REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA QUE NECESSITAM DE SUPORTE MUITO SUBSTANCIAL

THE IMPORTANCE OF SCHOOL ROUTINES FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER WHO REQUIRE VERY SUBSTANTIAL SUPPORT

Ciências Humanas • 16/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794557695

Renata de Souza Mesquita Gomes

RESUMO

A escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que necessitam de suporte muito substancial exige práticas pedagógicas que assegurem condições efetivas de participação, comunicação, aprendizagem e desenvolvimento da autonomia. Nesse contexto, a rotina escolar pode constituir um recurso de acessibilidade pedagógica, desde que articulada às características individuais e às necessidades de apoio de cada estudante. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da rotina escolar para a previsibilidade, a comunicação, a autorregulação, a participação pedagógica, a aprendizagem e a autonomia desses estudantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em produções científicas sobre autismo, educação inclusiva, ensino estruturado, recursos visuais e comunicação aumentativa e alternativa, bem como na legislação brasileira referente à educação da pessoa com deficiência e ao Atendimento Educacional Especializado. A análise evidencia que uma rotina planejada de forma intencional, individualizada e flexível pode favorecer a compreensão do ambiente escolar, a antecipação de acontecimentos, as oportunidades comunicativas e a participação nas atividades. Ressalta-se, contudo, que a rotina não deve ser concebida como mecanismo de controle comportamental ou sequência rígida de tarefas, mas como suporte à organização do ambiente e à construção gradual da flexibilidade e da autonomia. Conclui-se que sua efetividade depende da articulação com o planejamento educacional individualizado, os recursos de acessibilidade e as práticas de comunicação, reconhecendo o estudante como sujeito ativo do processo educativo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; rotina escolar; educação inclusiva; autonomia; acessibilidade pedagógica.

ABSTRACT

The schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) who require very substantial support calls for pedagogical practices that ensure effective opportunities for participation, communication, learning, and the development of autonomy. In this context, school routines can serve as a pedagogical accessibility resource when aligned with each student's individual characteristics and support needs. This article aims to analyze the contributions of school routines to predictability, communication, self-regulation, pedagogical participation, learning, and autonomy among these students. This is a qualitative, bibliographic, and documentary study based on scientific literature on autism, inclusive education, structured teaching, visual supports, and augmentative and alternative communication, as well as Brazilian legislation concerning the education of persons with disabilities and Specialized Educational Services. The analysis indicates that routines planned intentionally, individually, and flexibly can support students' understanding of the school environment, anticipation of events, communication opportunities, and participation in activities. However, routines should not be understood as mechanisms for behavioral control or as rigid sequences of tasks, but rather as supports for organizing the environment and gradually developing flexibility and autonomy. It is concluded that their effectiveness depends on their integration with individualized educational planning, accessibility resources, and communication practices, while recognizing students as active participants in the educational process.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; school routine; inclusive education; autonomy; pedagogical accessibility.

1. INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva como princípio educacional e direito humano modificou de maneira significativa a compreensão acerca da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A escola contemporânea é convocada não apenas a receber estudantes com diferentes características, mas a reorganizar suas práticas, seus espaços, seus recursos e suas relações para garantir condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

No Brasil, esse compromisso encontra respaldo em um conjunto de dispositivos legais que reconhecem o direito à educação em perspectiva inclusiva. A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, estabelece a educação como direito da pessoa com deficiência e atribui ao poder público, à família, à comunidade escolar e à sociedade a responsabilidade pela garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. A Lei nº 12.764/2012, por sua vez, reconhece a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhe os direitos decorrentes dessa condição.

Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, passou a enfatizar a necessidade de assegurar participação, permanência e aprendizagem, recursos de acessibilidade, adaptações razoáveis, Atendimento Educacional Especializado (AEE), participação familiar e eliminação de barreiras educacionais. O referido decreto estabelece que o estudo de caso deve considerar as barreiras existentes no contexto escolar, as potencialidades e demandas de apoio do estudante e as estratégias e recursos necessários para sua participação, além de determinar a articulação entre o Plano de

Atendimento Educacional Especializado (PAEE), o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o trabalho desenvolvido em sala comum e no AEE.

Esse conjunto de determinações legais é especialmente relevante quando se considera a realidade de estudantes com TEA que necessitam de suporte muito substancial. Nesses casos, as demandas educacionais podem envolver comunicação funcional, interação social, autonomia, regulação emocional, organização da atividade, compreensão de instruções, deslocamento pelos diferentes espaços da escola, realização de atividades de vida diária e participação nas propostas curriculares. É necessário, entretanto, evitar uma compreensão determinista da necessidade de suporte: o estudante não deve ser definido exclusivamente pelas limitações associadas ao diagnóstico, e a necessidade de apoio precisa ser analisada em relação à pessoa e ao contexto, considerando as barreiras presentes no ambiente e os recursos capazes de ampliar sua participação. Essa mudança de perspectiva é fundamental: em vez de perguntar apenas "o que o aluno não consegue fazer?", a escola precisa perguntar quais condições, recursos e mediações podem favorecer sua participação.

É nesse contexto que a rotina escolar assume relevância. A rotina está presente na experiência cotidiana de qualquer estudante: a chegada à escola, a organização dos materiais, o deslocamento para a sala, as atividades pedagógicas, o recreio, a alimentação, os momentos de higiene, as mudanças de ambiente e a saída constituem uma sequência de acontecimentos que estrutura a experiência escolar. Para muitos estudantes, grande parte dessa organização é compreendida de maneira implícita: o estudante observa os colegas, interpreta sinais ambientais, reconhece

determinados horários e antecipa acontecimentos a partir de experiências anteriores. Para alguns estudantes com TEA, especialmente aqueles que necessitam de suporte muito substancial, essas informações implícitas podem não ser suficientes.

A previsibilidade da sequência dos acontecimentos pode, nesse sentido, assumir importante função pedagógica. Recursos visuais, objetos de referência, fotografias, pictogramas, palavras, calendários, quadros de rotina, sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e sequências visuais podem tornar mais acessíveis informações que, quando apresentadas exclusivamente pela linguagem oral, podem ser difíceis de compreender ou manter. A literatura sobre recursos visuais aponta que esses suportes podem favorecer a previsibilidade, a comunicação e a participação de pessoas autistas, embora seus efeitos dependam do tipo de recurso, da finalidade e da individualização da estratégia (Rutherford et al., 2020).

A questão, portanto, não consiste simplesmente em afirmar que "o aluno autista precisa de rotina", afirmação excessivamente genérica que poderia conduzir a práticas rígidas e pouco individualizadas. A questão pedagogicamente relevante é outra: de que maneira a rotina escolar pode ser organizada para funcionar como recurso de acessibilidade e mediação do desenvolvimento de estudantes com TEA que necessitam de suporte muito substancial? Essa pergunta conduz ao argumento central deste artigo: a rotina escolar pode constituir importante instrumento pedagógico quando utilizada para tornar o ambiente mais compreensível, favorecer a comunicação, ampliar a participação e criar oportunidades para o desenvolvimento da autonomia. Entretanto, seu valor não está na

rigidez ou na repetição pela repetição, uma rotina inclusiva precisa ser simultaneamente estruturada e flexível.

A previsibilidade não deve significar a impossibilidade de mudança. Pelo contrário, uma das funções pedagógicas da rotina pode ser justamente oferecer uma estrutura suficientemente segura para que o estudante aprenda progressivamente a lidar com alterações, transições e situações novas. Essa discussão é particularmente importante porque práticas relacionadas ao autismo podem, quando mal interpretadas, transformar recursos pedagógicos em mecanismos de controle: um quadro de rotina, por exemplo, pode ser utilizado para ampliar a compreensão do estudante ou simplesmente para exigir que ele cumpra uma sequência sem possibilidade de escolha; uma atividade estruturada pode favorecer independência ou produzir dependência constante da orientação do adulto. A diferença encontra-se na intencionalidade pedagógica.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral analisar a importância da rotina escolar para o desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista que necessitam de suporte muito substancial. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir a relação entre autismo, previsibilidade e organização do ambiente escolar; b) analisar as contribuições dos recursos visuais para a compreensão da rotina; c) discutir a relação entre rotina, comunicação e Comunicação Aumentativa e Alternativa; d) analisar o papel da rotina no desenvolvimento da autonomia; e) refletir sobre a relação entre rotina, aprendizagem e participação pedagógica; f) discutir o papel do professor, do AEE, do profissional de apoio e da família na construção de uma rotina individualizada; g) problematizar os riscos de uma rotina rígida e defender uma concepção de rotina estruturada e flexível.

A relevância deste estudo está relacionada à necessidade de superar uma perspectiva meramente assistencialista da escolarização de estudantes que necessitam de suporte muito substancial. A inclusão não se efetiva quando o estudante apenas ocupa fisicamente um lugar na escola: ela pressupõe a construção de condições para que esse estudante participe, comunique-se, aprenda, faça escolhas e desenvolva suas possibilidades de autonomia.

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A escolha pela abordagem qualitativa decorre da necessidade de compreender a rotina escolar não apenas como um conjunto de procedimentos, mas como fenômeno pedagógico inserido em relações sociais, educacionais e institucionais; o objetivo não consiste em quantificar a importância da rotina, mas em analisar seus significados e possibilidades no processo de escolarização de estudantes com TEA que necessitam de suporte muito substancial.

A pesquisa bibliográfica foi conduzida por meio de levantamento em bases de dados como Google Acadêmico, SciELO, PubMed e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores, isolados e combinados, "Transtorno do Espectro Autista", "suporte muito substancial", "rotina escolar", "ensino estruturado", "TEACCH", "comunicação aumentativa e alternativa" e "autonomia", bem como seus equivalentes em língua inglesa (autism spectrum disorder, substantial support, structured teaching, visual supports, augmentative and alternative communication). Priorizaram-se publicações dos últimos dez anos (2015-2026), admitindo-se exceções para obras de referência sobre o

modelo TEACCH anteriores a esse período, em razão de sua relevância histórica e conceitual para o campo.

Foram incluídos artigos publicados em periódicos com revisão por pares, revisões sistemáticas, meta-análises e livros de referência da área da Educação Especial e do autismo que abordassem diretamente rotina escolar, ensino estruturado, recursos visuais, Comunicação Aumentativa e Alternativa ou autonomia de estudantes com TEA. Foram excluídas produções sem revisão por pares, resumos de eventos sem acesso ao texto completo e estudos cujo foco não guardasse relação direta com os eixos temáticos da pesquisa. Também foram considerados estudos de revisão e meta-análises recentes sobre ensino estruturado e suportes visuais: revisões indicam que estratégias de estruturação e agendas visuais apresentam resultados particularmente promissores em aspectos como conclusão independente de tarefas, seguimento de rotinas, engajamento e transições, embora as evidências sejam menos consistentes para generalizações amplas sobre comunicação, cognição ou funcionamento adaptativo (ZHU et al., 2025).

A pesquisa documental, por sua vez, consistiu na análise de conteúdo da legislação brasileira pertinente à educação inclusiva, à pessoa com deficiência, ao TEA e ao AEE, com especial atenção à Lei nº 12.764/2012, à Lei nº 13.146/2015 e ao Decreto nº 12.686/2025. Este último estabelece que o estudo de caso deve contemplar a identificação das demandas individuais e barreiras, a análise do contexto escolar, a identificação das potencialidades e demandas de apoio e a definição de estratégias e recursos de acessibilidade, os quais devem assegurar condições de acesso ao currículo, participação nas atividades escolares e desenvolvimento da aprendizagem.

A contribuição original deste estudo situa-se em três frentes. Em primeiro lugar, diferentemente de grande parte da literatura sobre autismo e rotina escolar, que costuma tratar o espectro de maneira genérica, este artigo dirige-se especificamente ao estudante que necessita de suporte muito substancial (nível 3 do DSM-5-TR), perfil menos frequentemente tematizado de forma específica na produção nacional em Educação Especial. Em segundo lugar, o estudo articula a literatura internacional sobre ensino estruturado e Comunicação Aumentativa e Alternativa à Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, dispositivo legal recente e ainda pouco explorado na produção acadêmica disponível até o momento, conferindo ao texto uma atualidade normativa pouco comum nesse tipo de discussão. Em terceiro lugar, o artigo não se limita à revisão da literatura, mas propõe uma sistematização prática, organizada em seis dimensões (temporal, espacial, comunicacional, pedagógica, funcional e social) e em um conjunto de perguntas para avaliação da efetividade da rotina, capaz de orientar diretamente o planejamento do professor do AEE e da sala comum, traduzindo a discussão teórica em subsídio aplicável ao cotidiano escolar.

A análise foi organizada em categorias temáticas: previsibilidade; estruturação do ambiente; comunicação; autorregulação; autonomia; aprendizagem; participação; flexibilização; AEE; e articulação entre profissionais e família. Não se pretende, portanto, apresentar a rotina como intervenção universalmente eficaz para todos os estudantes com TEA. A literatura indica que estratégias estruturadas precisam ser individualizadas e que seus efeitos podem variar de acordo com as características do estudante, do ambiente e da intervenção, uma meta-análise recente sobre ensino estruturado baseado no modelo TEACCH, por exemplo, identificou resultados

positivos em algumas habilidades motoras, mas não encontrou efeitos consistentes sobre comunicação, socialização, atividades de vida diária ou desempenho cognitivo, reforçando a necessidade de evitar generalizações excessivas (ZHU et al., 2025).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Transtorno do Espectro Autista, Suporte Muito Substancial e Educação Inclusiva

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por um conjunto de condições do neurodesenvolvimento que envolve diferenças persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2022). A manifestação do transtorno apresenta grande variabilidade entre os indivíduos, razão pela qual a compreensão do autismo exige uma perspectiva que considere tanto as características comuns quanto as singularidades de cada pessoa. A utilização da expressão "espectro" é particularmente importante porque evidencia essa heterogeneidade: dois estudantes diagnosticados com TEA podem apresentar necessidades educacionais bastante distintas, uma vez que, enquanto determinado estudante pode utilizar linguagem oral de maneira funcional e necessitar de poucos apoios, outro pode apresentar comunicação predominantemente não oral, maior necessidade de mediação nas atividades de vida diária e dificuldades importantes diante de mudanças e transições.

A classificação do TEA segundo níveis de suporte foi incorporada ao DSM-5 como forma de indicar a intensidade dos apoios necessários, correspondendo o nível 3 à necessidade de "suporte muito

substancial" (American Psychiatric Association, 2022). Essa classificação, entretanto, deve ser interpretada de maneira contextualizada e utilizada com cautela no campo educacional: não deve servir para reduzir o estudante a uma categoria fixa, mas para contribuir para a compreensão das necessidades de apoio presentes em determinado contexto. O estudante que necessita de suporte muito substancial pode demandar apoio significativo para realizar atividades cotidianas, comunicar desejos e necessidades, participar das propostas pedagógicas e lidar com alterações na rotina, mas isso não significa ausência de potencial de aprendizagem.

Essa distinção possui profundas implicações educacionais. Quando as necessidades de apoio são interpretadas como incapacidade, existe o risco de que o estudante seja afastado das experiências curriculares ou submetido predominantemente a atividades de caráter assistencial. Em uma perspectiva inclusiva, o suporte deve ser utilizado para ampliar a participação do estudante, e não para substituí-la: a noção de suporte precisa ser compreendida como apoio para participação. Essa distinção tem consequências diretas para o trabalho pedagógico, pois, se o adulto realiza todas as ações pelo estudante, pode criar-se uma situação em que o apoio inicialmente destinado a facilitar a participação passa a impedir o desenvolvimento da autonomia. Imagine-se, por exemplo, um estudante que consegue guardar seu material quando recebe uma sequência visual: se o profissional de apoio realiza essa tarefa diariamente por ele, alegando que "é mais rápido", perde-se uma oportunidade pedagógica. O apoio adequado seria disponibilizar a sequência, apresentar o primeiro estímulo quando necessário e reduzir gradualmente a mediação, de modo que a rotina se torne, ela própria, um instrumento de independência.

A escola, portanto, precisa identificar quais barreiras dificultam a participação e quais recursos podem ser utilizados para reduzi-las. Entre essas barreiras podem estar dificuldades de comunicação, excesso de estímulos sensoriais, ausência de previsibilidade, demandas pouco compreensíveis, transições abruptas, ambientes desorganizados ou propostas pedagógicas que não considerem as formas particulares de processamento e expressão do estudante. A compreensão educacional do autismo, nesse sentido, não pode se limitar à descrição diagnóstica: o ambiente escolar apresenta demandas específicas que podem ampliar ou reduzir as dificuldades experimentadas pelo estudante, de modo que o desempenho não pode ser interpretado exclusivamente como característica individual. A perspectiva inclusiva desloca, assim, a atenção do déficit individual para a relação entre sujeito e ambiente: a barreira não está necessariamente apenas na pessoa, podendo estar também na forma como a escola organiza o tempo, o espaço, a comunicação, o currículo e as relações.

Essa concepção é coerente com a legislação educacional brasileira contemporânea. O Decreto nº 12.686/2025 estabelece, entre os princípios da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, a garantia de igualdade de oportunidades e condições para acesso, permanência, participação e aprendizagem, além da acessibilidade e do combate ao capacitismo. Assim, quando um estudante com TEA apresenta dificuldades significativas diante de mudanças de rotina, a resposta pedagógica não deveria limitar-se a exigir que ele "se adapte": é necessário analisar se a escola oferece instrumentos para que ele compreenda a mudança. A inclusão não consiste em adaptar o estudante à escola sem modificar a escola, mas em transformar as condições educacionais para ampliar as possibilidades de participação. É justamente nesse conjunto de

condições que a rotina pode adquirir função pedagógica: ao tornar determinadas experiências mais previsíveis, ela pode reduzir a quantidade de informações que o estudante precisa interpretar simultaneamente, facilitando sua compreensão das atividades e favorecendo a participação. É necessário, contudo, evitar uma interpretação simplista segundo a qual todo comportamento de resistência à mudança seria consequência direta do autismo ou poderia ser resolvido apenas por meio da criação de uma rotina rígida: os comportamentos apresentados pelo estudante devem ser compreendidos considerando-se múltiplos fatores, incluindo comunicação, demandas da atividade, ambiente, aspectos sensoriais, condições físicas, interação social e função do comportamento. Portanto, a rotina deve integrar um conjunto mais amplo de estratégias educacionais individualizadas.

3.2. A Rotina Escolar Como Recurso Pedagógico

No cotidiano escolar, a rotina organiza tempos, espaços, pessoas e atividades. Entrada, acolhimento, chamada, atividades pedagógicas, recreio, alimentação, higiene, Atendimento Educacional Especializado, momentos de transição e saída constituem acontecimentos que se articulam e conferem estrutura à experiência escolar. Para muitos estudantes, essas sequências são compreendidas implicitamente: o sinal indica o início de determinado período, a movimentação dos colegas anuncia o recreio, a professora recolhe os materiais e inicia uma nova atividade, o relógio ou a passagem do tempo permite antecipar o término de uma aula. Para alguns estudantes com TEA, entretanto, essas informações implícitas podem não ser suficientes.

A rotina escolar pode ser compreendida como a organização relativamente estável de atividades, tempos, espaços, pessoas e procedimentos que compõem o cotidiano educacional, sem que estabilidade signifique imobilidade. Toda rotina escolar contém elementos previsíveis e elementos variáveis: o estudante sabe que haverá recreio, mas não necessariamente sabe quem estará ao seu lado; sabe que haverá aula, mas a atividade pode ser diferente; sabe que chegará o momento da saída, mas pode haver uma alteração no horário. Essa característica permite compreender a rotina como estrutura flexível.

A rotina estruturada pode tornar explícitas informações que outros estudantes apreendem de maneira espontânea, de modo que a organização visual do cotidiano pode funcionar como uma forma de acessibilidade. Um quadro de rotina, por exemplo, pode apresentar visualmente a sequência: CHEGADA → SALA → ATIVIDADE → RECREIO → SALA → AEE → SAÍDA. O valor pedagógico desse recurso não está simplesmente nas imagens utilizadas, mas na possibilidade de transformar uma sequência temporal abstrata em uma representação concreta e acessível. Além disso, a rotina pode ser utilizada para ensinar conceitos relacionados a tempo, sequência, espera, início, término, antes, depois, agora e posteriormente, de modo que um recurso inicialmente criado para oferecer previsibilidade pode tornar-se também instrumento de aprendizagem. A rotina apresenta, portanto, uma dimensão pedagógica que ultrapassa o gerenciamento do comportamento.

A literatura sobre ensino estruturado associada ao modelo TEACCH destaca elementos como organização física do ambiente, sequenciamento previsível, agendas visuais, sistemas de trabalho e estruturação visual das atividades (Schopler; Mesibov; Hearsey, 1995).

A finalidade desses recursos não deveria ser tornar o estudante dependente de sinais externos, mas ajudá-lo a compreender onde deve estar, o que deve fazer, quanto precisa fazer, quando terminará e o que acontecerá depois. Essas perguntas, aparentemente simples, podem representar importantes demandas para alguns estudantes, e um sistema de rotina eficiente procura tornar essas informações acessíveis.

3.3. Previsibilidade, Transições e Autorregulação

A previsibilidade constitui uma dimensão importante da experiência escolar de estudantes que apresentam dificuldades significativas diante de mudanças. Saber o que acontecerá em seguida pode contribuir para diminuir a incerteza associada às transições e facilitar a preparação para novas demandas. Contudo, previsibilidade não significa imutabilidade: uma prática pedagógica importante consiste justamente em utilizar a própria rotina para ensinar que mudanças podem acontecer. Se determinada atividade foi cancelada, por exemplo, a alteração pode ser representada visualmente e explicada ao estudante por meio de recursos compatíveis com sua forma de comunicação. Assim, a rotina deixa de comunicar apenas "é isso que vai acontecer" e passa progressivamente a comunicar: "esta é a organização prevista, e quando algo mudar, teremos recursos para compreender e lidar com essa mudança".

Essa diferença possui grande importância para o desenvolvimento da autonomia. Se o estudante depende permanentemente de uma rotina absolutamente rígida, qualquer alteração poderá produzir grande desorganização; se, por outro lado, a escola utiliza a previsibilidade como ponto de partida para ensinar flexibilidade, o

estudante pode gradualmente ampliar sua capacidade de lidar com situações novas. Nesse processo, o professor possui papel fundamental, cabendo-lhe observar quais momentos da rotina são mais difíceis para o estudante, quais transições exigem maior mediação, quais recursos facilitam sua compreensão e quais estratégias podem ser gradualmente retiradas para favorecer maior independência.

As transições constituem, nesse sentido, um dos momentos mais relevantes para a análise da rotina escolar. A transição corresponde à passagem de uma atividade, espaço ou situação para outra e, para alguns estudantes com TEA, esse momento pode apresentar maior demanda do que a própria atividade: passar da sala para o recreio, interromper uma atividade de interesse, sair da sala de recursos, ir ao banheiro, deslocar-se para outra sala ou encerrar uma atividade preferida são situações que podem exigir planejamento específico. Por isso, não basta organizar uma rotina geral; é necessário pensar nas microtransições, por exemplo por meio de uma estrutura do tipo atividade atual → aviso → transição → próxima atividade, em que o aviso pode ser visual, verbal, gestual, sonoro ou associado a um temporizador, dependendo do perfil do estudante. O objetivo não é simplesmente fazer com que o estudante obedeça à mudança, mas oferecer informação suficiente para que compreenda que uma atividade está terminando e outra começará. Revisões sobre agendas visuais indicam que elas podem apoiar comportamentos relacionados à permanência na tarefa e ao seguimento de atividades acadêmicas (Rutherford et al., 2020).

A autorregulação, por sua vez, envolve a capacidade de lidar com demandas, emoções, estímulos e mudanças de maneira funcional. É importante não transformar toda manifestação de desorganização

em "comportamento inadequado": uma crise pode representar comunicação, podendo indicar dor, desconforto, sobrecarga sensorial, dificuldade de compreensão, frustração, interrupção abrupta de uma atividade ou impossibilidade de comunicar uma necessidade. Por isso, a rotina deve ser utilizada preventivamente: quando o estudante dispõe de meios para compreender o que acontecerá, comunicar desconforto e solicitar ajuda, aumenta-se a possibilidade de participação sem depender exclusivamente da intervenção do adulto. Isso não significa que toda crise será evitada, nenhuma estratégia pedagógica produz esse tipo de garantia, mas sim que o objetivo é ampliar os recursos disponíveis ao estudante.

3.4. Comunicação, Recursos Visuais e Ensino Estruturado

A comunicação é uma das dimensões centrais da inclusão escolar. Um estudante pode não utilizar linguagem oral e, ainda assim, possuir desejos, opiniões, preferências, recusas, interesses e conhecimentos: a ausência de fala não significa ausência de comunicação. Essa compreensão é fundamental para o planejamento da rotina. Quando o estudante dispõe de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), a rotina pode tornar-se um espaço de comunicação funcional, por meio de expressões como "quero recreio", "não quero", "ajuda", "acabou", "mais", "banheiro" ou "pausa", representadas por símbolos, fotografias, palavras, gestos ou dispositivos eletrônicos. A CAA, portanto, não deve ser entendida apenas como um recurso para situações de necessidade: ela deve estar presente na experiência pedagógica cotidiana. Um quadro de rotina pode, inclusive, ser construído com a participação do estudante ao retirar o símbolo correspondente a uma atividade concluída, ele pode aprender uma sequência de ações; ao escolher entre duas atividades, exerce uma forma de

tomada de decisão; ao indicar "terminou", comunica o encerramento. A rotina transforma-se, assim, em contexto comunicativo, oferecendo inúmeras oportunidades naturais de comunicação, por exemplo por meio de sequências como; quero → não quero → ajuda → terminou → mais → pausa → banheiro → água → recreio.

Os recursos visuais constituem um dos principais elementos utilizados na estruturação de ambientes para estudantes autistas, podendo incluir fotografias, objetos concretos, pictogramas, palavras escritas, desenhos, agendas, quadros "primeiro/depois", listas, checklists, temporizadores visuais, sistemas de trabalho e sequências de tarefas. É importante, entretanto, distinguir agenda visual, sistema de comunicação e material pedagógico: uma agenda visual responde principalmente à pergunta "o que acontecerá?"; uma sequência de tarefa responde "como faço?"; e um sistema de comunicação responde "como digo o que quero, sinto ou preciso?". Esses recursos podem ser articulados, mas não são equivalentes.

A literatura sobre ensino estruturado identifica como componentes importantes a estrutura física, as agendas visuais, os sistemas de trabalho e a organização das tarefas (Schopler; Mesibov; Hearsey, 1995; Kliemann, 2014). Uma revisão sistemática brasileira publicada em 2026, por sua vez, aponta que a produção nacional sobre o modelo TEACCH ainda apresenta lacunas importantes quanto à descrição de como os resultados promissores podem ser efetivamente alcançados na prática escolar (Alves; Fonseca, 2026). Esse achado é importante porque impede uma utilização superficial do conceito de "estrutura": não basta colocar imagens na parede, é preciso saber por que aquele recurso está sendo utilizado, para quem, com qual objetivo e como será avaliado.

3.5. Rotina, Autonomia, Aprendizagem e Currículo

Um dos principais objetivos da educação inclusiva deve ser a ampliação da autonomia possível para cada estudante. No caso de estudantes com TEA que necessitam de suporte muito substancial, autonomia não deve ser compreendida como independência absoluta: uma pessoa pode continuar necessitando de apoio e, ainda assim, ampliar significativamente sua autonomia. Autonomia pode significar escolher entre duas atividades, indicar que deseja determinado objeto, deslocar-se até determinado espaço seguindo uma referência visual, guardar o próprio material, participar da rotina de higiene, solicitar ajuda, identificar o momento do recreio, reconhecer o início e o término de uma atividade, comunicar que deseja interromper uma proposta ou participar de uma sequência de atividades com menor mediação. Essas conquistas podem parecer pequenas quando observadas isoladamente, mas possuem grande significado quando analisadas sob a perspectiva do desenvolvimento funcional e da participação social. Uma rotina bem estruturada pode transformar essas ações em oportunidades sistemáticas de aprendizagem; o objetivo não é que o estudante apenas "siga a rotina", mas que gradualmente compreenda e participe dela, diferença que deve orientar o planejamento pedagógico.

A rotina pode favorecer esse processo porque permite repetição significativa: uma habilidade praticada em diferentes dias e situações pode tornar-se progressivamente mais familiar. Entretanto, repetição não significa mecanização, e a escola precisa buscar a generalização das habilidades aprendidas. Se o estudante aprende a guardar o material em determinado local, é importante verificar se consegue aplicar a habilidade em outros espaços; se

aprende a solicitar água na sala, pode ser necessário trabalhar a comunicação em outros contextos, a autonomia precisa ultrapassar a situação específica em que foi ensinada. Uma estratégia interessante para favorecer essa generalização consiste em manter a estrutura da tarefa, mas variar gradualmente o contexto: por exemplo, guardar o material na mochila após atividades diferentes, antes do recreio ou em outra sala. A estrutura permanece, mas o contexto varia, permitindo que o estudante aprenda o princípio da ação, e não apenas uma sequência específica, o que favorece a transferência da aprendizagem.

Um dos riscos da escolarização de estudantes que necessitam de suporte muito substancial é a substituição do currículo por atividades exclusivamente funcionais. A aprendizagem funcional é importante, mas não deve significar ausência de acesso ao conhecimento: o estudante com TEA também possui direito ao currículo escolar. A rotina pode ser justamente um caminho para articular aprendizagem acadêmica e funcional. Na chamada, por exemplo, podem ser trabalhados o reconhecimento do próprio nome, os nomes dos colegas, noções de quantidade, sequência, calendário e conceitos temporais; na alimentação, quantidade, escolha, classificação, comunicação e autonomia; na organização dos materiais, correspondência, classificação, cores, categorias e sequência; no deslocamento, orientação espacial, reconhecimento de ambientes e leitura de símbolos; e no recreio, interação, comunicação, escolha e regras sociais. A rotina, dessa forma, pode constituir um verdadeiro currículo em ação.

Também é preciso reconhecer que a organização da rotina pode favorecer a aprendizagem acadêmica de forma mais ampla, e não apenas o comportamento. A previsibilidade da organização escolar

pode liberar recursos cognitivos para que o estudante se envolva com a tarefa proposta: quando compreende onde deve estar, quais materiais utilizará e o que acontecerá depois, parte das demandas relacionadas à organização da situação pode ser reduzida, o que favorece sua disponibilidade para aprender. Assim, a rotina cotidiana transforma-se em currículo vivo.

3.6. Flexibilidade e os Riscos da Rotina Como Mecanismo de Controle

Um dos pontos mais importantes desta discussão é o de que defender rotina não significa defender rigidez. Uma rotina excessivamente rígida pode produzir uma dependência ambiental que dificulta a generalização e a participação em situações reais. A escola precisa ensinar também que, às vezes, a atividade pode ser cancelada, o professor pode faltar, a sala pode mudar, o recreio pode acontecer em outro espaço, pode chover, pode haver uma atividade especial ou a saída pode atrasar. Portanto, a rotina deve conter não apenas previsibilidade, mas também o ensino da mudança. Uma possibilidade é utilizar um símbolo de "mudou", por exemplo, atividade de artes, mudou para biblioteca, de modo que o estudante aprenda que uma alteração não significa ausência total de organização, pois existe uma estrutura que permanece mesmo quando determinado elemento muda. Esse processo pode contribuir para uma concepção mais ampla de autonomia.

Pode parecer contraditório defender rotina e, simultaneamente, flexibilidade, mas essa contradição desaparece quando se compreende a rotina como estrutura, e não como rigidez. Uma criança que sabe o que geralmente acontece pode aprender melhor quando algo diferente ocorre; a escola pode, assim, introduzir

pequenas mudanças planejadas, antecipando a informação e oferecendo ao estudante uma representação visual da alteração, para depois observar sua resposta. Gradualmente, mudanças maiores podem ser introduzidas quando houver condições. O objetivo não é produzir mudanças artificialmente para "acostumar" o estudante, mas utilizar situações reais como oportunidades de aprendizagem.

Toda estratégia pedagógica pode, entretanto, ser utilizada de maneira inadequada, e a rotina não é exceção: existe o risco de transformar a estruturação em controle, por exemplo quando o objetivo passa a ser fazer o estudante cumprir uma sequência sem considerar suas formas de comunicação, necessidades sensoriais ou possibilidades de escolha. Outro risco é interpretar qualquer resistência como desobediência em estudantes com comunicação limitada, uma recusa pode ser uma das poucas formas disponíveis para expressar desconforto. Por isso, antes de exigir a continuidade da rotina, a equipe escolar precisa investigar se o estudante compreendeu a atividade, se consegue comunicar que precisa de ajuda, se há algum desconforto sensorial, se a tarefa é adequada ao seu nível de desenvolvimento, se a transição foi antecipada, se o estudante está cansado ou se existe alguma alteração ambiental. Essa postura desloca a intervenção do controle para a compreensão.

3.7. A Rotina Como Mediação do Desenvolvimento e Instrumento de Acessibilidade

Uma perspectiva sociointeracionista do desenvolvimento humano oferece uma contribuição importante para compreender o papel da mediação na aprendizagem: o desenvolvimento não ocorre isoladamente, sendo construído nas relações sociais e por meio de

instrumentos culturais. No contexto escolar, os recursos utilizados pelo professor podem funcionar como mediadores. A agenda visual, por exemplo, não é apenas uma imagem, mas representa temporalmente uma sequência que o estudante aprende a utilizar para orientar sua ação. Com o tempo, ele pode precisar de menos mediação adulta, de modo que o recurso externo contribua para a construção de formas mais independentes de organização. Essa compreensão é particularmente relevante para o estudante que necessita de suporte muito substancial: o objetivo não é retirar todos os apoios, mas possibilitar que eles se tornem mais acessíveis, previsíveis e funcionais.

Acessibilidade não se limita à eliminação de barreiras arquitetônicas: existe também acessibilidade comunicacional, informacional e pedagógica. Um ambiente pode ser fisicamente acessível com salas adequadas, rampas e mobiliário apropriado e, ao mesmo tempo, extremamente difícil de compreender para determinado estudante, que pode não conseguir compreender onde deve ir, o que acontecerá, quando determinada atividade terminará, quem estará com ele ou o que fazer quando precisar de ajuda. Nesse contexto, a rotina visual pode constituir um recurso de acessibilidade. O Decreto nº 12.686/2025 estabelece que os recursos de acessibilidade educacional abrangem tecnologias, serviços, estratégias e adaptações destinadas a eliminar barreiras e assegurar acesso ao currículo, participação nas atividades escolares e desenvolvimento da aprendizagem. Sob essa perspectiva, a rotina pode ser entendida como uma tecnologia pedagógica simples, de baixo custo e potencialmente significativa.

O direito à educação, nesse sentido, não pode ser reduzido ao direito de estar matriculado: o sistema educacional inclusivo deve

assegurar participação e aprendizagem, conforme estabelece a própria Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. A rotina pode ser compreendida como um dos recursos utilizados pela escola para eliminar barreiras e se determinado estudante não compreende a sequência verbal apresentada pelo professor, a informação visual pode constituir acessibilidade; se não compreende quando uma atividade termina, uma representação visual pode ajudá-lo; se não consegue comunicar que precisa de uma pausa, um recurso de CAA pode oferecer essa possibilidade. A rotina, portanto, não deve ser compreendida isoladamente, mas como parte integrante de um sistema mais amplo de acessibilidade.

3.8. O Papel dos Profissionais da Escola e da Família na Construção da Rotina

A rotina não deve ser criada exclusivamente para o estudante, mas construída com base na observação pedagógica de suas necessidades. Cabe ao professor identificar quais atividades despertam maior interesse, quais situações geram dificuldade, quais transições são mais complexas, quais recursos de comunicação são utilizados, quais tarefas o estudante realiza independentemente, em quais atividades necessita de mediação, quais habilidades podem ser desenvolvidas e quais apoios podem ser gradualmente reduzidos. Essa observação permite que o planejamento seja individualizado. O professor também precisa evitar a chamada "dependência da mediação": quando um adulto realiza continuamente determinada tarefa pelo estudante, pode impedir que ele desenvolva habilidades que poderia adquirir com apoio parcial. O princípio a ser seguido é oferecer o suporte necessário, na intensidade necessária, pelo tempo necessário, buscando progressivamente ampliar a participação do estudante.

A construção de uma rotina inclusiva não é responsabilidade exclusiva do professor do AEE ou do profissional de apoio: o professor da sala comum ocupa posição central, por ser quem organiza as experiências curriculares e pode inserir recursos de previsibilidade nas atividades. Entre suas atribuições pedagógicas estão antecipar mudanças, apresentar objetivos, organizar materiais, estabelecer sequências, utilizar instruções acessíveis, oferecer oportunidades de escolha, reconhecer diferentes formas de comunicação, planejar transições, avaliar respostas do estudante e adaptar recursos sem retirar o acesso ao currículo. A inclusão exige que o estudante esteja inserido no planejamento da turma: não se trata de construir uma rotina completamente separada para ele, mas de oferecer os apoios necessários para que participe da rotina coletiva.

O profissional de apoio escolar pode desempenhar papel relevante na participação do estudante, especialmente em situações que envolvam locomoção, higiene, alimentação, comunicação e acesso às atividades. O Decreto nº 12.686/2025 estabelece que esse profissional deve atuar em consonância com o PAEE e o PEI, favorecendo a participação em todos os espaços e atividades pedagógicas, a interação social e a comunicação. Sem, contudo, substituir o professor nem realizar automaticamente todas as tarefas que o estudante poderia aprender a executar com suporte. Sua atuação deve ser planejada de forma a aumentar o acesso e diminuir barreiras, preservando a participação ativa do estudante. Em relação à rotina, isso significa que o apoio pode apontar a agenda, facilitar o deslocamento, oferecer o recurso de comunicação, sinalizar a próxima atividade, apoiar uma sequência, esperar o tempo de resposta do estudante e reduzir gradualmente a ajuda quando possível.

No Atendimento Educacional Especializado, a rotina pode ser utilizada de maneira ainda mais intencional para desenvolver recursos que posteriormente serão utilizados em outros espaços da escola. O Decreto nº 12.686/2025 define o AEE como atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de estudantes com deficiência e TEA, estabelecendo entre seus objetivos qualificar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, além de desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. O professor do AEE pode contribuir para identificar barreiras, analisar formas de comunicação, produzir recursos visuais, elaborar sequências, organizar sistemas de escolha, testar diferentes representações, orientar profissionais, acompanhar a utilização dos recursos e avaliar a necessidade de modificações. Entretanto, o AEE não deve produzir uma rotina isolada da realidade escolar: se o estudante utiliza um sistema visual apenas no AEE, sem recurso semelhante na sala comum, a transferência da habilidade pode ser dificultada e, daí a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais.

A individualização da rotina precisa, além disso, estar articulada ao planejamento educacional do estudante. O Decreto nº 12.686/2025 estabelece que o estudo de caso deve fundamentar o PAEE e o PEI, os quais devem orientar o trabalho desenvolvido em sala de aula comum, no AEE e nas atividades colaborativas da instituição. Essa determinação oferece importante fundamento para que a rotina deixe de ser uma prática improvisada: se o estudante apresenta dificuldade significativa nas transições, isso pode constituir uma demanda registrada no planejamento; se necessita de CAA, isso deve orientar as estratégias; se utiliza uma sequência visual para realizar determinada atividade, o recurso pode fazer parte das estratégias de acessibilidade. O planejamento individualizado

permite, assim, que a rotina seja tratada como elemento pedagógico, e não apenas como procedimento cotidiano.

A construção de uma rotina escolar significativa também pode se beneficiar do diálogo com a família, que possui informações importantes sobre formas de comunicação, preferências, interesses, estratégias que funcionam no cotidiano e situações que costumam gerar dificuldades. Essa parceria, no entanto, não significa simplesmente reproduzir na escola a rotina doméstica, nem transferir para a família responsabilidades que são próprias da escola: cada contexto possui objetivos e características próprios. O diálogo deve contribuir para a compreensão do estudante e para a construção de estratégias coerentes. Quando a família utiliza determinada forma de comunicação e a escola consegue incorporá-la ao contexto educacional, amplia-se a consistência da comunicação; quando a escola identifica uma estratégia que favorece a autonomia e a compartilha com a família, pode contribuir para sua generalização em outros ambientes.

3.9. Rotina, Participação e Inclusão Social

A inclusão não pode ser reduzida à aprendizagem acadêmica; a participação social também constitui dimensão importante da escolarização. Uma revisão sistemática recente sobre intervenções escolares voltadas à inclusão social de estudantes autistas, que analisou 56 estudos, identificou aumento da acessibilidade às atividades escolares, embora os resultados relacionados à reciprocidade e às amizades entre estudantes autistas e seus pares não tenham sido uniformes, defendendo os autores uma abordagem mais ampla, que considere não apenas habilidades individuais, mas também o contexto escolar (la Point et al., 2026).

Esse achado é importante para a discussão da rotina: uma rotina inclusiva deve prever momentos de participação coletiva, e o estudante não deve permanecer permanentemente em atividades paralelas apenas porque necessita de suporte. É necessário, assim, que a escola pergunte como ele participa da roda, da atividade coletiva e do recreio, como interage com os colegas, como faz escolhas e como comunica preferências, são perguntas que ampliam a compreensão de inclusão.

3.10. Proposta de Organização da Rotina Escolar e Estratégias Pedagógicas

A partir da literatura discutida, pode-se propor que a construção da rotina considere seis dimensões articuladas. A dimensão temporal envolve definir claramente o início, a duração aproximada, a sequência, o encerramento e a atividade seguinte. A dimensão espacial requer indicar onde a atividade acontece, onde ficam os materiais, para onde o estudante deve se deslocar e quais espaços são utilizados. A dimensão comunicacional pressupõe garantir meios para que o estudante possa compreender, perguntar, escolher, recusar, solicitar ajuda, indicar término e comunicar necessidades. A dimensão pedagógica exige relacionar a rotina aos objetivos do currículo e do planejamento individualizado. A dimensão funcional envolve incluir habilidades de vida diária e autonomia. Por fim, a dimensão social requer criar oportunidades de participação com professores e pares. Essa organização permite superar uma visão estreita de rotina.

Entre as estratégias que podem ser utilizadas, de acordo com a avaliação individual do estudante, destacam-se: o quadro geral de rotina, que apresenta a sequência principal do dia; o quadro

"primeiro/depois", indicado para atividades específicas ou situações em que o estudante necessita de maior clareza sobre a sequência imediata; a sequência visual de tarefa, que apresenta as etapas necessárias para realizar uma atividade; o temporizador visual, que pode ajudar na compreensão da duração ou do encerramento de uma atividade; o cartão de "mudança", que indica alteração na programação; o cartão de "pausa", que permite comunicar necessidade de interrupção ou descanso, quando previsto no planejamento individual; o sistema de escolhas, que oferece alternativas possíveis e favorece a tomada de decisão; e os objetos de referência, particularmente importantes para estudantes que ainda não compreendem representações pictográficas. A literatura atual apoia especialmente o uso de agendas visuais e estruturação para objetivos como seguimento de rotinas, engajamento e realização independente de tarefas, ressaltando, contudo, que os resultados devem ser interpretados conforme o objetivo específico e a individualização do recurso (ZHU et al., 2025).

Uma rotina para um estudante que necessita de suporte muito substancial poderia ser organizada, a título de exemplo, segundo a sequência: chegada, guardar mochila, sala, atividade pedagógica, pausa, recreio, higiene, atividade pedagógica, AEE, atividade de escolha, organizar materiais e saída. Esse esquema, entretanto, somente será pedagogicamente adequado se estiver associado às características do estudante: para determinado aluno, fotografias podem funcionar melhor; para outro, pictogramas; para outro, objetos concretos; para outro, palavras escritas; e, para um estudante não oralizado, a rotina pode estar integrada a um sistema de CAA. A individualização é, portanto, indispensável.

3.11. Avaliação da Efetividade e Limites da Rotina Como Recurso Pedagógico

A rotina não deve ser considerada eficaz simplesmente porque foi implantada: é necessário avaliar seus efeitos. Algumas perguntas podem orientar essa avaliação: o estudante compreende a sequência? Utiliza o recurso espontaneamente? Necessita de ajuda para consultá-lo? As transições tornaram-se mais compreensíveis? Houve aumento da participação e da comunicação funcional? O estudante passou a realizar mais etapas de forma independente? O recurso funciona em diferentes ambientes? O estudante consegue lidar com pequenas alterações? A rotina oferece oportunidades reais de escolha? O recurso está facilitando a aprendizagem ou apenas aumentando a obediência? O apoio adulto pode ser reduzido? Essas perguntas transformam a rotina em objeto de avaliação pedagógica contínua.

É necessário reconhecer, contudo, que a literatura científica não sustenta uma visão simplista de que toda forma de estruturação produzirá automaticamente benefícios amplos. Estudos recentes mostram resultados heterogêneos: uma meta-análise de intervenções estruturadas baseadas no modelo TEACCH encontrou resultados significativos em algumas habilidades motoras, mas resultados não significativos em comunicação, socialização, habilidades de vida diária e desempenho cognitivo (ZHU et al., 2025). Esse resultado é particularmente importante para a Educação Especial, pois indica que não se deve atribuir à rotina um poder que ela não possui: ela pode ser um recurso, não uma solução universal, precisando ser integrada a outras estratégias pedagógicas, comunicacionais, curriculares e de acessibilidade. Também é necessário reconhecer que grande parte das pesquisas sobre ensino

estruturado foi realizada em contextos específicos e com diferentes desenhos metodológicos; uma revisão sistemática brasileira publicada em 2026 destaca justamente a necessidade de aprofundar estudos nacionais sobre como práticas de ensino estruturado são implementadas e quais condições favorecem seus resultados (Alves; Fonseca, 2026). Portanto, a prática pedagógica deve ser orientada simultaneamente por evidências científicas, conhecimento profissional, observação do estudante e participação da família e, sempre que possível, do próprio estudante.

A análise desenvolvida permite compreender que a rotina escolar possui uma função que ultrapassa a organização administrativa do tempo. Para estudantes com TEA que necessitam de suporte muito substancial, ela pode constituir uma forma de mediação entre o estudante e o ambiente: a rotina torna informações visíveis, a estruturação torna expectativas compreensíveis, a comunicação permite participação, a participação cria oportunidades de aprendizagem e a aprendizagem favorece a autonomia. Essa cadeia, entretanto, não ocorre automaticamente, depende da qualidade da intervenção pedagógica. Uma rotina pode favorecer autonomia ou produzir dependência; pode ampliar comunicação ou ser utilizada apenas para controle; pode favorecer participação ou separar o estudante dos colegas; pode facilitar aprendizagem ou substituir o currículo por atividades repetitivas. Por isso, a discussão sobre rotina precisa ser acompanhada de uma discussão sobre intencionalidade pedagógica. A pergunta mais importante não é "o estudante está seguindo a rotina?", mas sim "a rotina está ajudando o estudante a participar, compreender, comunicar-se e aprender?", mudança de pergunta que altera profundamente a prática pedagógica. assunto.

4. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite concluir que a rotina escolar pode constituir importante recurso para a inclusão e o desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista que necessitam de suporte muito substancial. Sua relevância não está na repetição mecânica de atividades nem na tentativa de controlar o comportamento do estudante: seu potencial pedagógico encontra-se na possibilidade de organizar experiências, oferecer referências, favorecer a compreensão do ambiente, ampliar oportunidades de comunicação e criar condições para que o estudante participe de maneira mais significativa do cotidiano escolar.

A rotina estruturada pode favorecer a previsibilidade, mas sua finalidade não deve ser produzir dependência de um ambiente permanentemente imutável; ao contrário, a previsibilidade pode constituir ponto de partida para o desenvolvimento gradual da flexibilidade e da capacidade de lidar com mudanças. Da mesma maneira, a rotina pode favorecer a autonomia quando permite que o estudante não apenas cumpra uma sequência determinada pelo adulto, mas reconheça as atividades, realize etapas, faça escolhas, comunique necessidades e participe das decisões possíveis dentro de seu contexto. Essa compreensão exige uma mudança de perspectiva sobre o papel do professor: mais do que organizar horários e controlar transições, cabe ao educador identificar barreiras, disponibilizar recursos, observar respostas, ajustar estratégias e criar oportunidades para que o estudante avance em direção ao maior nível possível de participação e autonomia.

Também se evidencia a importância da Comunicação Aumentativa e Alternativa e dos recursos visuais: para estudantes que apresentam pouca ou nenhuma comunicação oral funcional, esses recursos

podem representar uma importante via de acesso à participação escolar, especialmente quando incorporados às situações reais do cotidiano. Outro aspecto fundamental é a individualização, não existe uma rotina universal para todos os estudantes com TEA, e a organização adequada dependerá das características, necessidades, interesses, formas de comunicação, habilidades e objetivos educacionais de cada estudante. Portanto, uma escola verdadeiramente inclusiva não é aquela que simplesmente estabelece uma rotina rígida para que todos se adaptem a ela, mas aquela capaz de organizar o ambiente para que diferentes estudantes possam compreender, participar e aprender.

Nesse sentido, a rotina escolar deve ser entendida como instrumento de acessibilidade pedagógica e de mediação do desenvolvimento, e não como mecanismo de controle. Para estudantes que necessitam de suporte muito substancial, essa perspectiva pode representar uma diferença significativa entre simplesmente permanecer no espaço escolar e efetivamente participar dele: saber o que acontecerá pode representar uma condição importante para conseguir participar; saber onde ir pode possibilitar maior independência; saber como realizar uma tarefa pode reduzir a necessidade de mediação; ter acesso a um recurso de comunicação pode transformar uma recusa em comunicação funcional; e poder escolher pode transformar uma atividade passivamente executada em uma experiência de participação. Assim, a rotina pode assumir uma dimensão profundamente educativa: o objetivo final não deve ser produzir um estudante que simplesmente siga uma sequência estabelecida pelos adultos, mas possibilitar que ele compreenda cada vez mais o ambiente, participe das atividades, comunique desejos e necessidades, faça escolhas e desenvolva o maior grau possível de autonomia.

Essa perspectiva está em consonância com a atual política brasileira de educação especial inclusiva, que estabelece como princípios a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a participação e a aprendizagem, além da eliminação de barreiras e da oferta de apoios individualizados, e também se articula às atribuições do AEE, cujo objetivo inclui desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam acesso, permanência, participação e aprendizagem. A construção da rotina, portanto, não pode ser responsabilidade isolada de um único profissional: ela deve fazer parte da cultura inclusiva da escola, exigindo que professor da sala comum, professor do AEE, profissional de apoio, equipe pedagógica, gestão e família compartilhem informações e estratégias, respeitando as atribuições de cada um e articulando a rotina ao planejamento individualizado e aos objetivos pedagógicos do estudante.

Por fim, é necessário reconhecer que ainda existem lacunas na produção científica, especialmente no contexto brasileiro, sobre os mecanismos pelos quais diferentes formas de estruturação escolar produzem resultados e sobre as condições necessárias para sua implementação, a revisão sistemática brasileira mais recente sobre o modelo TEACCH aponta justamente a necessidade de aprofundar a investigação sobre a aplicação prática do ensino estruturado no país (Alves; Fonseca, 2026). Isso reforça a necessidade de que professores registrem, avaliem e compartilhem suas experiências pedagógicas: a escola não deve apenas aplicar estratégias, mas observar seus efeitos, perguntando o que funciona, para quem funciona, em quais condições e com quais objetivos. Nesse sentido, a rotina escolar pode ser entendida como uma ferramenta dinâmica de acessibilidade, mediação e desenvolvimento. Não se trata de fazer com que o estudante se encaixe na rotina da escola, mas de

organizar a rotina da escola para que o estudante possa compreendê-la, participar dela e, progressivamente, tornar-se mais autônomo dentro de suas possibilidades, o que constitui, em última análise, uma das dimensões fundamentais da educação inclusiva: não esperar que todos aprendam, comuniquem-se e participem da mesma maneira, mas criar condições para que cada estudante tenha acesso real ao processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Denise Soares da Silva; FONSECA, Maria Elisa Granchi. TEACCH no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Psicopedagogia,** São Paulo, v. 43, n. 130, p. 185-198, 2026. DOI: https://doi.org/10.51207/2179-4057.20260012. Disponível em: https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/1070. Acesso em:12 fev. 2026.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR.** 5. ed., text revision. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022. ISBN 978-0-89042-575-6.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 dez. 2025.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 7 dez. 2025.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 7 dez. 2025.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 7 dez. 2025.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 dez. 2025.

_____. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 7 dez. 2025.

KLIEMANN, Karin. A synthesis of literature examining the structured teaching components of the TEACCH model employing the use of a visual conceptual model. **The Journal of Special Education Apprenticeship,** v. 3, n. 2, 2014. DOI: https://doi.org/10.58729/2167-3454.1038 . Disponível em:

https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol3/iss2/3/. Acesso em: 18 fev. 2026.

LA POINT, Shannon et al. A systematic review of environmental structuring interventions for autistic individuals. **Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,** publicação on-line antecipada, 2026. DOI: https://doi.org/10.1177/21541647261483739. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/21541647261483739. Acesso em: 10 mar. 2026.

RUTHERFORD, Marion et al. Visual supports at home and in the community for individuals with autism spectrum disorders: a scoping review. **Autism,** v. 24, n. 2, p. 447-469, 2020. DOI: https://doi.org/10.1177/1362361319871756. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362361319871756. Acesso em: 23 mar. 2026.

SCHOPLER, Eric; MESIBOV, Gary B.; HEARSEY, Karen. Structured teaching in the TEACCH system. In: SCHOPLER, Eric; MESIBOV, Gary B. (ed.). **Learning and cognition in autism.** New York: Plenum Press, 1995. p. 243-268. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1286-2_13. Acesso em:23 mar. 2026.

ZHU, Yinfang; ZHANG, Manyan; MA, Dandan; WANG, Pingping. Efficacy of structured teaching program for rehabilitation of children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. **Pakistan Journal of Medical Sciences,** v. 41, n. 9, p. 2658-2666, 2025. DOI: https://doi.org/10.12669/pjms.41.9.12634. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12505950/. Acesso em: 23 mar. 2026.