

# VIVÊNCIAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE CRIANÇAS COM TEA<sup>1</sup>

Jéssica Ubinak da Cruz de Jesus<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre as práticas docentes que melhor estimulam o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, a partir de vivências e registros do diário de bordo da autora enquanto profissional da educação e pedagoga em formação. O estudo fundamenta-se em referenciais teóricos como Mantoan (2003, 2015), Silva (2018) e Schimdt (2017), que discutem a inclusão e as especificidades do TEA no contexto escolar, além das diretrizes da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A metodologia adotada é de natureza qualitativa, por meio de um relato de experiência que descreve algumas observações cotidianas, registros reflexivos e análise da prática educativa. Essa abordagem possibilitou compreender como determinadas estratégias e rotinas favorecem a socialização, a comunicação e o aprendizado de crianças com diagnóstico ou suspeita dele. Os resultados indicam que propostas pedagógicas que respeitam o ritmo individual da criança, aliadas a uma rotina estruturada e a estímulos visuais, contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Além disso, destaca-se a importância da formação docente contínua e do olhar sensível do professor na construção de práticas inclusivas. Conclui-se que a reflexão sobre a própria prática, aliada ao estudo teórico, é fundamental para a efetivação da inclusão na Educação Infantil, possibilitando intervenções adequadas desde os primeiros anos de vida e promovendo o desenvolvimento integral de crianças com TEA ou com suspeita de TEA.

**Palavras-chave:** crianças com Transtorno do Espectro Autista; educação infantil; ensino - metodologia; educação inclusiva.

## ABSTRACT

This article aims to reflect on the teaching practices that best stimulate the development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education, based on the author's experiences and logbook records as an education professional and a pre-service teacher. The study is grounded in theoretical references such as Mantoan (2003, 2015), Silva (2018), and Schmidt (2017), who discuss inclusion and the specificities of ASD in the school context, as well as the guidelines of the Salamanca Statement (UNESCO, 1994). The methodology adopted is qualitative, through an experience report that includes daily observations, reflective notes, and an analysis of educational practices. This approach made it possible to understand how certain strategies and routines foster socialization, communication, and learning in children with a diagnosis or suspected ASD. The results indicate that pedagogical proposals that respect each child's individual pace, combined with a structured routine and visual supports, significantly contribute to cognitive and socio-emotional development. Furthermore, the study highlights the importance of continuous teacher training and a sensitive pedagogical stance in building inclusive practices. It is concluded that reflecting on one's own practice, together with theoretical study, is essential for effective inclusion in Early Childhood Education, enabling appropriate interventions from the early years and promoting the integral development of children with ASD or suspected ASD.

**Keywords:** children with Autism Spectrum Disorder; early childhood education; teaching methodology; inclusive education.

---

<sup>1</sup> Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Rita de Cássia Santos Barbosa.

<sup>2</sup> Licencianda em Pedagogia pela UNILAB.

## 1 INTRODUÇÃO

Sou funcionária de uma escola privada e iniciei minha grande jornada na área da Educação Infantil em 01 de março de 2011, como auxiliar de classe. Naquela época, eu não tinha conhecimento sobre a condição do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com o passar dos anos, muitas crianças passaram pela escola e algumas apresentavam comportamentos diferentes das demais. Porém, como dentro da instituição pouco se falava sobre o TEA, essas crianças acabavam sendo vistas como malcriadas, mal-educadas e sem limites. Nesse contexto, vivi situações difíceis, sendo agredida com tapas, mordidas, cabeçadas e chutes, sem compreender de fato o que estava acontecendo.

Mesmo sem formação acadêmica e trabalhando em sala de aula, foi apenas em 2017 que comecei a compreender que crianças com comportamentos diferentes precisavam de um olhar mais atencioso e individualizado, pois cada uma possui suas próprias especificidades. Essa percepção aconteceu graças a uma mãe que, no primeiro dia de aula, entrou com o filho no colo, sentou-se em um puff no canto da sala e disse: *“Meu filho é autista.”* Já havia me encantado pela criança desde o início, mas, após essa fala, senti que minha vida não seria mais a mesma. Foi uma sensação única, difícil de explicar até hoje.

A mãe compartilhou essa informação sem apresentar documentação que comprovasse a condição, mas, ainda assim, teve coragem de expor algo que muitos pais não aceitam até hoje. Muitos preferem justificar dizendo: *“Ele só é agitado, tem muita energia, é calado, é tímido”*, entre outras desculpas que escondem a realidade. Infelizmente, isso atrasa o diagnóstico e o apoio necessário para o desenvolvimento saudável da criança. A partir desse dia, passei a enxergar aquela criança com outros olhos. Observei atentamente o que sua mãe fazia durante o período de adaptação e procurei me aproximar, criando vínculos e oferecendo segurança. Enquanto a professora realizava as atividades, eu me dedicava a estabelecer uma relação de confiança com ele.

Esse momento marcou profundamente minha trajetória e foi o início de uma nova compreensão sobre o papel do educador no acolhimento e desenvolvimento das crianças com TEA. O caminho que percorri dentro da escola foi de muito aprendizado e amadurecimento. No início, entrei sem formação, sem saber sobre pedagogia e sem compreender a importância de olhar para cada criança de forma única. Com o tempo, fui me tornando mais sensível, mais humana e mais atenta às necessidades das crianças, principalmente daquelas que apresentam comportamentos diferentes.

Hoje, compreendo que inclusão não é apenas aceitar a criança na sala de aula, mas criar condições para que ela se sinta parte do grupo e possa se desenvolver de acordo com suas potencialidades. Sei que cada gesto de paciência, cada tentativa de aproximação e cada cuidado faz diferença. Posso afirmar que a convivência com crianças com TEA transformou minha forma de ver o mundo, a educação e a própria vida. Elas me ensinaram a ter mais empatia, resiliência e respeito pelas diferenças. Minha trajetória mostra que, mesmo começando em uma função considerada “simples”, é possível crescer, aprender e se tornar uma profissional mais consciente e preparada. E, principalmente, que o amor e a dedicação são ferramentas poderosas na educação.

A educação inclusiva demanda abordagens pedagógicas que consideram as necessidades específicas das crianças com autismo, visando promover seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional de maneira eficaz. Nesse contexto, a busca por propostas pedagógicas que atendam às demandas singulares dessas crianças tem se tornado uma prioridade para educadores, pesquisadores e profissionais da área.

Estratégias como a abordagem centrada na criança, o uso de recursos visuais, a promoção de interações sociais estruturadas e a adaptação do ambiente escolar têm demonstrado impacto positivo no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com autismo.

No entanto, a complexidade do espectro do autismo e a individualidade de cada criança exigem uma abordagem personalizada e flexível, que leve em consideração suas habilidades, interesses e desafios específicos. Dessa forma, a identificação e implementação das melhores propostas pedagógicas para crianças com autismo na Educação Infantil torna-se um desafio enriquecedor e fundamental para o avanço da inclusão educacional. Nesse sentido, o presente trabalho partiu do seguinte problema de pesquisa: Quais propostas pedagógicas melhor estimulam o desenvolvimento de crianças com TEA e/ou com suspeita de TEA na Educação Infantil?

A fim de responder tal inquietação, busquei refletir sobre a minha atuação enquanto profissional da educação na promoção do desenvolvimento de crianças com TEA; comparar o desenvolvimento das crianças com suspeita de TEA em diferentes propostas pedagógicas; e identificar quais propostas pedagógicas melhor estimulam o desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil. Com o propósito de alcançar tais objetivos, o presente estudo utiliza como metodologia de pesquisa o relato da própria experiência profissional com crianças com TEA e descreve a experiência pessoal da autora, o que permitiu compartilhar vivências, relacionando a atuação como Pedagoga em formação e profissional da área da Educação Infantil, apontando momentos significativos desse caminhar.

O artigo encontra-se dividido nas seguintes seções: após esta introdução, apresenta-se uma seção teórica com reflexões sobre os principais conceitos e fundamentos que embasam a temática em estudo. Em seguida, descreve-se a metodologia adotada, destacando os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados. Posteriormente, são apresentados e discutidos os resultados obtidos, relacionando-os com o referencial teórico; por fim, são tecidas as considerações finais, que retomam os objetivos propostos e apontam possíveis caminhos para novas pesquisas e práticas profissionais.

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA**

Presentemente percebe-se um aumento no número de crianças diagnosticadas com Transtorno Espectro Autista (TEA) a nível mundial, o que de fato é visível após a publicação da última versão do Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais, conhecido como DSM 5 (APA, 2014). Segundo o DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por:

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, que se manifestam por dificuldades na reciprocidade sócio emocional, na comunicação não verbal usada para interação social e no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos nos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes movimentos, uso de objetos, fala estereotipados ou repetitivos; Insistência em rotinas, adesão inflexível a padrões de comportamento ou resistência a mudanças, interesses fixos e intensos, anormais em foco ou intensidade; Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente. (APA, 2014, p. 50)

Diante dessa compreensão sobre as características do TEA, torna-se evidente que o papel do professor na Educação Infantil é essencial para reconhecer precocemente os sinais do transtorno e adotar práticas docente inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, em diálogo com a família, com os profissionais de saúde e do atendimento educacional especializado (AEE). Para que isso ocorra, é indispensável uma formação docente que prepare o educador não apenas para identificar e sinalizar as necessidades específicas, mas também para planejar intervenções pedagógicas adequadas e humanizadas. Assim, a formação continuada e a reflexão sobre a própria prática tornam-se pilares fundamentais para a efetiva inclusão de crianças com TEA no contexto escolar.

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão não se limita à presença física do aluno em sala, mas envolve a transformação das práticas pedagógicas, de modo a acolher e valorizar as diferenças. Silva (2018) complementa que o professor deve observar atentamente cada criança e adaptar as propostas conforme suas possibilidades, respeitando o ritmo de desenvolvimento individual. Já Schmidt (2017) destaca o papel da mediação e da interação social como elementos centrais na aprendizagem de crianças com TEA, reforçando que o brincar compartilhado é um espaço privilegiado de socialização e construção de sentidos.

Pesquisas mais recentes, como as de Rodrigues e Almeida (2021), Souza e Lopes (2024) e Araújo e Silva (2023), apontam que as estratégias pedagógicas eficazes para o trabalho com crianças com TEA incluem o uso de recursos visuais, rotinas previsíveis, mediação afetiva e comunicação clara, promovendo segurança e engajamento. Além disso, enfatizam a importância da formação continuada dos professores e da colaboração entre família e escola, elementos essenciais para o sucesso da inclusão.

Nesse contexto, a prática docente requer constante reflexão e autoanálise. Conforme defende Nóvoa (2000), a formação do professor está diretamente ligada à capacidade de narrar e compreender sua própria trajetória profissional. Ao escrever sobre o cotidiano escolar, o educador constrói uma compreensão mais profunda de sua prática e dos desafios enfrentados. Para Josso (2004), a narrativa autobiográfica permite ao sujeito reconhecer suas aprendizagens e dar sentido às experiências vividas, transformando o relato em um processo formativo.

Cunha (1997) reforça que o registro de experiências, como diários e relatos de campo, possibilita “olhar-se em ação”, permitindo ao professor repensar suas atitudes e estratégias. Nessa mesma direção, Freire (1996) afirma que é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, destacando a importância da reflexão contínua como eixo da formação docente.

Dessa forma, o registro das vivências em sala de aula torna-se um instrumento fundamental para o desenvolvimento profissional e humano do educador. Ao narrar suas experiências com as crianças com TEA, o professor não apenas documenta seu cotidiano, mas também produz conhecimento sobre sua prática, reconhece avanços e limitações e reafirma o compromisso com uma Educação Infantil inclusiva, sensível e transformadora.

Nesse contexto, os professores da Educação Infantil assumem um papel essencial, pois são, muitas vezes, os primeiros a perceber sinais de dificuldades na interação social, na comunicação e na presença de comportamentos e interesses restritos e repetitivos, características que podem indicar o transtorno.

A Declaração de Salamanca (1994) afirma que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais têm direito a acesso ao sistema de educação regular, e que os sistemas escolares e os programas educativos devem ser concebidos de modo a acolher todas as crianças, independentemente de diferenças físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou de outro tipo, por meio de uma pedagogia centrada no sujeito e de escolas inclusivas. Dessa forma, alunos com deficiências físicas, sensoriais, Transtornos do Neurodesenvolvimento, por exemplo, sempre que possível, devem ser incluídos no ensino comum, sem defasagem entre idade e série, salvo razões excepcionais devidamente justificadas.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ela prevê a necessidade de formação continuada para profissionais da educação, visando à qualificação e atualização constante para lidar com as demandas educacionais, incluindo o ensino de alunos com deficiências ou com transtornos do neurodesenvolvimento, como é o caso das crianças com TEA. Além disso, existem outras legislações e normativas que estabelecem diretrizes específicas para a formação e atuação de profissionais na área da educação inclusiva, visando garantir a adequada preparação e capacitação para lidar com a diversidade de alunos presentes nas escolas.

Algumas dessas normativas complementam as leis e convenções mencionadas anteriormente tais como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), as quais orientam a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a organização de escolas inclusivas. Além disso, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas e estratégias para a promoção da educação inclusiva em todo o país. Essas legislações estabelecem diretrizes para a formação continuada de professores e demais profissionais da educação, visando a preparação para atuar de forma inclusiva e atender às demandas específicas de alunos que são público alvo da educação especial, incluindo aqueles com TEA.

Nesse sentido, as escolas precisam de profissionais qualificados para trabalhar com crianças atípicas, após serem qualificadas para realizar avaliações precisas, elaborar planos de ações individualizados, utilizando abordagem terapêuticas com embasamento científico e trabalhar com a família e a escola para promover o desenvolvimento da criança atípica.

O direito à educação inclusiva para crianças com TEA está respaldada em legislação nacional e internacional. No Brasil a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são alguns dos marcos legais que estabelecem o direito à educação para todas as crianças, sem discriminação. Além disso, o país é signatário de convenções internacionais, como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da

ONU, que reforça o direito à educação inclusiva e à acessibilidade, promulgada pelo Decreto nº 6949/2009. Esta convenção tem como objetivo promover, proteger e assegurar o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, visando à sua inclusão na sociedade em igualdade de condições. Ela representa um marco importante para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência a nível internacional.

Tais documentos legais estabelecem a obrigatoriedade das escolas em acolher e promover a inclusão de crianças com TEA, garantindo-lhes o acesso à educação de qualidade em um ambiente educacional favorável ao seu desenvolvimento. Adicionalmente, existem orientações e normativas específicas que detalham as estratégias e práticas para a efetiva inclusão de crianças com TEA nas escolas, assegurando-lhes um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado.

### **3 METODOLOGIA**

Com o objetivo de compreender e refletir sobre as práticas docentes que favorecem o desenvolvimento de crianças com suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, a pesquisa aqui descrita fez uso de uma metodologia de tipo qualitativa, tendo como instrumentos o relato de experiência da minha própria prática profissional enquanto auxiliar de classe e o registro em diário de bordo de algumas das experiências pedagógicas observadas e vivenciadas. O diário de bordo utilizado teve como objetivo registrar as minhas observações, atividades e reflexões sobre o trabalho desenvolvido com crianças da Educação Infantil, especificamente, do segmento G2, com ênfase em cinco crianças que apresentavam suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir do comportamento apresentado.

A proposta do diário foi, portanto, acompanhar e refletir sobre os avanços, desafios e interações vivenciados diariamente, destacando a importância de uma prática educativa que respeite as particularidades de cada criança, estimulando suas potencialidades, promovendo a socialização e garantindo um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Nessa perspectiva, as observações e registros no diário de bordo aconteceram em duas semanas intercaladas do mês de setembro do ano de 2025.

De acordo com Souza (2008; 2016; 2021), registrar e refletir sobre a própria prática profissional se constitui como um campo de investigação e formação que permite ao educador

narrar e analisar suas experiências, produzindo saberes a partir das próprias vivências educativas. O relato de experiência, ao articular memória, emoção e reflexão, transforma-se em um espaço de autoformação e reconfiguração identitária, possibilitando que o professor compreenda sua trajetória e os sentidos do fazer pedagógico. Nessa perspectiva, o diário de bordo assume o papel de dispositivo formativo, pois, ao escrever sobre o cotidiano da sala de aula, o educador torna-se pesquisador de si mesmo e do contexto educativo, atribuindo novos significados às suas ações e escolhas pedagógicas (Souza, 2019).

#### **4 REFLEXÕES COTIDIANAS DAS VIVÊNCIAS E PRÁTICAS DOCENTES**

A presente seção tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas no processo de pesquisa durante o cotidiano da prática docente nas turmas de Educação Infantil, evidenciando os principais momentos de interação, aprendizagem e desenvolvimento observados nas crianças. A partir dos registros realizados em diferentes dias de trabalho, busca-se refletir sobre as estratégias utilizadas, os desafios enfrentados e as contribuições das práticas adotadas para o processo educativo. Em seguida, serão relatadas as experiências coletivas e o desenvolvimento das crianças nos dias selecionados, trazendo reflexões pedagógicas acerca das práticas realizadas.

##### **4.1 REGISTROS DA ROTINA DE UMA DETERMINADA MANHÃ DE TRABALHO**

Ao chegar, liguei o ar-condicionado, organizei os brinquedos no centro da sala e fui até o portão aguardar a chegada das crianças. Elas começaram a chegar aos poucos, uma ou duas por vez. Recebi cada uma com acolhimento, pegando as mochilas das mãos dos responsáveis, abrindo a porta e permitindo que entrassem. Assim que entravam, cumprimentavam a professora com um bom dia e, como já estão habituadas à rotina, sentavam-se para tirar os sapatos, guardando-os na sapateira. Em seguida, dirigiam-se espontaneamente aos brinquedos que estavam dispostos no meio da sala e iniciavam suas brincadeiras.

Enquanto isso, eu permanecia no portão recebendo as demais crianças. Quando todas já estavam presentes, retornei à sala para organizar as mochilas. Coloquei as garrafas de água na prateleira do meio, onde elas pudessem alcançar facilmente, e as lancheiras na parte de cima da estante, também ao alcance delas. Depois dessa organização, sentei-me junto às crianças para brincar com blocos de montar, carrinhos, bonecas e bonecos. As crianças mostraram-se muito

participativas, chamando-me constantemente para mostrar suas construções, algumas montaram carros, castelos e aviões. Brincamos por cerca de uma hora, tempo em que houve muita interação, conversas e até pequenas discussões por causa dos brinquedos, as quais foram resolvidas com diálogo e incentivo à partilha.

Após esse momento, a professora pediu que as crianças guardassem os brinquedos para iniciar a rodinha. Elas atenderam prontamente, colocando os brinquedos de montar nos baldes e os carrinhos e bonecas nas prateleiras destinadas a eles, que são de fácil acesso. Em seguida, sentaram-se na rodinha, lado a lado, com exceção de Josias e Marta, que apresentaram resistência em permanecer sentados. A professora chamou a atenção de Marta, pedindo que se juntasse aos colegas, e Josias sentou-se no meu colo para conseguir acompanhar o grupo.

A professora iniciou o momento com as orações “Mãezinha do Céu” e “Santo Anjo”, seguidas do bom dia coletivo, da observação do tempo e da chamada. Depois, cantaram músicas de roda como *O Sapo Não Lava o Pé*, *A Dona Aranha* e *A Minhoca*, que animaram bastante as crianças. Logo após, a professora explicou a atividade do dia e distribuiu uma folha xerocopiada para que pudessem realizar a tarefa proposta. As crianças foram chamadas em duplas para receber orientação direta, enquanto as demais aguardavam interagindo entre si. Durante esse tempo, fui organizando as mesas e cadeiras para o momento do lanche.

As crianças que terminavam a atividade eram encaminhadas ao banheiro para fazer xixi e lavar as mãos. Quando todas terminaram, sentaram-se à mesa e fizeram o lanche. Após comerem, limpei as mesas, higienizei as mãos e bocas das crianças e guardei as lancheiras em seus lugares. Em seguida, elas se sentaram no canto da sala para brincar livremente, enquanto realizei a troca de fraldas dos que necessitavam.

Durante o momento de brincadeira, as crianças continuaram se hidratando, pois as garrafas estavam disponíveis e ao alcance delas. Quando finalizei as trocas, pedi que todas calçassem os sapatos, ajudando junto com a professora a amarrar os cadarços. Com tudo organizado, as crianças ficaram aguardando calmamente a chegada dos responsáveis para a saída.

#### 4.2 REGISTROS DA ROTINA DE UMA DETERMINADA TARDE DE TRABALHO

Ao chegar à escola às 13:30, comecei a preparar o ambiente para receber as crianças. Liguei o ar-condicionado e a televisão, coloquei uma música infantil e organizei os brinquedos no centro da sala. Logo fui até o portão para esperar as crianças. Elas chegaram aos poucos, acompanhadas pelos responsáveis. Cumprimentei cada uma com carinho e atenção, recebendo

também as mochilas e conduzindo-as até a sala. Já acostumadas com a rotina, tiraram os sapatos e os colocaram na sapateira antes de iniciar as brincadeiras com os brinquedos que estavam dispostos no tapete. Esse momento inicial é sempre alegre e cheio de energia. Enquanto brincavam, aproveitei para organizar as mochilas, colocando as garrafas de água e lancheiras em seus lugares. Em seguida, sentei-me um pouco no chão para brincar com elas, construímos castelos, aviões e carros com os blocos de montar. Em meio às risadas, também surgem pequenos conflitos, quando um quer o brinquedo do outro, e é nesse instante que intervenho, ajudando-os a resolver os desentendimentos e a aprender a dividir.

Depois, a professora solicitou que todos guardassem os brinquedos para formar a rodinha. Ajudei a recolher e a incentivar as crianças a participar da organização. Durante a roda, a professora iniciou com a oração e as músicas de costume, e eu permaneci ao lado auxiliando.

A atividade do dia envolvia o reconhecimento das letras iniciais dos nomes, utilizando areia colorida para explorar diferentes texturas. Acompanhei o desenvolvimento das crianças e observei o quanto se encantaram ao sentir a areia e acharem as letras.

Após a atividade, comecei a organizar as mesas para o lanche. Levei as crianças ao banheiro para lavar as mãos e, quando todas estavam prontas, sentaram-se à mesa. Esse é sempre um momento de troca e cuidado, em que aproveito para observar hábitos, incentivar a autonomia e conversar com cada uma. Quando terminaram de lanchar, higienizei suas mãos e bocas, guardei as lancheiras e realizei as trocas de fraldas das crianças que necessitavam. Enquanto isso, elas assistiam à televisão de forma tranquila, aguardando o momento da saída.

#### 4.3 REGISTROS DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL DE ALGUMAS CRIANÇAS

No decorrer das rotinas pedagógicas, foi possível identificar comportamentos que despertaram a atenção, como dificuldades na socialização, resistência em compartilhar brinquedos, interesse restrito em determinadas atividades, sensibilidade a estímulos do ambiente e formas diferenciadas de comunicação. Esses sinais não configuram, por si só, um diagnóstico, mas orientam o olhar pedagógico para a necessidade de estratégias diferenciadas, favorecendo a inclusão e o desenvolvimento global das crianças. Nesse sentido, apresenta-se abaixo a descrição das características observadas em cada criança observada, de forma individual, destacando aspectos de sua rotina e interação. Ressalta-se que os nomes registrados abaixo são fictícios, de modo a preservar a identidade da criança.

**Josias**

Desde o dia 15/09, Josias tem se mostrado muito encantado com o ambiente da sala, principalmente com as flores penduradas no teto, que despertaram nele alegria e motivação. Ele gosta de explorar os brinquedos, mas prefere os blocos de montar, carrinhos e corridas pela sala, passando por debaixo das mesas e cadeiras em brincadeiras de esconde-esconde. No entanto, também demonstra avanços significativos, como quando participou da atividade do varal das letras sem necessitar de ajuda, além de mostrar interesse pelas cores dos objetos. Josias apresenta momentos em que prefere brincar sozinho, mas em outros demonstra boa interação com os colegas, principalmente em atividades coletivas. Durante a semana, tem chamado atenção para as cores dos blocos e mostrou maior interesse em compartilhar suas produções com a professora, o que indica evolução na comunicação e socialização. No parque, Josias demonstra ainda mais felicidade, aproveitando para correr e interagir com crianças de outras turmas.

**Marta**

Marta, desde o início do período observado, mostra-se uma criança ativa e comunicativa, porém com dificuldades em compartilhar brinquedos, o que a leva a frequentes desentendimentos com os colegas. Ela tem mais proximidade com Francisco, devido à amizade entre as famílias, e costuma brincar mais com ele. Apesar disso, muitas vezes prefere ficar deitada, olhando para o teto, ou se dispersa rapidamente das atividades. Durante a chamadinha, demonstra já conhecer a letra inicial do seu nome, participando com interesse. Nas atividades com massinha de modelar, começa a brincar, mas logo perde a paciência e passa a jogar pedaços no chão. Em alguns momentos, organiza brinquedos em fileiras ou pilhas, demonstrando interesse por ordem e repetição. Quando é incentivada pela professora, consegue permanecer por mais tempo nas atividades, embora ainda apresente dificuldade em interagir de forma positiva com o grupo.

**Jorge**

Jorge retornou às aulas no dia 16/09, após um período de ausência. Ele não se comunica verbalmente, utilizando apenas sons para interagir, mas demonstra grande interesse por blocos de montar, com os quais gosta de empilhar e construir. Mostra-se tranquilo durante as atividades, porém disputa brinquedos com os colegas em alguns momentos. Na chamadinha, ainda não participa verbalmente, mas reconhece sua presença no grupo. Nas atividades com massinha de modelar, mantém-se concentrado por um tempo maior do que o habitual, demonstrando avanços na atenção e coordenação. No entanto, apresenta comportamentos repetitivos, como jogar pedaços de massinha no chão após certo tempo de brincadeira. Jorge

socializa melhor quando está no parque ou em contato com crianças de outras turmas, demonstrando interesse em novas interações, mesmo sem o uso da fala.

### **Tobias**

Tobias é uma criança atenta, embora por vezes se mostre disperso durante as instruções. Desde o dia 15/09, participa das atividades propostas com dedicação e consegue realizá-las de forma independente. Durante a atividade do varal das letras, conseguiu pendurar a peça com facilidade e sem resistência, mostrando boa coordenação motora. Apesar de sua distração em alguns momentos, não apresenta dificuldades significativas para concluir as tarefas. Na socialização, demonstra preferir brincar sozinho em algumas ocasiões, principalmente com blocos de montar, construindo torres ou carrinhos, mas aceita a participação dos colegas quando estimulado. Durante a semana, revelou progresso em sua concentração e apresentou comportamento mais calmo, o que favoreceu seu desenvolvimento nas atividades coletivas e de sala.

### **Adriana**

Adriana, desde o dia 15/09, demonstra preferência por brincar sozinha, evitando muitas vezes dividir brinquedos com os colegas. Quando contrariada, fica facilmente chateada, chorando ou reclamando. Entretanto, nas atividades em grupo, como colagem ou massinha, mostra-se participativa quando incentivada e consegue realizar as propostas com tranquilidade. Na chamadinha, já reconhece sua letra inicial e também as de alguns colegas, revelando interesse pelo aprendizado das letras. Durante os momentos de parque ou atividades externas, apresenta maior envolvimento, correndo de um lado para o outro nas pontas dos pés, mas também realiza o circuito da capoeira de forma correta quando solicitado. Observa-se que sua socialização melhora em atividades coletivas, principalmente quando a professora está próxima para mediar, ajudando-a a interagir melhor com os demais.

## **4.4 REFLEXÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS DIÁRIOS DE BORDO**

A análise dos registros realizados nos diários possibilitou compreender como as práticas docentes podem favorecer (ou dificultar) o desenvolvimento das crianças com suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Vygotski (1997) destaca que o aprendizado se dá nas interações sociais e que o professor é o mediador essencial desse processo, o que ficou evidente ao observarmos os diferentes comportamentos e avanços das crianças ao longo dos dias. A fim de refletir sobre tais aspectos, descrevem-se abaixo alguns relatos extraídos do diário ao longo

desse processo de pesquisa, ressaltando que algumas interações com as crianças foram realizadas por mim e outras pela professora da turma.

No **dia 01/09/2025** destaca-se o desenvolvimento de uma atividade de identificação de letras palpáveis com areia colorida, realizada pela professora, o que promoveu nas crianças um momento de exploração sensorial significativo. Ayres (2005) aponta que atividades sensoriais são fundamentais para o desenvolvimento da integração motora e cognitiva de crianças que apresentam dificuldades na socialização ou na atenção. Durante a atividade, Marta apresentou resistência em se manter focada, necessitando de incentivo constante, enquanto Tobias demonstrou grande envolvimento. A situação evidencia como as respostas das crianças a estímulos semelhantes podem ser distintas, corroborando com Klin (2006), quando afirma que cada criança dentro do espectro autista manifesta comportamentos singulares, exigindo práticas adaptadas.

No **dia 02/09/2025**, com a atividade da “mágica das letras”, observou-se um avanço importante na comunicação de Josias, que participou ativamente com alegria e curiosidade. Marta também concluiu a atividade com apoio da professora. De acordo com o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5* (APA, 2014), as dificuldades de interação e linguagem presentes no TEA não devem ser vistas como barreiras intransponíveis, mas como pontos de atenção para práticas diferenciadas. Neste caso, a mediação próxima do adulto foi fundamental para garantir a participação das crianças, como reforça a *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 2015), que defende adaptações curriculares como meio de promover uma inclusão real.

No **dia 04/09/2025**, a ausência da professora regente fez com que fossem propostas atividades xerocopiadas e brincadeiras livres com bexigas. Mesmo em um dia atípico, as crianças se mantiveram tranquilas e colaborativas. Kishimoto (2011) defende que as brincadeiras têm papel essencial no processo educativo, permitindo à criança desenvolver linguagem, motricidade e socialização em ambientes menos estruturados. Esse momento reforçou a importância do lúdico, já que mesmo sem atividades dirigidas complexas, as crianças se envolveram e interagiram de forma positiva.

No **dia 15/09/2025**, durante a atividade do “varal das letras”, Josias se mostrou motivado com a decoração da sala e realizou a atividade de forma independente, o que demonstra avanços em sua autonomia. Já Marta apresentou dificuldades, colocando objetos na boca e necessitando de maior supervisão. Vygotski (1997) explica que a aprendizagem ocorre dentro da “zona de desenvolvimento proximal”, ou seja, quando a criança realiza atividades com auxílio até conseguir fazê-las sozinha. Isso ficou claro neste episódio, em que Josias já

havia avançado em sua independência, enquanto Marta ainda necessitava do apoio constante da professora.

Por fim, no **dia 18/09/2025**, em comemoração ao Dia da Árvore, as atividades coletivas de pintura e colagem permitiram que as crianças interagissem de forma mais ampla, inclusive com colegas de outras turmas. Essa socialização ampliada é destacada por Cunha (2015) como essencial para crianças com suspeita de TEA, pois possibilita novas experiências, reduz a rigidez de padrões de comportamento e fortalece vínculos. A participação ativa da maioria das crianças neste dia mostrou que propostas coletivas e com significado concreto tendem a favorecer a integração e a cooperação.

Assim, os registros evidenciam que as práticas docentes baseadas no lúdico, no sensorial e na coletividade possibilitam avanços no desenvolvimento de crianças com suspeita de TEA. Como defende Silva, Gaiato e Reveles (2012), a inclusão escolar não se limita à presença física da criança em sala, mas exige ações planejadas e mediadas que respeitem suas particularidades e estimulem suas potencialidades.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo teve como problema de pesquisa a seguinte questão: quais propostas pedagógicas melhor estimulam o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (ou com suspeita dele) na Educação Infantil? A partir dessa indagação, buscou-se refletir sobre a prática docente e identificar estratégias que favorecem a aprendizagem e a inclusão dessas crianças no contexto escolar, a partir de observações realizadas no meu contexto de atuação enquanto auxiliar de classe. Para isso, foram utilizados como instrumentos o relato de experiência e o diário de bordo, que permitiram analisar as vivências e experiências pedagógicas em duas turmas de Educação Infantil.

Os resultados da investigação revelaram que o brincar, as interações mediadas, o uso de recursos visuais e sensoriais, e a rotina estruturada são propostas que contribuem significativamente para o desenvolvimento da criança com TEA. Tais práticas possibilitam avanços na comunicação, na socialização e na autonomia, permitindo intervenções adequadas desde os primeiros anos de vida. Além disso, observou-se que o acolhimento afetivo e o vínculo entre professor e aluno são elementos essenciais para o engajamento e o bem-estar da criança, tornando o processo de ensino mais significativo e inclusivo.

Ao utilizar o relato de experiência como estratégia metodológica, a pesquisa proporcionou não apenas uma análise das práticas docentes, mas também uma profunda reflexão sobre o ser professora. Conforme destaca Souza (2021), a escrita de si é um exercício de formação que possibilita ressignificar experiências e fortalecer a identidade docente. Nesse sentido, revisitar o cotidiano escolar por meio dessa escrita permitiu reconhecer avanços, limitações e aprendizagens, evidenciando que a docência é um processo contínuo de autoconhecimento e reinvenção.

Do ponto de vista crítico, a pesquisa evidenciou a necessidade de uma formação docente mais voltada para a educação inclusiva, que ofereça suporte teórico e prático ao professor no trabalho com crianças com TEA, uma vez que realizar esta pesquisa, tendo o meu próprio relato como objeto de estudo, foi um exercício de escuta e reflexão sobre mim mesma como educadora. Ao registrar e analisar minha prática, percebi o quanto o olhar sensível, a paciência e a disposição para aprender com as crianças são fundamentais para o sucesso das propostas pedagógicas. Essa experiência reforçou minha convicção de que a inclusão começa no cotidiano, nas pequenas ações, nas adaptações intencionais e na crença de que todas as crianças são capazes de aprender e se desenvolver. Portanto, é fundamental que as escolas invistam em espaços de diálogo e troca de experiências entre os educadores, fortalecendo práticas colaborativas que favoreçam o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Conclui-se que o estudo contribui para ampliar as discussões sobre o trabalho pedagógico com crianças com TEA na Educação Infantil, ao evidenciar a importância de uma prática intencional, afetiva e reflexiva. Como encaminhamentos para futuros estudos, sugere-se a ampliação dessa investigação com outros professores e contextos escolares, de modo a compreender diferentes experiências e estratégias inclusivas que possam enriquecer o campo da Educação Infantil e fortalecer o compromisso com uma educação que seja verdadeiramente para todos.

Realizar esta pesquisa tendo o meu próprio relato como objeto de investigação foi, acima de tudo, um exercício de autoconhecimento e de formação. Ao revisitar as experiências vivenciadas na Educação Infantil e registrar cada observação no diário de bordo, pude compreender que a prática docente é um campo de constante aprendizado, repleto de desafios, mas também de descobertas significativas. A escrita das minhas vivências profissionais me permitiu olhar para minha trajetória com mais sensibilidade, reconhecendo a importância do meu papel enquanto mediadora do desenvolvimento e da inclusão das crianças com TEA. Como afirma Souza (2021), narrar a própria experiência é também um modo de ressignificar a profissão e fortalecer a identidade docente. Assim, essa pesquisa ultrapassou o simples ato de

relatar práticas docentes: tornou-se um processo de reflexão profunda, que ampliou meu olhar sobre o ensino, sobre as crianças e sobre mim mesma como educadora.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Lídia Ramos de; SILVA, Rosilene Costa da. Práticas pedagógicas inclusivas para crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. **Revista Educapes**, v. 3, n. 2, p. 45–59, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/>. Acesso em: 07 out. 2025.
- AYRES, A. Jean. **Sensory Integration and the Child**. Los Angeles: Western Psychological Services, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 02 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1997.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedo, desafio e descoberta**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Lúcia Helena; OLIVEIRA, Amanda S. A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: desafios e estratégias de mediação. **Revista Saberes da Educação**, v. 9, n. 1, p. 88–103, 2022.
- INSTITUTO NEUROSABER. **Estratégias pedagógicas para crianças com autismo**. 2022. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/estrategias-pedagogicas-para-criancas-com-autismo/>. Acesso em: 07 out. 2025.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, supl. 1, p. s3–s11, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

RODRIGUES, Ana Lúcia F.; ALMEIDA, Tatiane C. Autismo e Educação Infantil: mediações pedagógicas e o papel do professor na construção da aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 4, p. 735–752, 2021.

SCHMIDT, Carla Denise. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para o ensino de crianças com autismo**. Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, Ana Paula da. **A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: desafios e possibilidades pedagógicas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Marilene B.; REVELES, Leila T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 6, n. 17, p. 181–195, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab.v6i17.821>. Acesso em: 11 out. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação (PUCRS)**, v. 31, n. 1, p. 25–42, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8707>. Acesso em: 11 out. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 2, n. 3, p. 72–89, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25506>. Acesso em: 11 out. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa (auto)biográfica, educação e saúde docente: escritas de formação e refiguração identitária. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, n. 12, p. 787–804, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/354588190>. Acesso em: 11 out. 2025.

SOUZA, Patrícia M. de; LOPES, Marcos A. Estratégias educacionais para o desenvolvimento da comunicação e socialização de crianças com TEA. **Cadernos de Educação Inclusiva**, v. 12, n. 1, p. 112–127, 2024.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.