



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE GRAJAÚ
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS-GEOGRAFIA

SALANE ARRUDA SANTOS

**A COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO
REGULAR: um estudo sobre a inclusão escolar no município de
Grajaú-MA**

GRAJAÚ-MA
2025

SALANE ARRUDA SANTOS

**A COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO
REGULAR: um estudo sobre a inclusão escolar no município de
Grajaú-MA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Ciências Humanas-
Geografia do Centro de Ciências de Grajaú, da
Universidade Federal do Maranhão (UFMA),
como requisito parcial para a obtenção do título
de Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia.

Orientador: Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva

Grajaú-MA
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Arruda Santos, Salane.

A comunicação entre professores e aluno com transtorno do espectro autista no ensino regular: um estudo sobre a inclusão escolar no município de grajaú-MA / Salane Arruda Santos. - 2025.

25 p.

Orientador(a): Marcos Nicolau Santos da Silva.

Curso de Ciências Humanas - Geografia, Universidade Federal do Maranhão, Grajaú, 2025.

1. Educação Inclusiva. 2. Comunicação Pedagógica. 3. Formação Docente. I. Santos da Silva, Marcos Nicolau. II. Título.

SALANE ARRUDA SANTOS

**A COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: um estudo sobre a inclusão
escolar no município de Grajaú-MA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Maranhão – UFMA,
Centro de Ciências de Grajaú, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Licenciatura
em Ciências Humanas-Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da
Silva

Aprovado em: 03 / 09 / 2025

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva - Orientador
UFMA/Centro de Ciências de Grajaú

Prof. Me. José Luís dos Santos Sousa
SEMED-Grajaú / UFMA/Centro de Ciências de Grajaú

Prof. Dr. Francisco Lima Mota
UFMA/Campus Grajaú

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por tamanha bondade, misericórdia e permissão de ter chegado até aqui. Na grande maioria das vezes, pensei que não fosse possível, mas sua providência se fez presente, bem como em toda a minha vida, e este não é diferente, este trabalho é fruto de sua santa permissão em me permitir sonhar, aprender e partilhar os frutos deste sonho.

Agradeço à minha amiga Francinete Primo, que também é bibliotecária do campus, pela sua dedicação e paciência, sempre me ajudando com os trabalhos acadêmicos.

Agradeço à minha mãe, Salete Maria de Araujo Arruda Santos, por ter me incentivado ao longo desses anos a concluir a graduação. Você foi essencial em todo esse percurso.

Sou extremamente grata ao meu orientador, Marcos Nicolau Santos da Silva, que me ajudou durante todo esse tempo, sempre esteve à disposição e propôs mudanças construtivas no tema. Uma pessoa maravilhosa e proativa. Grata por tudo, professor e amigo! A cada contribuinte que participou de forma direta e indireta, o meu mais profundo agradecimento.

Encerro minhas palavras agradecendo à Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências de Grajaú e a todos os colaboradores que estão nas minhas memórias mais felizes de minha vida. Todos são exemplos de grandeza e humanidade. Estes, eu cito os professores, as servidoras da biblioteca, da secretaria de assistência aos acadêmicos, coordenação, de serviços gerais e da vigilância, todos sempre se uniram em doar o seu melhor a cada acadêmico e eu sou muito feliz de ter visto tanta beleza no que condiz a servir dentro desta instituição, um grande abraço a todos.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da comunicação entre professor e aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da escola regular no município de Grajaú, Maranhão. A pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, fundamenta-se em revisão bibliográfica e em entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da rede pública de ensino que atuam com alunos autistas. Para fins desta investigação, o universo da pesquisa compreende os docentes da educação básica de Grajaú-MA, sendo selecionada uma professora como estudo de caso, pela sua experiência direta no acompanhamento de estudantes com TEA. Ainda que se evidencie o aumento das matrículas de alunos com TEA na rede pública de ensino, no entanto, a inclusão desses estudantes ainda enfrenta barreiras significativas, especialmente no que se refere às práticas comunicacionais em sala de aula. O estudo aponta que a docente atua sem formação específica sobre autismo e comunicação alternativa, o que dificulta o estabelecimento de vínculos e o processo de ensino-aprendizagem. Apesar das limitações estruturais e da ausência de suporte especializado, práticas pedagógicas sensíveis e adaptadas mostram-se eficazes na promoção da inclusão. Conclui-se que a qualificação das interações comunicativas entre professor e aluno autista é essencial para a efetivação da educação inclusiva, exigindo investimento em formação continuada, recursos pedagógicos e políticas públicas locais que garantam uma escola mais acessível, equitativa e acolhedora.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Comunicação Pedagógica; Formação Docente.

ABSTRACT

This study aims to analyze the challenges and possibilities of communication between teachers and students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of regular schools in the municipality of Grajaú, Maranhão. The research, of a qualitative and descriptive nature, is based on a literature review and semi-structured interviews conducted with public school teachers who work with autistic students. For the purposes of this investigation, the research universe comprises basic education teachers in Grajaú-MA, with one teacher being selected as a case study due to her direct experience in accompanying students with ASD. Although the increase in enrollments of students with ASD in public schools is evident, the inclusion of these students still faces significant barriers, particularly concerning communicative practices in the classroom. The study shows that the teacher works without specific training on autism and alternative communication, which hinders the establishment of bonds and the teaching-learning process. Despite structural limitations and the lack of specialized support, sensitive and adapted pedagogical practices prove to be effective in promoting inclusion. It is concluded that strengthening communicative interactions between teachers and autistic students is essential for the realization of inclusive education, requiring investment in continuing education, pedagogical resources, and local public policies that ensure a more accessible, equitable, and welcoming school environment.

Keywords: Inclusive Education; Pedagogical Communication; Teacher Training.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. METODOLOGIA	13
3.1 A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NA APRENDIZAGEM	13
3.2 CONTEXTO LOCAL: GRAJAÚ-MA	18
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	20
5. CONCLUSÃO	24
REFERÊNCIAS	26
ANEXOS	29

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um dos pilares fundamentais para garantir o direito à educação a todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência. Nesse contexto, a tecnologia assistiva surge como um recurso indispensável para favorecer a comunicação, a aprendizagem e a participação ativa de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse campo interdisciplinar envolve produtos, metodologias e serviços, abrangendo ferramentas como aplicativos, softwares e dispositivos digitais que auxiliam na mediação da linguagem, no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, além de estimular a autonomia. Entre os recursos mais utilizados destacam-se os sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), como o PECS (Picture Exchange Communication System), aplicativos em tablets voltados para comunicação visual, softwares educativos adaptados e recursos multimídia que permitem maior interação entre professor e aluno. Tais ferramentas contribuem para a redução de barreiras, promovendo a integração do aluno com TEA às atividades escolares e fortalecendo sua participação no processo de ensino-aprendizagem.

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares é um dos grandes desafios da educação contemporânea. Entre os diversos fatores que influenciam o sucesso desse processo, destaca-se a comunicação entre professores e alunos autistas. A comunicação efetiva é fundamental para a construção de relações pedagógicas que respeitem as particularidades desses estudantes e promovam seu desenvolvimento integral.

As deficiências nas capacidades sociais impedem o desenvolvimento de amizades íntimas, mas não impedem a formação de relacionamento duráveis e intensas relações de apego com algumas pessoas, como, por exemplo, os pais (Surian, 2010, p. 10).

O autismo é caracterizado por dificuldades na interação social, na comunicação verbal e não verbal, e por comportamentos repetitivos (APA, 2013). Essas características demandam adaptações metodológicas e comunicativas por parte dos professores. No entanto, muitos docentes relatam inseguranças e falta de preparação para lidar com alunos autistas, o que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem (Schwartzman, 2020).

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares tem sido uma das principais pautas da educação contemporânea, especialmente após a ampliação de políticas públicas voltadas para os direitos da pessoa com deficiência. Em municípios do interior, como Grajaú, no estado do Maranhão, esse processo tem

ganhado visibilidade nos últimos anos, impulsionado tanto por diretrizes nacionais quanto pela crescente demanda das famílias por um ensino inclusivo e de qualidade.

A cidade citada vivencia um aumento expressivo nas matrículas de alunos com TEA na rede pública municipal e estadual de ensino. Segundo dados do Censo Escolar 2024, as matrículas de estudantes com TEA na educação básica do país cresceram 44,4 %, passando de 636.202 para 918.877 matriculados, já no Maranhão, a rede estadual de ensino registrou atendimento a 2.967 estudantes com TEA distribuídos em 324 escolas no ano de 2024, o que evidencia a necessidade de reestruturação das práticas pedagógicas e formativas voltadas ao atendimento desse público. A presença desses estudantes nas salas de aula comuns representa um avanço na garantia do direito à educação, mas também impõe desafios práticos para professores, gestores e toda a comunidade escolar.

Entre os principais obstáculos enfrentados no contexto da inclusão, a **comunicação** se destaca como uma das maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse caso, entende-se a comunicação enquanto fator negativo quando há barreiras que impedem a construção de interações significativas, como dificuldades na linguagem verbal e não verbal, ausência de estratégias pedagógicas adaptadas e desconhecimento sobre recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Muitos educadores relatam a falta de formação específica para lidar com as particularidades da expressão e do comportamento desses alunos, o que, aliado à carência de suporte técnico, compromete a qualidade das interações em sala de aula e, consequentemente, o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender as dinâmicas comunicacionais que ocorrem entre professores e alunos autistas no ambiente escolar de Grajaú. Tal compreensão permite não apenas diagnosticar os entraves existentes, mas também propor caminhos para a formação docente, uso de metodologias adaptadas e construção de ambientes mais acolhedores e funcionais para todos os estudantes. A educação inclusiva só será efetiva se os profissionais da educação estiverem preparados para reconhecer e respeitar as diferenças na forma de comunicar, interagir e aprender de cada aluno.

Este trabalho tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da comunicação entre professor e aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da escola regular no município de Grajaú, Maranhão. Além disso, discute-se o papel da formação docente, das tecnologias assistivas e do suporte institucional na construção de uma prática pedagógica sensível à neurodiversidade. Por fim, apresenta-se um panorama de práticas e políticas públicas que visam garantir o direito à comunicação e à participação plena de alunos autistas no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa e descritiva, voltada à análise da comunicação entre professor e aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da escola regular, com ênfase nas realidades vivenciadas no município de Grajaú – Maranhão.

A escolha pela pesquisa qualitativa se justifica pela complexidade e subjetividade do fenômeno investigado: a comunicação educacional e seus desdobramentos no processo de inclusão. Essa abordagem permite captar não apenas dados objetivos, mas também percepções, experiências e sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos no contexto escolar.

A pesquisa se baseia principalmente em revisão bibliográfica e documental, com consulta a autores e documentos oficiais sobre: educação inclusiva; comunicação e autismo; formação docente; políticas públicas de inclusão; legislações nacionais e internacionais (LBI, Política Nacional de Educação Especial, Declaração de Salamanca). Além disso, foram utilizadas fontes secundárias sobre o município de Grajaú, como dados do IBGE, do Censo Escolar, sites institucionais (SEDUC/MA, MEC) e reportagens regionais.

Como aprofundamento prático, propõe-se um estudo de caso em uma escola da rede pública de Grajaú que atenda alunos com TEA. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com uma professora dos anos iniciais da educação básica, análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e observação direta (quando viável) das estratégias comunicacionais em sala de aula. Os dados foram organizados em categorias temáticas, como desafios comunicacionais, estratégias docentes, formação e suporte ao professor e percepções sobre a inclusão, e analisados à luz de referenciais teóricos da área, como Vygotsky (1998), que enfatiza a importância da mediação e da linguagem; Mantoan (2015), que discute a inclusão escolar; e autores especializados em TEA, como Bosa (2006), Schmidt (2016) e Grandin (2012). A triangulação das informações permitirá compreender de forma mais profunda os desafios e possibilidades da comunicação inclusiva no contexto local.

A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NA APRENDIZAGEM

A comunicação é um dos pilares fundamentais do processo de aprendizagem. Ela vai além da simples troca de informações: é por meio da comunicação que o conhecimento é construído, mediado e compartilhado no ambiente escolar. Para os alunos, especialmente aquele com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a comunicação eficaz é condição

essencial para que possam compreender conteúdos, expressar suas necessidades e interagir com colegas e professores.

Segundo Vygotsky (2001), o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre através da interação social, sendo a linguagem o principal instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo. Na sala de aula, esse processo se manifesta nas explicações do professor, nos diálogos entre alunos, nas orientações sobre tarefas, nas expressões não verbais e nas rotinas escolares, todos esses elementos comunicativos são parte do ato de ensinar e aprender.

No entanto, alunos com TEA geralmente apresentam dificuldades na comunicação verbal e não verbal, podendo ter atraso na fala, interpretações literais da linguagem ou dificuldades em compreender expressões faciais e tons de voz. Essas especificidades tornam a interação mais complexa, exigindo do professor um olhar sensível e conhecimento sobre formas alternativas de comunicação.

Como ressalta Andrade (2020), a aprendizagem ocorre quando há conexão entre o sujeito e o conteúdo mediado pelo educador, o que demanda que esse educador compreenda os modos distintos com que os alunos se expressam e percebem o mundo. Quando a comunicação é limitada, o processo de ensino se fragiliza, gerando sentimento de frustração tanto para o aluno quanto para o professor.

A ausência de estratégias adequadas de comunicação pode comprometer a autonomia, a autoestima e o desempenho escolar do estudante autista. Além disso, pode resultar em comportamentos desafiadores, muitas vezes interpretados erroneamente como desobediência, quando, na verdade, são respostas à dificuldade de se fazer entender ou compreender o que é solicitado.

Por outro lado, quando a escola reconhece a comunicação como uma habilidade plural, que pode se dar por palavras, gestos, imagens, símbolos ou tecnologias assistivas, e adapta suas práticas para incluir essas formas diversas de expressão, o aluno autista passa a ser não apenas incluído fisicamente, mas, de fato, compreendido e acolhido. Isso fortalece seu engajamento nas atividades, estimula a interação com os colegas e favorece o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais.

Para Santos (2020), a comunicação inclusiva não é apenas um recurso técnico, mas uma postura pedagógica. Envolve o comprometimento do professor em se adaptar ao aluno, em buscar alternativas para tornar a linguagem acessível e em promover a participação ativa de todos.

Dessa forma, compreender a importância da comunicação na aprendizagem é essencial para garantir o direito à educação de qualidade para os alunos com TEA. A escola que investe em práticas comunicativas inclusivas promove não apenas o desenvolvimento

acadêmico, mas também a cidadania, a autonomia e a dignidade de seus estudantes.

A inclusão é um conceito amplo que aborda a garantia de oportunidades iguais para todos. No contexto educacional, refere-se à implementação de estratégias que assegurem a inserção de crianças com deficiência ou transtornos de aprendizagem na escola regular. Esse processo vai além do ensino de conteúdos que facilitem a vida cotidiana: busca, sobretudo, promover a integração social plena com os demais alunos.

A inclusão educacional passou a ser garantida legalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegura, como direito fundamental, o acesso à educação de qualidade a todos os cidadãos, independentemente de suas condições cognitivas, físicas ou psíquicas. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069/1990, reforça essa garantia ao estabelecer, no artigo 5º, a obrigatoriedade da matrícula de crianças na rede regular de ensino, atribuindo à escola a responsabilidade de oferecer estratégias pedagógicas adequadas às necessidades desses alunos.

As políticas educacionais brasileiras atuais asseguram o "acesso, permanência, participação e aprendizagem de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum" (WUO, 2019, p. 210). Nesse contexto, a educação especial reafirma o compromisso com a inclusão de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O TEA está associado a fatores genéticos complexos, envolvendo múltiplos genes com diferentes padrões de herança. Griesi-Oliveira e Sertié (2017, p. 234) apontam que o transtorno é geneticamente heterogêneo e de origem multifatorial, podendo incluir causas ambientais e imunológicas (Stock, 2017).

Historicamente, o transtorno foi primeiramente descrito por Bleuler em 1911 como uma disfunção no contato afetivo e social. Posteriormente, em 1943, o psiquiatra Leo Kanner introduziu o termo “autismo infantil precoce”, ao observar crianças com dificuldades de interação social desde os primeiros meses de vida. Kanner descreveu o autismo como uma "incapacidade inata de estabelecer contato afetivo" e o classificou como uma síndrome comportamental de múltiplas etiologias que compromete o desenvolvimento infantil (Schmidt & Bosa, 2003).

Entre as principais características do TEA, destacam-se dificuldades na interação social, interesses restritos, necessidade de rotina, variações sensoriais (hiper ou hipossensibilidade), comportamentos repetitivos e dificuldades na comunicação verbal e não verbal (Posar & Visconti, 2018). Em 2013, o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) consolidou diferentes diagnósticos anteriores – como a síndrome de Asperger – em uma única categoria diagnóstica: o Transtorno do Espectro Autista (Thees,

2018). Essa mudança favoreceu a inclusão escolar, pois permite classificar as crianças de acordo com o nível de apoio necessário, em vez de enquadrá-las em subcategorias rígidas.

A inclusão, para ser efetiva, depende da oferta de apoios adequados tanto para o aluno quanto para o professor (Oliveira, 2012). Trata-se de um ato humanitário que visa integrar diferentes e iguais em um mesmo espaço, promovendo oportunidades de aprendizagem e convivência social equitativas. Crianças com TEA, ao receberem atendimento pedagógico adequado, têm maiores chances de aprender e se desenvolver.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) trouxe muitos avanços na inclusão dos alunos com TEA, porém há muito ainda o que se fazer para efetivar de fato esses direitos, como a capacitação profissional dos professores, a acessibilidade, o uso de recursos e materiais adaptados, a tecnologia assistiva, a contratação de profissionais de apoio, etc.

Para uma educação efetivamente inclusiva é necessário que o processo educativo seja desenvolvido a partir da recriação da prática pedagógica, da importância dada à ação e à centralidade do sujeito, a flexibilidade da estrutura metodológica, a participação de todos (Baptista, 2002, p. 109).

Dentre as estratégias mais eficazes estão o uso de tecnologias assistivas, recursos visuais, estruturação da rotina com horários fixos e ambientes sensoriais adequados. Esses elementos ajudam a minimizar a inflexibilidade típica do TEA. Espaços tranquilos, com pouca luz e sons suaves, também são recomendados para que o aluno possa se retirar e se acalmar quando necessário (Benini & Castanha, 2016).

A criação de um ambiente educacional acessível, com linguagem clara e estratégias que considerem a comunicação não verbal, é fundamental para promover a inclusão de crianças com TEA. Lemos et al. (2014) destacam a importância da linguagem não verbal no processo de aprendizagem desses alunos. Já Aloka (2018) ressalta que as crianças autistas desenvolvem suas habilidades de forma sequencial, e muitas vezes utilizam movimentos corporais como forma de comunicação alternativa.

A linguagem não verbal – que inclui gestos, expressões faciais, contato visual e outros sinais – desempenha papel essencial no desenvolvimento da comunicação de crianças não verbais com autismo. Geri Dawson (2013) identificou sete estratégias eficazes para estimular a linguagem em crianças com TEA, como incentivar brincadeiras e interações sociais, uso de músicas, danças, jogos e imitação de sons e movimentos.

O posicionamento do educador diante da criança também é fundamental: manter-se no campo de visão do aluno, ao nível dos olhos, facilita o contato visual e auditivo. A imitação

de gestos e sons estimula a vocalização e a interação. Costa (2015) reforça a importância de criar essa base interacional, utilizando expressões faciais, gestos simples (como apontar ou acenar) e reforços positivos.

Para garantir o progresso escolar, é essencial elaborar um Plano de Ensino Individualizado (PEI), com base na colaboração entre o professor da sala comum e o profissional de educação especial (Bendinelli, 2018). O uso de suportes visuais, como figuras e cartões com palavras-chave, auxilia na compreensão de comandos e favorece a aquisição de vocabulário (Benini & Castanha, 2016).

Para adolescentes com TEA, as estratégias iniciadas desde a infância são determinantes na melhoria das habilidades sociais. Um estudo de Bolourian et al. (2019), com indivíduos de 3 a 18 anos, evidenciou que aqueles que foram incluídos precocemente na escola comum e expostos a metodologias ativas apresentaram avanços significativos na aprendizagem e nas relações sociais.

Por fim, é essencial reconhecer a importância do preparo docente para a inclusão de alunos com TEA. Professores bem formados, com acesso contínuo a capacitações e atualizações, estão mais aptos a aplicar metodologias adequadas e garantir que esses alunos tenham uma experiência escolar rica, inclusiva e eficaz.

A COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DO TEA: estudo de caso em uma escola de Grajaú-MA

O município de Grajaú, localizado na região Centro-Sul do estado do Maranhão, possui uma população de 73.872 habitantes, conforme dados censitários do IBGE (2022). A cidade conta com uma rede educacional composta por mais de 170 escolas públicas, entre estaduais e municipais, com mais de 14 mil alunos matriculados no ensino fundamental, sendo atendidos por aproximadamente 900 docentes (IBGE, 2023).

Com o fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o município de Grajaú passou a investir na ampliação do acesso de estudantes com deficiências às escolas regulares. Entre eles, destaca-se o ingresso de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que tem mobilizado profissionais da educação e incentivado a criação de iniciativas públicas voltadas para a efetivação da inclusão. Esse movimento evidencia tanto avanços quanto desafios que precisam ser enfrentados no cotidiano escolar.

Apesar da ausência de dados estatísticos específicos sobre alunos autistas no site da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), observam-se ações voltadas à inclusão nos

últimos anos, como: promoção de formações para professores sobre educação especial e autismo; abertura de Salas de Recursos Multifuncionais em escolas municipais; realização de eventos e rodas de conversa com foco nos direitos das pessoas com TEA.

Entretanto, o número de profissionais especializados ainda é insuficiente para atender à demanda crescente, especialmente na zona rural, onde há escolas com precariedade estrutural e ausência de pessoal capacitado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A formação docente continua sendo um dos principais desafios para a consolidação da inclusão em Grajaú. Embora haja cursos de extensão e pós-graduação na área da educação especial, muitos professores da educação básica ainda não tiveram acesso à formação continuada específica sobre TEA e práticas de comunicação alternativa, o que compromete a qualidade da mediação pedagógica.

Além disso, diversos estabelecimentos de ensino da rede municipal enfrentam dificuldades de infraestrutura, como ausência de acessibilidade arquitetônica, carência de materiais adaptados, falta de internet ou recursos tecnológicos e indisponibilidade de suporte multiprofissional (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais).

Em relação às políticas públicas, embora existam diretrizes nacionais claras (como a LBI/2015 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009), a implementação local ainda é frágil, com escassa articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social.

Na prática, as escolas de Grajaú têm buscado adaptar-se à presença de alunos autistas, mas de forma muitas vezes improvisada e com poucos recursos. Muitos professores relatam que precisam, por conta própria, criar estratégias para adaptar conteúdos, promover mediação com recursos visuais ou desenvolver rotinas estruturadas sem apoio técnico especializado.

Em algumas unidades escolares da zona urbana, as Salas de Recursos Multifuncionais têm funcionado como espaço de apoio ao AEE, mas nem todas as escolas contam com esse serviço. Além disso, é comum que os profissionais de apoio pedagógico não tenham formação específica em autismo.

A inclusão do aluno autista, portanto, ainda é um desafio em Grajaú, particularmente no que se refere à comunicação pedagógica eficaz. A ausência de formação específica e a precariedade estrutural dificultam o pleno desenvolvimento educacional desse público, exigindo ações mais sistemáticas da gestão municipal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A comunicação entre professor e aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da escola regular de Grajaú-MA revela um panorama de avanços parciais e desafios persistentes. Embora o município tenha registrado crescimento nas matrículas de alunos com deficiência na rede pública, a comunicação pedagógica com estudantes autistas ainda se configura como um dos maiores entraves para a efetivação da inclusão.

As análises teóricas, os dados locais e os relatos de educadores indicam que muitos professores enfrentam dificuldades ao tentar estabelecer interações eficazes com alunos autistas, especialmente em razão da ausência de formação específica e do desconhecimento sobre estratégias de comunicação alternativa. A linguagem, que deveria funcionar como uma ponte para o aprendizado e para a construção de vínculos, torna-se, muitas vezes, uma barreira. Isso ocorre quando os educadores se apoiam exclusivamente na comunicação verbal e não reconhecem outras formas legítimas de expressão, como gestos, imagens, expressões corporais ou o uso de recursos tecnológicos.

Nas escolas públicas de Grajaú, principalmente nas zonas mais afastadas, é comum encontrar salas de aula onde não há materiais adaptados, apoio técnico ou recursos visuais estruturados. A comunicação, nesses casos, tende a ser unilateral e pouco acessível ao aluno com TEA, o que compromete seu engajamento nas atividades e sua participação social no espaço escolar. Além disso, os professores relatam sentir-se sozinhos diante da responsabilidade de incluir, sem que haja formação continuada, orientações pedagógicas práticas ou suporte de profissionais especializados, como psicopedagogos, fonoaudiólogos ou profissionais de apoio.

Para aprofundar essa análise, foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma professora da rede pública municipal de Grajaú. Com mais de vinte anos de atuação, ela relatou sua experiência com dois alunos autistas: um **verbal**, que utiliza a fala como forma de comunicação, ainda que com particularidades próprias do TEA, e outro **não verbal**, que não se comunica por meio da linguagem oral, recorrendo a gestos, expressões ou recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). A docente descreve o início da convivência com esses estudantes como um processo de descobertas e desafios, afirmando: *“o que funcionava para os outros alunos nem sempre servia para eles. Precisei reorganizar o tempo, o espaço e as atividades. E isso não estava no livro didático, nem veio com um manual. Foi pela tentativa, erro e observação”*.

Essa fala confirma a necessidade de se considerar a comunicação para além do verbal, reconhecendo a riqueza de sinais que alunos com TEA emitem em sua tentativa de interagir.

A professora destaca, por exemplo, que um de seus alunos balançava o corpo ou batia na mesa para indicar desconforto, enfatizando: *“ele começava a bater na mesa quando queria trocar de atividade. Ele se balançava quando se sentia incomodado com o barulho. A escola não nos prepara para ler esses sinais. A gente aprende ‘na marra’ e com o coração”*.

Na tentativa de responder a essas necessidades, a professora passou a usar rotinas visuais, cartões com figuras, emojis e painéis com carinhas de emoções. Um dos momentos mais significativos relatados foi quando, usando um livrinho ilustrado com figuras de animais, o aluno inicialmente não verbal começou a interagir: *“Ele passou semanas sem falar nada. Só observava e balançava o corpo. Um dia, levei um livrinho com figuras de animais e comecei a apontar e fazer os sons. Ele sorriu. Depois, começou a bater na figura quando eu falava o nome. A partir daí, passei a usar essas figuras em todas as aulas”*. Essa experiência demonstra como o uso da comunicação visual pode ser fundamental na mediação entre aluno e professor, e como a escuta sensível e atenta possibilita o surgimento de novas formas de interação.

Por outro lado, a professora também apontou os limites da estrutura escolar no apoio ao trabalho inclusivo. A Sala de Recursos Multifuncionais funciona apenas em dias alternados, com alta demanda e poucos materiais. Além disso, não há presença constante de profissionais de apoio, como cuidadores, fonoaudiólogos ou psicopedagogos. *“A escola diz que é inclusiva, mas a estrutura é excludente. É o professor sozinho tentando fazer tudo, sem materiais, sem ajuda e com 30 alunos na sala”*, declarou. A ausência de políticas públicas locais efetivas e o déficit de investimento em formação docente tornam a realidade ainda mais complexa.

Ela também critica a superficialidade das formações recebidas: *“Falam muito sobre empatia, acolhimento, direitos... mas não ensinam como adaptar uma atividade de matemática, como usar um aplicativo de comunicação ou como reagir diante de uma crise sensorial. A gente sai do curso cheio de palavras bonitas, mas continua perdido na sala de aula”*. Essa fala ilustra um ponto central já discutido na literatura: a formação continuada precisa ser prática, contextualizada e efetiva.

Ensinar uma criança autista faz com que o professor necessite rever seus conceitos de educação, seus métodos de ensino, os recursos didáticos e até mesmo sua postura. Esses fatores muitas vezes geram insegurança, principalmente durante o primeiro contato com o aluno, que pode ser percebido como imprevisível. Nesse processo, é necessário reconhecer que a educação de uma criança autista vai além da transmissão de conteúdos; ela requer a valorização das suas singularidades e a promoção de sua socialização. Conforme Bereohff (1993, p. 15),

Ensinar uma criança autista faz com que o professor necessite rever os seus conceitos de educação, métodos de ensino, recursos didáticos e sua postura. Estes fatores podem deixar o educador inseguro. O primeiro contato professor-aluno é difícil por se tratar de uma criança desconhecida e imprevisível. Ao ensinar uma

criança autista, pretende-se desenvolver ao máximo suas habilidades e competências, buscando a socialização da mesma com as pessoas.

Dessa forma, verifica-se a importância de que os profissionais da educação busquem constantemente ampliar seus conhecimentos, aumentando sua dedicação por meio de cursos, palestras, capacitações e o uso criativo de recursos pedagógicos. A formação continuada e o apoio institucional tornam-se essenciais para que a prática docente seja realmente inclusiva e significativa para todos os alunos.

A análise também aponta que muitos comportamentos desafiadores dos alunos com TEA podem ser resultado da frustração gerada pela dificuldade em se comunicar, e não necessariamente de resistência ou desinteresse. Quando o educador aprende a interpretar os sinais não verbais e reconhece o modo particular de expressão de cada estudante, torna-se possível criar um ambiente de confiança e aprendizado mútuo.

Em síntese, a realidade observada em Grajaú revela que a comunicação entre professores e alunos autistas é atravessada por desafios estruturais, formativos e atitudinais. A falta de investimentos em formação docente, a ausência de políticas públicas locais específicas e a carência de recursos dificultam a implementação de práticas pedagógicas comunicativas e inclusivas. No entanto, a experiência mostra que é possível transformar esse cenário com medidas viáveis, como a oferta de capacitações permanentes, o fortalecimento das Salas de Recursos Multifuncionais, a produção e distribuição de materiais adaptados e a construção de uma rede de apoio entre escola, família e profissionais da saúde.

A comunicação, portanto, não pode ser vista apenas como um meio para transmitir conteúdos, mas como o próprio alicerce da inclusão. É por meio dela que o aluno com TEA se sente reconhecido, respeitado e pertencente ao ambiente escolar. Investir na qualificação das interações comunicativas é, assim, investir na qualidade da educação como um todo.

CONCLUSÃO

Este trabalho buscou compreender as dinâmicas comunicacionais entre professor e aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da escola regular no município de Grajaú. Partindo de uma abordagem qualitativa e descritiva, o estudo discutiu a importância da comunicação como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem, principalmente no cenário da educação inclusiva. A análise revelou que, embora haja avanços na matrícula de alunos autistas na rede pública local, ainda persistem inúmeros desafios relacionados à efetivação da inclusão, sobretudo no que se refere à mediação pedagógica e às práticas comunicacionais.

Ficou destacado que muitos docentes podem estar atuando sem formação adequada para lidar com as especificidades comunicativas dos estudantes com TEA, o que acaba limitando suas possibilidades de interação, expressão e aprendizado. A falta de estratégias adaptadas, o desconhecimento sobre comunicação alternativa e a ausência de apoio técnico nas escolas contribuem para a manutenção de barreiras que comprometem o desenvolvimento desses alunos. Ainda assim, algumas práticas revelam que é possível avançar, especialmente quando há intencionalidade, sensibilidade e disposição por parte dos educadores em adaptar suas ações e buscar novas formas de se comunicar com seus alunos.

A realidade de Grajaú, marcada por desigualdades sociais e limitações estruturais, exige um olhar atento das autoridades públicas, das secretarias de educação e das instituições formadoras. É fundamental investir em políticas municipais de formação continuada, fortalecer os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantir o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais e promover o acesso a materiais pedagógicos e tecnologias assistivas que ampliem as possibilidades de expressão e compreensão dos alunos com TEA.

A comunicação, neste contexto, não pode ser reduzida à linguagem verbal. Ela precisa ser reconhecida como um processo plural, que envolve gestos, imagens, expressões faciais, símbolos e tecnologias, e que deve ser ajustado às formas de percepção e resposta de cada estudante. Reconhecer a diversidade comunicacional é um passo essencial para construir uma escola verdadeiramente inclusiva, em que todos se sintam vistos, ouvidos e respeitados.

Conclui-se, portanto, que a inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares de Grajaú só será efetiva quando a comunicação for tratada como prioridade pedagógica e institucional, mas também articulada a outros fatores essenciais, como a formação continuada de professores, a adequação dos materiais didáticos, incluindo livros e recursos adaptados, e a garantia de suporte técnico especializado. Superar as barreiras comunicacionais e pedagógicas não é apenas uma questão técnica, mas também ética e política. É preciso assegurar que cada aluno, independentemente de sua condição, tenha o direito de aprender, de se expressar e de pertencer ao espaço escolar. Para isso, o caminho passa pela formação docente, pela escuta sensível, pela criatividade pedagógica e, sobretudo, pelo compromisso coletivo com uma educação que valorize a diferença e promova a equidade.

REFERÊNCIAS

- ALOKA, P. J. O. Challenges faced by teachers in the implementation of inclusive education in public secondary schools in Kenya. **Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research**, v. 5, n. 6, p. 21–31, 2018.
- ANDRADE, J. A. A. **A prática pedagógica inclusiva: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2020.
- BAPTISTA, C. R. Inclusão: a construção de um conceito. In: GLAT, R.; FERNANDES, BENINI, R. M.; CASTANHA, A. R. Autismo e educação: práticas pedagógicas para inclusão escolar. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 48, p. 993–1013, 2016.
- BEREOHFF, M. **A criança autista: aspectos e intervenções**. São Paulo: Loyola, 1993.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 32.
- COSTA, L. C. M. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA: reflexões e estratégias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 2, p. 305–320, 2015.
- GRIESI-OLIVEIRA, K.; SERTIÉ, A. L. Autismo: uma desordem do neurodesenvolvimento que ilustra a complexidade genética das doenças humanas. **Genética Molecular e Biologia**, v. 40, n. 1, p. 231–242, 2017.
- GRIESI-OLIVEIRA, K.; SERTIÉ, A. L. Transtorno do Espectro Autista: uma visão sobre sua base genética e biológica. **Revista USP**, n. 113, p. 222–237, 2017.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas populacionais dos municípios brasileiros: Grajaú – MA**. 2023. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 01 jul. 2025.
- KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, p. 217–250,

1943.

LEMOS, I. C. G. et al. Comunicação alternativa e autismo: práticas na educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 183–200, 2014.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). **TEA**: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares>>. Acesso em: 20 jun. 2025.

OLIVEIRA, L. C. A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, p. 1–17, 2012.

POSAR, A.; VISCONTI, P. Autism spectrum disorder: moving toward an integrated approach. **Italian Journal of Pediatrics**, v. 44, n. 1, p. 1–7, 2018.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. A. Autismo e desenvolvimento: estudo exploratório de casos com crianças autistas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 113–124, 2003.

SOCIETY FOR BRAIN AND INTELLIGENCE EMOTIONAL – SBIE. **A importância da linguagem não verbal na aprendizagem**. São Paulo: SBIE, 2020.

STOCK, M. E. Autismo e fatores ambientais: o que sabemos? **Cadernos de Educação**, v. 50, p. 154–170, 2017.

SURIAN, L. **Autismo**: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Paulinas, 2010.

THEES, M. Autismo: implicações educacionais e sociais após o DSM-5. **Cadernos de Educação**, v. 41, p. 231–248, 2018.

ANEXOS A

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

Nome: Professora Maria de Jesus dos Santos (nome fictício)

Idade: 47 anos

Formação: Pedagogia com Especialização em Educação Infantil

Tempo de atuação: 24 anos na rede pública

Escola: UEB José Gonçalves do Nascimento (zona urbana de Grajaú)

Disciplina: Polivalente (1º ao 5º ano)

Participou de formação sobre TEA: Sim, apenas uma capacitação em 2022 promovida pela SEMED

1. Você já teve (ou tem atualmente) alunos com TEA em sua sala de aula? Como foi essa experiência?

Sim, atualmente tenho dois alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista no 2º ano do ensino fundamental. Um deles tem um grau mais leve, é muito verbal, gosta de rotina e participa bem das atividades com mediação. O outro tem dificuldades mais severas, não se comunica verbalmente, usa gestos e, às vezes, não consegue ficar muito tempo sentado. Foi muito desafiador no início, porque eu não tinha nenhuma orientação prática sobre como adaptar as aulas para eles. Eu fui entendendo que o que funcionava para os outros alunos nem sempre servia para eles. Precisei reorganizar o tempo, o espaço e as atividades. E isso não estava no livro didático, nem veio com um manual. Foi pela tentativa, erro e observação.

2. Quais são os principais desafios que você encontra na comunicação com alunos autistas?

A maior dificuldade é perceber o que o aluno quer comunicar quando ele não usa palavras. Às vezes, o aluno grita, chora, se isola, e isso não é birra, é comunicação. Mas sem formação, a gente demora a entender isso. Eu percebi que ele começava a bater na mesa quando queria trocar de atividade. Ele se balançava quando se sentia incomodado com o barulho. A escola não nos prepara para ler esses sinais. A gente aprende ‘na marra’ e com o coração.

Outro problema é que os materiais didáticos não têm adaptações. E como o tempo do professor é curto, acabamos usando improvisações: cartazes, imagens de revistas, desenhos simples. A escola não oferece pranchas de comunicação, nem tablets com aplicativos de comunicação alternativa.

3. Quais estratégias ou recursos você utiliza para se comunicar com esses alunos?

Eu uso rotinas visuais coladas no quadro, cartões com emojis, objetos concretos e, às vezes, vídeos curtos para explicar conteúdos. Também uso gestos e falo devagar. Uma vez, fiz um painel com “carinhas de emoções” para o aluno apontar como estava se sentindo. Ele usava isso para dizer se queria sair, se estava feliz ou se precisava de ajuda. Depois que comecei a usar recursos visuais, o aluno passou a me olhar mais e até segurava minha mão para apontar o que queria. Foi aí que percebi que ele podia se comunicar, só não era do jeito que eu estava acostumada.

4. Na sua opinião, a escola oferece apoio suficiente para que você consiga realizar uma comunicação eficaz com alunos com TEA?

Não. Na prática, o apoio é quase nenhum. Temos a Sala de Recursos Multifuncionais, mas só funciona dois dias por semana, e com uma professora para atender mais de 20 alunos com deficiências diversas. Não temos psicopedagogo, fonoaudiólogo nem cuidadores. E isso sobrecarrega muito o professor regente. A escola diz que é inclusiva, mas a estrutura é excludente. É o professor sozinho tentando fazer tudo, sem materiais, sem ajuda e com 30 alunos na sala.

5. Você sente que sua formação inicial ou continuada prepara adequadamente para lidar com a comunicação com alunos autistas?

Infelizmente, não. Na minha graduação, eu nem sabia o que era autismo. Só fui ouvir falar com mais profundidade depois de 2018, quando uma colega indicou um curso online. Em 2022, participei de uma formação oferecida pela SEMED, mas foi muito teórica, sem práticas reais. Falam muito sobre empatia, acolhimento, direitos... mas não ensinam como adaptar uma atividade de matemática, como usar um aplicativo de comunicação ou como reagir diante de uma crise sensorial. A gente sai do curso cheio de palavras bonitas, mas continua perdido na sala de aula.

6. Quais tipos de apoio ou capacitações você acredita que seriam mais úteis para melhorar a comunicação com esses estudantes?

Seria essencial ter formações práticas, com exemplos, vídeos, simulações e troca de experiências. Também acredito que a escola precisa oferecer materiais, como tablets, pranchas de comunicação, brinquedos pedagógicos adaptados e recursos sensoriais. Uma coisa é saber que o aluno tem direito à comunicação; outra é ter na mão as ferramentas para fazer isso acontecer.

7. Você já teve alguma experiência bem-sucedida ou significativa na comunicação com um aluno autista? Poderia compartilhar?

Sim. Um dos alunos que tenho hoje me surpreendeu muito. Ele passou semanas sem falar nada. Só

observava e balançava o corpo. Um dia, levei um livrinho com figuras de animais e comecei a apontar e fazer os sons. Ele sorriu. Depois, começou a bater na figura quando eu falava o nome. A partir daí, passei a usar essas figuras em todas as aulas. Foi uma das cenas mais emocionantes da minha carreira. A comunicação começou com imagens e sons, e depois ele foi emitindo sílabas, e hoje já consegue dizer palavras simples como 'água', 'mais' e 'não'. Tudo isso aconteceu porque eu mudei a forma de ensinar e de escutar.