir dessa premissa, busquei identificar o que já fazia sentido para o aluno, como preferências visuais, respostas a estímulos sonoros e objetos de reforço (geralmente comida), para construir novas

aprendizagens. O reforço sonoro e comida prendiam sua atenção em determinado tempo até fazer com que aquilo fosse algo atrativo para ele.

Vygotsky (1998) contribui com a ideia de que “o que a criança pode fazer com ajuda hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã” (p. 112), referindo-se à Zona de Desenvolvimento Proximal. Essa noção se fez presente diariamente, nos pequenos avanços do aluno com apoio mediado, mostrando o valor da atuação do facilitador, o próprio esforço do aluno e as várias práticas do cronograma de aula ou do dia, quando um aluno TEA tem uma rotina a ser seguida, ele mesmo compreende o que irá fazer durante aquele dia de aula.

No contexto desta experiência, o PEI como um pacto pedagógico, construído coletivamente e revisado continuamente conforme o desenvolvimento do aluno. Quando elaborado a partir de observações sistemáticas e sensíveis, que consideram não apenas o desempenho acadêmico, mas também as dimensões afetivas, sociais e comunicativas do estudante, o PEI transforma-se em um instrumento potente de transformação da prática pedagógica, orientando intervenções personalizadas e promovendo avanços significativos na aprendizagem e no desenvolvimento integral.

Nesse sentido, a perspectiva de Stainback e Stainback (1999) reforça que “a inclusão bem-sucedida requer um trabalho coletivo, onde professores, coordenadores e demais profissionais compartilham a responsabilidade pela aprendizagem de todos” (p. 77). O PEI, portanto, não é apenas um documento burocrático, mas um processo vivo de planejamento e reflexão colaborativa, que envolve professores, equipe pedagógica, família e, sempre que possível, o próprio aluno. Essa construção conjunta permite que as estratégias educacionais sejam mais coerentes, eficazes e alinhadas às necessidades individuais, promovendo uma aprendizagem inclusiva que valoriza a diversidade e reconhece cada criança como sujeito de direitos, capaz de se desenvolver em seu próprio ritmo e com autonomia.

Além disso, o PEI fortalece o papel da escola como espaço de acolhimento e promoção da equidade, pois estabelece diretrizes claras para a mediação das práticas pedagógicas, a adaptação de materiais e atividades, e a criação de oportunidades de interação social e afetiva. A reflexão constante sobre o PEI também contribui para o desenvolvimento profissional docente, estimulando a criatividade, a sensibilidade e a capacidade de responder às demandas singulares de cada criança.

Em minha vivência, o diálogo com a professora regente e com a coordenação foi essencial para a construção e aplicação do PEI. Eu tive muitas dúvidas e a inseguranças devido a inexperiência na educação inclusiva e busquei ajuda para saber como, quando e porquê fazer tal coisa.

Mittler (2003) também ressalta que “nenhuma mudança será efetiva se os professores não forem capacitados para compreender e aplicar os princípios da inclusão” (p. 61). Embora eu nunca tivesse atuado com alunos com deficiência, a prática com o aluno autista me impulsionou a buscar conhecimento por meio de leituras, formações digitais e trocas com colegas experientes. Isso foi inovador e desafiador para alguém que nunca havia atuado na área da inclusão.

Por fim, Mantoan (2006) afirma que “a construção do PEI exige observação constante, escuta ativa e disponibilidade para rever caminhos sempre que necessário” (p. 71). Essa flexibilidade foi crucial em minha atuação, pois os avanços do aluno, mesmo que graduais, exigiram ajustes contínuos nas estratégias propostas. O planejamento inicial focado apenas em atividades visuais se ampliou à medida que o aluno passou a demonstrar interesse por traços, sons e interações com os colegas. O considerável avanço nessas áreas foi significativo e crucial para a ampliação e desenvolvimento do PEI 2 e 3.

Por fim, a afirmação de Mantoan (2006), citada acima, destaca que a elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) não é um procedimento linear ou estático, mas um processo contínuo de ajuste e reflexão. Ao enfatizar a “observação constante” e a “escuta ativa”, a autora sublinha a necessidade de o educador permanecer sensível às singularidades do aluno, reconhecendo suas demandas, interesses e ritmos de aprendizagem. Essa perspectiva rompe com a visão mecanicista do planejamento escolar, em que estratégias são pré-determinadas sem considerar a realidade concreta de cada estudante.

Essa flexibilidade revelou-se fundamental em minha atuação, uma vez que os progressos do aluno, embora graduais, demandaram constantes ajustes nas estratégias pedagógicas inicialmente propostas. O planejamento originalmente centrado em atividades de caráter visual foi gradualmente ampliado, à medida que o estudante passou a manifestar interesse por traços, sons e interações com os pares, evidenciando a necessidade de um acompanhamento dinâmico e sensível às singularidades de seu processo de aprendizagem.

No entanto, a prática do PEI enfrenta desafios significativos no cotidiano escolar: demanda tempo, recursos e formação pedagógica qualificada, aspectos frequentemente limitados nas instituições de ensino, especialmente na Educação Infantil e em contextos de inclusão. Além disso, a disposição para “rever caminhos sempre que necessário” implica um grau elevado de flexibilidade e reflexão crítica do docente, condições que podem conflitar com pressões institucionais, currículos rígidos ou avaliações padronizadas. Assim, embora o PEI seja concebido como um instrumento de personalização do ensino, sua efetiva implementação requer suporte estrutural, formação continuada e uma cultura escolar que valorize a escuta e a observação reflexiva como práticas centrais da docência.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES

A instituição escolar em análise é de caráter privado e confessional cristão, apresentando-se como uma organização educacional consolidada, com mais de três décadas de atuação no cenário local. Sua estrutura é considerada de grande porte, contemplando diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e dispõe de instalações adequadas para a acessibilidade de estudantes com deficiência física, garantindo condições seguras de circulação entre os andares e demais dependências.

O público atendido pela escola é diversificado e distribuído em três grandes segmentos. Na Educação Infantil, a instituição recebe crianças desde o maternal até o jardim II, etapa em que se prioriza o desenvolvimento integral por meio de experiências lúdicas e pedagógicas. O Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) funciona em um mesmo prédio da Educação Infantil, favorecendo a transição gradual entre etapas. Já os níveis de Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio encontram-se em outro prédio, o que possibilita a organização pedagógica e administrativa de acordo com as especificidades etárias e curriculares desses grupos.

No que se refere ao contexto da turma investigada, observou-se a presença de 12 estudantes, com faixa etária entre 4 e 5 anos de idade. Trata-se de um grupo da Educação Infantil que convive em ambiente pedagógico acolhedor e com número reduzido de alunos, o que potencializa a atenção individualizada. Ressalta-se que, dentre os estudantes, apenas um apresenta laudo clínico conta com o acompanhamento de profissional de apoio especializado em sala de aula. Esse aspecto revela a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que considerem não apenas a especificidade do aluno, mas também as demandas de socialização e aprendizagem no coletivo.

Dessa forma, o perfil da escola evidencia um ambiente estruturado, com recursos físicos e pedagógicos que favorecem a aprendizagem, ao mesmo tempo em que traz à tona o desafio de consolidar uma cultura inclusiva que articule os princípios de sua identidade institucional com as demandas contemporâneas da educação escolar.

Nesse contexto, minha atuação como professora auxiliar/facilitadora revelou-se essencial, visto que coube a mim a responsabilidade de apoiar o aluno em suas atividades pedagógicas, favorecer sua interação social e colaborar ativamente na implementação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI). Essa experiência permitiu compreender que a presença de um facilitador não deve ser vista como substituição da função do professor regente, mas como um elo de mediação que potencializa o processo inclusivo.

No início do acompanhamento, Ian (nome fictício) não dispunha de um PEI estruturado, sendo submetido às mesmas atividades propostas à turma, ainda que sem compreender seus objetivos ou instruções. Essa ausência de adaptações reforçava um modelo de inclusão apenas formal, em que a matrícula não se traduzia em efetiva aprendizagem. Tal realidade dialoga com a crítica de Mittler (2003), que alerta para o risco de uma inclusão meramente formal, na qual a presença física do aluno é assegurada, mas não acompanhada por condições pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem e participação efetiva. A inclusão, para ser efetiva, nesse sentido, deve transcender a dimensão simbólica e se concretizar por meio de práticas que respeitem as singularidades de cada estudante, promovendo seu desenvolvimento integral.

Minha percepção prática confirmou esse diagnóstico: a ausência de um planejamento específico limitava o desenvolvimento de Ian e reforçava a urgência de um PEI. Assim, a teoria de Mittler não permaneceu como uma ideia abstrata, mas foi confirmada no cotidiano, revelando que a inclusão só se concretiza quando práticas intencionais e estruturadas são efetivamente implementadas.

A elaboração do PEI, iniciada em 2025, representou um divisor de águas no processo educativo de Ian. O documento possibilitou a adaptação das atividades por meio de recursos visuais, jogos de pareamento e cronogramas ilustrados, respeitando tanto seus interesses quanto suas necessidades sensoriais. Essas estratégias possibilitaram não apenas ganhos acadêmicos, mas também avanços em sua autonomia, concentração e envolvimento com tarefas.

Entre as atividades desenvolvidas com o aluno Ian, no contexto da aplicação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), destacaram-se as propostas de pareamento de vogais, cores, formas geométricas e linhas. Todas foram elaboradas com base em objetivos pedagógicos previamente definidos no PEI, priorizando o reconhecimento visual, a atenção compartilhada e a ampliação da autonomia nas tarefas escolares.

A atividade de pareamento de vogais teve como finalidade favorecer o reconhecimento das letras com os sons. Por se tratar de um aluno não verbal, o objetivo não estava centrado na emissão sonora, mas na associação visual e tátil (pegar a imagem com as letras corretas). Para isso, foram utilizados cartões ilustrados com letras coloridas (amarelo e azul). O pareamento era feito inicialmente com ajuda direta e, posteriormente, com mediação reduzida, observando-se progressos significativos na atenção e no tempo de concentração do aluno.

Já a atividade de pareamento de cores teve como propósito fortalecer da habilidade de diferenciação visual e o reconhecimento das cores. Foram utilizados cartões tampinhas e cartões com imagens correspondentes. O uso de objetos concretos mostrou-se essencial para manter o interesse de Ian, que apresentava forte vínculo com estímulos visuais. Ao longo das semanas, ele passou de observador passivo a participante ativo, demonstrando satisfação ao concluir as combinações corretas.

No trabalho com formas geométricas, buscou-se associar o reconhecimento das figuras ao manuseio e à experimentação. Foram utilizadas desenhos ampliados e moldes para contorno, adaptados para facilitar o manuseio e reduzir distrações visuais. Inicialmente, Ian demonstrava dificuldade em associar o nome da forma à figura correspondente (ele não reconhece até o momento os nomes das formas, há não ser que essas venham acompanhadas com as figuras ao lado) mas com o uso de estímulos táteis e repetições graduais, passou a identificar o círculo e o quadrado de forma.

A atividade de linhas teve como objetivo trabalhar a coordenação motora fina e a percepção visual. Foram utilizadas folhas com trajetos pontilhados nas quais o aluno deveria passar o lápis ou o giz de cera cremoso, que é fácil de rabiscar, sobre as linhas, seguindo o contorno. Para evitar a dispersão, os exercícios eram apresentados em tempo reduzido e com reforços positivos, como elogios e pequenos intervalos com atividades sensoriais. Com o tempo, Ian passou a demonstrar maior controle nos movimentos e interesse em repetir a atividade, o que reforça a importância da mediação afetiva no processo de aprendizagem. Atualmente, Ian consegue fazer o círculo e a linha reta de forma independente sem ajuda do mediador.

Em todas as atividades, buscou-se alinhar os objetivos pedagógicos à rotina da turma, respeitando o tempo e os limites do aluno. A adaptação dos materiais e do ambiente foi um aspecto crucial para o sucesso das intervenções: as tarefas eram apresentadas em sequência previsível, com apoio visual e instruções curtas, promovendo a autonomia e a compreensão.

De forma geral, o conjunto das atividades desenvolvidas com Ian evidenciou que a aprendizagem inclusiva é fruto de planejamento, mediação e sensibilidade. O PEI funcionou como eixo norteador, permitindo que cada proposta fosse pensada com base nas necessidades reais do aluno.

Ao observar esse processo, constatei de forma prática a relevância do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky (1998). Ian, que inicialmente não se mantinha em atividades por mais de dois minutos, passou a sustentar sua atenção e a realizar tarefas progressivamente mais complexas com o apoio mediado. Isso

confirma que a aprendizagem, no caso da criança com TEA, exige um adulto mediador que construa pontes entre o que ela já sabe e o que pode aprender. Isso reforça que crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não aprendem apenas por exposição ao conteúdo, mas sim por meio de interações significativas, onde o adulto atua como ponte entre o conhecido e o desconhecido.

De igual modo, os avanços observados também dialogam com Ausubel (2003), ao defender que a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos se relacionam a saberes prévios do aluno. A partir do interesse de Ian por estímulos sonoros e objetos concretos, foi possível estabelecer conexões pedagógicas eficazes, confirmando que respeitar a singularidade do estudante não é uma concessão, mas um princípio norteador de qualquer prática inclusiva. Esses elementos são especialmente úteis na educação de alunos com necessidades específicas, como o TEA, pois permitem criar pontes cognitivas reais e afetivas.

Outro aspecto decisivo no processo foi o vínculo afetivo. Inicialmente resistente ao contato físico e social, Ian passou gradualmente a demonstrar aproximação espontânea em momentos de roda de conversa, brincadeiras e refeições, como sentar ao lado dos colegas, antes esse ato não era comum, mas a partir das interações sociais foi se tornando cada vez mais comum. Esse dado prático corrobora a afirmação de Bosa (2006), para quem o afeto, tem sido apontado por outros autores como mediador essencial no desenvolvimento de crianças com TEA, na medida em que cria um ambiente seguro e propício para a aprendizagem. Essa relação estabelecida reduz barreiras emocionais, como ansiedade, medo ou resistência, que são comuns em crianças com TEA diante de ambientes novos ou desafiadores. Também, o afeto funciona como ponte entre o mundo interno da criança e os estímulos externos, facilitando a assimilação de conteúdos e habilidades.

Do meu ponto de vista, essa vivência mostrou que não há dicotomia entre cognição e emoção: o avanço acadêmico só se tornou possível porque foi sustentado por vínculos de confiança. Essa constatação reforça a ideia de que o trabalho inclusivo não pode ser reduzido a técnicas pedagógicas, mas exige sensibilidade, respeito e abertura para a singularidade de cada estudante. Segundo Bosa (2006), o afeto não é um elemento secundário ou decorativo no processo educativo, ele é essencial. O autor defende que a construção de vínculos afetivos entre educador e aluno cria um ambiente emocionalmente seguro, o que é indispensável para que a criança com TEA possa se abrir à aprendizagem, à interação e ao desenvolvimento.

Assumir a função de professora auxiliar/facilitadora representou, para mim, tanto uma oportunidade de crescimento quanto um desafio. No início, minhas próprias inseguranças e a ausência de experiência prévia na educação inclusiva confirmaram o alerta de Mittler (2003)

sobre a necessidade da formação continuada para que práticas inclusivas sejam efetivas. A inclusão escolar só se torna efetiva quando os profissionais da educação estão formados e continuamente atualizados para lidar com a diversidade. Tal realidade dialoga com a crítica de Mittler (2003), que alerta para o risco de uma inclusão meramente formal, na qual a presença física do aluno é assegurada, mas não acompanhada por condições pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem e participação efetiva. A inclusão, nesse sentido, deve transcender a dimensão simbólica e se concretizar por meio de práticas que respeitem as singularidades de cada estudante, promovendo seu desenvolvimento integral.

Outro ponto relevante foi a percepção de que o PEI não é um documento estático, mas dinâmico. Conforme Mantoan (2006) ressalta, ele deve ser constantemente revisitado e readequado, acompanhando as mudanças no percurso de aprendizagem do aluno. A inclusão escolar não é um modelo fechado, mas um processo que exige reorganização constante da escola e das práticas docentes para atender às singularidades dos alunos. Isso se confirmou no caso de Ian: o primeiro PEI, centrado em recursos visuais, logo precisou ser ampliado diante de seus novos interesses, como traços e sons. Atualmente, já estamos no terceiro PEI estruturado para ele, o que evidencia que a inclusão demanda flexibilidade e constante reelaboração pedagógica.

A experiência mostrou que a inclusão não pode ser vista apenas como cumprimento legal, embora a Constituição de 1988, a LDB de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a LBI (2015) assegurem esse direito. O desafio reside em transformar o que está previsto em lei em práticas pedagógicas concretas. Nesse sentido, a BNCC (2017) reforça princípios de equidade e inclusão, afirmando que todos os alunos têm direito à aprendizagem. Contudo, minha vivência indica que sem planejamento pedagógico específico, formação docente contínua e compromisso institucional, a inclusão permanece apenas como discurso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste trabalho representou, para mim, um marco transformador na minha trajetória pessoal e profissional. Atuar diretamente com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não verbal, possibilitou-me perceber que a inclusão escolar vai muito além do cumprimento de normas legais: trata-se de um processo vivo, que exige planejamento pedagógico intencional, vínculos humanos significativos e um compromisso ético profundo com o direito à aprendizagem de todos.

Ao aplicar o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), compreendi, de forma prática e concreta, que a inclusão não é apenas integrar o aluno ao espaço físico da escola, mas criar condições pedagógicas para que ele participe, aprenda e se desenvolva. A elaboração e a constante revisão do PEI se revelaram fundamentais para que Ian pudesse avançar em aspectos como atenção, reconhecimento de vogais, cores e formas, além de demonstrar progressos significativos em sua socialização. Nesse processo, percebi que o PEI não é um documento burocrático, mas um pacto pedagógico dinâmico, construído em equipe e ajustado às necessidades reais do estudante.

A prática também reforçou a importância da mediação pedagógica. Foi por meio da presença constante, da intervenção planejada e do apoio intencional que Ian pôde realizar atividades que antes lhe pareciam inatingíveis. Aquilo que ele só conseguia com ajuda passou a ser feito, gradualmente, de forma mais autônoma. Essa constatação reforçou em mim a certeza de que a função do professor auxiliar não é apenas apoiar, mas sobretudo mediar caminhos que possibilitem o florescimento das potencialidades.

Outro ponto que emergiu dessa vivência foi o valor do afeto como elemento estruturante da aprendizagem. Ian, inicialmente resistente ao contato, passou a se aproximar espontaneamente, construindo um vínculo de confiança que se mostrou decisivo para sua participação ativa na sala de aula. Essa experiência me ensinou que, sem vínculo afetivo, não há aprendizagem significativa; e que a sensibilidade, a escuta e o respeito ao tempo do aluno são tão importantes quanto os materiais e estratégias didáticas.

Percebi também que partir dos interesses e conhecimentos prévios de Ian, como estímulos sonoros e visuais, possibilitou construir novas aprendizagens que fizeram sentido para ele. Esse aspecto reforça que a inclusão não se dá por adaptações genéricas, mas por práticas que consideram a singularidade de cada aluno.

Ao mesmo tempo, vivi na pele os desafios da inclusão escolar, principalmente no que se refere à formação contínua dos professores. Minhas inseguranças iniciais e a necessidade de buscar apoio em leituras, formações digitais e trocas com colegas demonstram que a prática inclusiva é também um processo de aprendizagem para o educador. Mais do que ensinar, descobri que estava aprendendo junto com Ian, e que a formação do professor inclusivo se constrói tanto nos estudos quanto na prática cotidiana.

No campo legal e normativo, esta experiência reafirmou a importância de documentos como a Constituição de 1988, a LDB de 1996, a Política Nacional de Educação Especial de 2008, a LBI de 2015 e a BNCC de 2017, que garantem o direito à educação inclusiva. Entretanto, a ausência de um PEI no ano anterior ao meu acompanhamento mostrou que, apesar de amparada em lei, a inclusão ainda encontra obstáculos na prática escolar. Isso

reforça a responsabilidade dos profissionais em transformar as diretrizes em ações concretas, capazes de impactar positivamente a vida do aluno.

Assim, esta vivência me ensinou que a inclusão é uma construção coletiva, que exige sensibilidade, conhecimento teórico, apoio institucional e, sobretudo, compromisso humano. Mais do que transformar a trajetória de Ian, essa experiência transformou a minha. Com ele, aprendi a importância da paciência, da escuta e da confiança no processo. Aprendi que a inclusão não é linear, mas cheia de desafios, avanços graduais e conquistas que, embora pequenas aos olhos de alguns, são gigantes para quem as vive.

Por fim, reafirmo que essa experiência despertou em mim o desejo de continuar estudando e aprofundando-me na área da educação inclusiva, com vistas a uma especialização em psico-aprendizagem. Levo comigo a convicção de que cada aluno tem o direito de ser visto em sua singularidade, e que o papel do educador é ser mediador e facilitador de caminhos. Como já afirmei a Ian, em um dos nossos encontros: “É a sua primeira vez tentando e é a minha também, te ensinando”. Essa frase resume a essência do que vivi: um processo de aprendizagem mútua, em que tanto eu quanto ele crescemos juntos.

Do meu ponto de vista, esses resultados confirmam que a inclusão escolar poder ser compreendida não apenas um desafio técnico, mas sobretudo humano e ético. Ela exige compromisso coletivo, planejamento intencional e abertura para o novo. A experiência vivida com Ian mostrou-me que, quando a escola se organiza pedagogicamente e os educadores assumem sua corresponsabilidade, a inclusão deixa de ser um discurso idealizado e se concretiza como prática transformadora, não apenas para o aluno, mas também para o professor que aprende e se reinventa nesse processo.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSA, C. A. **Transtornos do espectro autista: características e implicações educacionais**. In: BOSA, C. A. (Org.). **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 109–128.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jul. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jul. 2025.
- 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)**.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 23 jul. 2025.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 17. ed. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contexto internacional**. Brasília: UNESCO, 2003.

MITTLER, P. **Working towards inclusive education: social contexts**. London: David Fulton, 2000.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SILVA, P. R. S.; MATHIAS, M. S. **A etnografia e observação participante na pesquisa qualitativa**. *Ensaios Pedagógicos*, v. 2, n. 1, p. 54–61, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14244/enp.v2i1.65>.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Support networks for inclusive schooling**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.