

## ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tâmara Tamiris da Silva Lima<sup>1</sup>  
Valderês da Conceição do Monte<sup>2</sup>

**RESUMO:** A pesquisa investigou as estratégias de ensino mais adequadas para a aprendizagem e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, implementadas em duas Escolas da zona urbana de Escada-PE. Adotou-se uma abordagem qualitativa e descritiva, utilizando como instrumentos a observação direta e entrevistas semiestruturadas com duas professoras, uma da rede pública e outra da privada. Os resultados mostraram que as professoras utilizam atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras, músicas, contação de histórias e uso de materiais concretos, adaptando as atividades e avaliações às necessidades individuais do aluno TEA. Identificaram-se como principais desafios a falta de formação continuada, escassez de materiais adaptados, ausência de profissionais de apoio e o pouco envolvimento familiar; a atenção e a comunicação com os alunos, exigindo sensibilidade, paciência e criatividade para superá-los. verificou-se que as práticas mais efetivas são as que integram afetividade, ludicidade, mediação pedagógica ativa e observação atenta das necessidades individuais. O vínculo afetivo e a escuta sensível mostraram-se fundamentais para a evolução socioemocional das crianças com TEA. Conclui-se que estratégias mais adequadas a inclusão de crianças com TEA combinam ludicidade, estímulos visuais, rotina estruturada, adaptação individualizada e colaboração entre escola e família, promovendo engajamento, autonomia e desenvolvimento integral das crianças com TEA.

**Palavras-chave:** Estratégias de Ensino. TEA. Educação Infantil.

7828

**ABSTRACT:** This research investigated the most effective teaching strategies for the learning and inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education, implemented in two schools located in the urban area of Escada, Pernambuco, Brazil. A qualitative and descriptive approach was adopted, using direct observation and semi-structured interviews with two teachers—one from a public school and one from a private school—as research instruments. The results showed that the teachers employed playful activities such as games, play-based tasks, music, storytelling, and the use of concrete materials, adapting activities and assessments to the individual needs of each child with ASD. The main challenges identified were the lack of ongoing professional development, scarcity of adapted materials, absence of support professionals, and limited family involvement. Interaction and communication with the students also required sensitivity, patience, and creativity to address these challenges. The most effective practices integrated playfulness, affective bonds, active pedagogical mediation, and close observation of individual needs. Establishing an emotional connection and engaging in sensitive listening proved essential for the socio-emotional development of children with ASD. It is concluded that the most appropriate strategies for inclusion combine playfulness, visual stimuli, structured routines, individualized adaptations, and collaboration between school and family, promoting engagement, autonomy, and holistic development in children with ASD.

**Keywords:** Teaching Strategies. ASD. Early Childhood Education.

<sup>1</sup> Graduada no curso de Bacharel em Turismo, na Faculdade Integradas da Vitória de Santo Antão-FAINTVISA; Graduada do curso de Pedagogia, na Faculdade da Escada - FAESC; Graduada do curso de Especialização em Educação Especial Inclusiva, na Faculdade da Escada- FAESC.

<sup>2</sup> Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE; Professora do curso de Pedagogia na Faculdade da Escada- FAESC.

## I. INTRODUÇÃO

Ultimamente observou-se um número expressivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), particularmente na Educação Infantil, o que demonstra a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e recursos de ensino (Zeidan *et al.*, 2022; WHO, 2022). Segundo a American Psychiatric Association (2013), o TEA é uma condição do neurodesenvolvimento que compromete a comunicação e a interação social e está frequentemente associado a comportamentos repetitivos e a interesses restritos.

Conforme o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), o TEA se manifesta logo na infância e tem impacto significativo na vida social, escolar e profissional da pessoa. Já a CID-11, da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), utiliza o termo “Transtorno do Espectro do Autismo” (código 6A02) e reconhece que cada pessoa apresenta níveis diferente de apoio necessários, podendo ou não apresentar dificuldades intelectuais ou de linguagem (WHO, 2022).

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2024), mostram um aumento significativo nas matrículas da Educação Especial, principalmente nas creches e pré-escolas. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é apontado como um dos principais fatores por esse aumento, principalmente por causa dos avanços no diagnóstico precoce e a ampliação das políticas de inclusão escolar (Zeidan *et al.*, 2022; WHO, 2022).

A Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015) assegura o direito a igualdade na educação, oferecendo recursos de acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), determina uma Educação Especial, ofertada de preferência nas escolas regulares, com adaptações no currículo, nas estratégias de ensino e nos processos de avaliação.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) estabelece os conteúdos e habilidades que as crianças devem desenvolver na Educação Infantil e reforça a relevância de uma educação justa, onde todos os alunos, independentemente de suas características, tenham acesso às experiências de aprendizagem e ao desenvolvimento de competências (Florian & Black-Hawkins, 2019; Florian, 2014). Por isso, o professor deve planejar atividades que permitam que a criança com TEA participe de tudo, respeitando suas características individuais e o seu potencial de atuação

Criar estratégias de ensino eficazes, que levem em conta as particularidades das crianças com TEA, é fundamental para que a escola seja um lugar acessível, acolhedor e estimulante para a aprendizagem (Kishimoto, 1995/2014; Beukelman & Mirenda, 2013; Dawson *et al.*, 2010). Esses especialistas recomendam o uso de brincadeiras e jogos, além de conjuntos com informações de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA/AAC) e intervenções que já foram testadas e aprovadas.

Diante desse cenário, o presente estudo investigará a seguinte questão: Quais estratégias pedagógicas são empregadas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil? Considera-se que os educadores infantis utilizem métodos lúdicos, jogos, atividades recreativas e comunicação suplementar para promover o diálogo e o aprendizado das crianças com TEA (Kishimoto, 1995/2014; Beukelman & Mirenda, 2013). Entretanto, essas práticas se deparam com barreiras, como a escassez de recursos físicos (Ainscow, 2005; INEP, 2023), a ausência de materiais didáticos adequados, e apoio especializado.

Tem como objetivo geral investigar as estratégias de ensino mais adequadas para a aprendizagem e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Para esse propósito, determinar-se os seguintes objetivos específicos: (1) identificar os métodos de ensino adotados com crianças com TEA; (2) investigar os principais desafios/dificuldades enfrentados pelas professoras ao trabalhar com esses alunos; e (3) avaliar quais estratégias de ensino apresentam maior eficácia e relevância no contexto da sala de aula inclusiva.

7830

Esta pesquisa se justifica pela urgência de compreender e aprimorar as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Diante do aumento das matrículas de crianças com TEA, segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2023), e da relevância de estratégias pedagógicas que considerem suas particularidades, torna-se importante investigar quais métodos de ensino são mais eficazes.

Além disso, esta pesquisa contribui para orientar professores e gestores escolares na implementação de ações inclusivas, que fomentem um aprendizado relevante, participação ativa e desenvolvimento integral das crianças com TEA, em consonância com as diretrizes legais e pedagógicas, como dispõe a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## I. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Educação Infantil x Educação Inclusiva

Ao longo do tempo, a Educação Infantil passou por importantes transformações. Inicialmente, estava voltada para formar a criança como “bom cidadão”, priorizando uma formação moral e desconsiderando o desenvolvimento integral da infância (kramer, 2006). Vygotsky (1987) descreve a criança como um ser histórico e social, que nasce com potencialidades ilimitadas para aprender, interagir e construir significados.

Hoje, a Educação Infantil busca integrar o educar e o cuidar como práticas indissociáveis (Campos, 2010; Oliveira, 2011), valorizando as experiências familiares e promovendo o incentivo dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais desde a infância.

Por muito tempo, a pré-escola não era considerada parte da Educação formal, já que a escola iniciava apenas no Ensino Fundamental. Essa ideia mudou de acordo com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que reconheceu o direito das crianças a educação desde a creche e a pré-escola, atribuindo ao estado a responsabilidade de garantir atendimento a crianças de 0 a 6 anos em todo o país (Rosemberg, 2002; Kishimoto, 2005). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) esse direito tornou-se oficial, estabelecendo normas e responsabilidades do poder público, colocando a Educação Infantil como etapa integrante da Educação Básica obrigatória.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) consolidou esse direito, estabelecendo normas e responsabilidades do poder público e integrando a Educação Infantil como obrigatória na educação básica. Nesse contexto, desponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, como o primeiro documento oficial a orientar o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos em nível nacional. O RCNEI (Brasil, 1998) tem como objetivo nortear as práticas educativas, valorizando o brincar, as interações e as experiências como eixos centrais do processo de aprendizagem. Ele reconhece a criança como sujeito ativo, participante e criador de cultura, antecipando princípios que seriam consolidados posteriormente pela BNCC (Brasil, 2018).

Para garantir o que deve ser aprendido pelas crianças, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organiza os conteúdos e habilidades essenciais da Educação Básica, assegurando direitos de aprendizagem como conviver, brincar, participar, explorar, se expressar e se conhecer (Brasil, 2018). Campos (2010) ressalta que a legislação protege os direitos da criança, incluindo a imaginação, a brincadeira, a liberdade e o lazer como elementos

importantes da infância. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) a educação é um direito básico e que tanto a família quanto público devem garantir o acesso e a permanência da criança em escolas de qualidade.

Enquanto a LDB, a BNCC e o ECA estabelecem normas e diretrizes, o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) orienta a execução, o que precisa ser feito, como levar a pré-escola para todos e aumentar o número de creches, de modo que todas as crianças sem exceção tenham acesso a uma educação com boas condições de ensino.

A educação inclusiva é uma abordagem que visa atender as crianças, respeitando as particularidades de cada indivíduo. Conforme Mantoan (2015), a inclusão transforma o ambiente escolar com acolhimento, permitindo que todos os alunos participem. Carvalho (2018) complementa que, para incluir de verdade, é preciso mudar a forma de ensinar, adaptar o que é ensinado, e estratégias e práticas pedagógicas, que possibilitando que cada criança aprenda de acordo com as suas particularidades.

## 2.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O transtorno do espectro autista (TEA) envolve alterações no neurodesenvolvimento que afetam a forma como o indivíduo se comunica, interage com outros e se comporta. As crianças com esse diagnóstico podem precisar de diferentes níveis de ajuda no dia a dia, o que afeta diretamente a forma como aprendem (Volkmar; Wiesner, 2019; Silva, 2023).

O DSM-5 (APA, 2013) e sua versão atualizada, DSM-5-TR (APA, 2022), são guias importantes para compreender e diagnosticar o TEA. Já a Classificação Internacional de Doenças – CID-11 (OMS, 2018) adota o termo transtorno do espectro autista, reunindo diferentes condições do espectro em uma única categoria e classificando-as conforme os níveis variados de suporte. Cada criança é única, o que exige estratégias pedagógicas individualizadas que respeitem suas necessidades específicas (Lord; Rutter; Dilavore, 2015).

Estudos recentes indicam que o TEA possui múltiplas causas, relacionadas a fatores genéticos, ambientais e biológicos (Baio et al., 2018; Zeidan et al., 2022). A identificação do TEA precocemente garanti o apoio adequado para essas crianças, favorecendo seu desenvolvimento integral e a inclusão escolar (Dawson et al., 2010; Zanon; Backes, 2018). Por outro lado, a falta ou o atraso no diagnóstico pode levar a problemas sérios, como atrasos na linguagem, falta de independência e dificuldades em se relacionar com outras pessoas (Silva; Almeida, 2021; Pereira; Silva, 2020).

Nesse contexto, o professor exerce figura essencial para aprendizagem e inclusão da criança com TEA. É responsabilidade dele planejar práticas pedagógicas personalizados, adaptar as atividades, estimular a interação social e promover a autonomia dos alunos (Carvalho, 2018). Para isso, é essencial que o professor tenha formação e suporte da escola, de forma que esteja preparado para enfrentar com as diversas características do TEA e com os desafios emocionais e pedagógicos presentes no ambiente escolar (Glat; Pletsch, 2011; Camargo; Rodrigues, 2020).

### 2.3 Estratégias de Ensino para crianças com TEA na Educação Infantil

Inclusão de crianças TEA, exige estratégias pedagógicas que considerem suas especificidades cognitivas, sociais e comportamentais. Cada criança possui um modo próprio de aprender, com ritmos e interesses distintos (Oliveira, 2017; Martins; Santos, 2021).

Uma das formas mais eficazes é o ensino organizado, que deixa o ambiente e as tarefas bem claros, ajudando na concentração, autonomia e bem-estar emocional (Mesibov; Shea; Schopler, 2005; Costa; Barbosa, 2021). Além disso, é importante adaptar a comunicação com o uso de imagens, símbolos e linguagem simples, adequando-se às necessidades de compreensão de cada aluno (Volkmar; Wiesner, 2019; Rosilene Silva, 2023).

É fundamental que os professores continuem investindo em formação continuada para aprimorar suas práticas de inclusão (Glat; Pletsch, 2011). Como afirma Mantoan (2006), a inclusão só funciona quando mudamos a forma de pensar na educação, deixando de lado modelos que excluem. Pesquisas mostram que professores capacitados se sentem mais confiantes e preparados para incluir alunos com TEA (Camargo; Rodrigues, 2020).

As brincadeiras e atividades lúdicas tem papel importante no processo de ensino-aprendizagem, pois contribuem para o crescimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças (Kishimoto, 2017; Brougère, 2010). Empregar jogos, músicas, histórias em atividades, faz com que o ensino seja mais atraente e significativo (Martins; Santos, 2021). Outra ferramenta útil é a comunicação alternativa e Aumentativa (CAA), como o PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), que facilita a expressão e diminui a frustração em crianças com dificuldade para falar (Bondy; Frost, 2001).

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) também se mostra eficiente para aperfeiçoar as questões sociais, de comunicação e autonomia das crianças, sendo utilizada em contextos educacionais inclusivos (Silva; Almeida, 2021). Estudos recentes mostram que a ABA ajuda muito no aprendizado e na inclusão escolar de crianças com TEA (Lima; Soares, 2022).

Assim, o trabalho pedagógico deve ser colaborativo e interdisciplinar, realizado com atenção, empatia, respeito e diálogo entre professores, famílias e outros profissionais da escola (Oliveira, 2017). Quando escola e família trabalham juntos, os resultados da inclusão são mais efetivos e transformadores (Souza; Rodrigues, 2021).

### 3. METODOLOGIA

A abordagem desta pesquisa é qualitativa descritiva e realizada em duas Escolas da zona urbana de Escada-PE: uma Escola pública E<sub>1</sub>, e uma privada E<sub>2</sub>, com foco em uma turma do Pré I. Participaram da pesquisa duas professoras licenciadas em Pedagogia: P<sub>1</sub>, da E<sub>1</sub>, pós-graduada em Gestão e Coordenação Escolar, e a P<sub>2</sub>, da E<sub>2</sub>, especializada em Atendimento Terapêutico.

As informações foram coletadas por meio de observação direta das práticas pedagógicas, registradas em diário de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente nas escolas, em horários agendados. Cada professora foi observada em três sessões, com duração média de uma hora, a fim de complementar as informações obtidas nas entrevistas. As informações coletadas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, envolvendo organização, codificação e interpretação das informações, em consonância com os objetivos e a questão da pesquisa.

7834

### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi estruturada em duas etapas: primeiro, discute-se os achados obtidos através das observações diretas das práticas das professoras, seguidas das análises das entrevistas semiestruturadas, articulando-as com os referenciais teóricos selecionados. A partir das observações, buscou-se compreender como ocorre a convivência diariamente entre professor e aluno em sala de aula. Verificou-se que a professora P<sub>1</sub> “estabelece uma comunicação afetiva, pautada no acolhimento, no respeito e no apoio emocional”, demonstrando sensibilidade às necessidades individuais das crianças e favorecendo vínculos e engajamento dos alunos nas atividades. Já a professora P<sub>2</sub> mantém uma comunicação “igual com todos os alunos”, mas, em relação ao “aluno com TEA, busca estar à altura dos alunos para atrair mais a atenção no contato”, evidenciando uma tentativa de inclusão pela linguagem corporal.

Os dados revelam que as práticas das professoras P<sub>1</sub> e P<sub>2</sub>, destacam a importância da afetividade como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, demonstrando que um ambiente acolhedor e empático favorece a participação e o desenvolvimento das crianças.

Observa-se que um ambiente acolhedor e empático favorece a participação, a atenção e o desenvolvimento das crianças, especialmente no contexto da inclusão de alunos com TEA. Segundo Vygotsky (1987), as interações sociais e afetivas constituem a base do desenvolvimento cognitivo, reforçando a importância do papel mediador do educador na promoção de aprendizagens que integrem emoção, socialização e conhecimento.

Observou-se que as estratégias de ensino das duas Professoras têm como foco principal a ludicidade. A P1 faz uso de “atividades lúdicas que despertam o prazer a fantasias, com contação de histórias, brincadeiras e musicalização”, favorecendo a imaginação e o envolvimento afetivo das crianças nas atividades. Já a professora P2 utiliza “materiais concretos, como letras, números e jogos em EVA dentro dessas atividades”, promovendo a aprendizagem por meio da manipulação e da experiência prática.

A análise dessas observações revela que ambas as professoras utilizam o lúdico como recurso pedagógico para estimular a participação ativa e significativa dos alunos, sendo que P1 prioriza a fantasia e a expressão simbólica, enquanto P2 prioriza o aprendizado por meio da experimentação concreta. O resultado indica que a ludicidade contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, tornando o aprendizado mais prazeroso, dinâmico e inclusivo, em consonância com Martins e Santos (2021), que defendem que o uso de músicas, jogos e histórias tornam o aprendizado mais significativo e despertam o interesse das crianças, fortalecendo a relação entre prazer e aprendizagem.

7835

Em relação as adaptações pedagógicas e participação da criança com TEA, observou-se que a professora P1 “faz adaptação de atividades às necessidades do aluno TEA; a criança demonstra aceitação e interesse nas propostas pedagógicas da docente”. Já a P2 “adapta atividades e avaliações para os alunos TEA; as crianças aceitam e interagem de forma positiva diariamente”.

A análise dessas observações evidencia que ambas as professoras demonstram sensibilidade e compromisso com a inclusão, ajustando suas práticas para garantir a participação ativa dos alunos com TEA nas atividades escolares. Essas adaptações favorecem a interação social, o desenvolvimento da autonomia e o engajamento nas propostas.

O resultado indica que a presença de práticas adaptativas e responsivas contribui para a construção de um ambiente inclusivo, no qual as diferenças são reconhecidas e valorizadas. Tais ações reforçam o compromisso das professoras com os princípios da educação inclusiva propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que valoriza a diversidade, a

Quanto aos recursos didáticos e à estrutura física, tanto P<sub>1</sub> quanto P<sub>2</sub> enfrentam limitações que interferem na prática inclusiva. P<sub>1</sub> utiliza “recursos manipuláveis, jogos educativos e recursos áudio visuais e atividades xerografadas. Quanto á estrutura física, não apresenta um ambiente estruturado. Porém, a professora adapta e acolhe a criança TEA; sua sala de aula é acolhedora e atraente”. Já a P<sub>2</sub> utiliza “jogos e materiais concretos. Mas, faltam recursos específicos para os alunos TEA, como pecs. Em relação a estrutura, apresenta falhas como ausência de cantinhos sensórias e organização visual”.

A análise dessas observações evidencia que, embora ambas professoras enfrentem limitações materiais e estruturais, demonstram criatividade e comprometimento ao adaptar o ambiente e os recursos conforme as necessidades dos alunos. P<sub>1</sub> destaca-se pela afetividade e pela ambientação acolhedora, que favorecem o engajamento e o conforto da criança TEA, enquanto P<sub>2</sub> demonstra intencionalidade pedagógica ao buscar alternativas práticas diante da falta de recursos específicos.

O resultado mostra que o comprometimento docente e a capacidade de adaptação são essenciais para uma inclusão próspera, mesmo em contextos com estrutura limitada. Essa constatação corrobora Carvalho (2018), ao ressaltar a importância da figura docente como facilitador na atuação do processo de ensino e agente essencial na inclusão da criança com TEA.

7836

Sobre os desafios e barreiras enfrentadas em sala de aula, observou-se que as duas professoras identificam a falta de apoio como o principal obstáculo á inclusão afetiva. Na sala de P<sub>1</sub> é notório “a falta de apoio familiar, principalmente quando a família se nega em medicar a criança adequadamente, o que acaba prejudicando o desenvolvimento de habilidades já adquiridas em sala de aula. Seguindo para barreiras que atrapalham o andamento do dia a dia em sala sobressair a falta de apoio profissional para auxiliar na rotina da sala, e carência de materiais estruturados para a criança TEA (adaptador para lápis, pecs)”.

Já na sala de P<sub>2</sub>, também é evidente a “falta do apoio familiar, por vezes a não compreender que a criança necessita de acompanhamento interdisciplinar e terapias para que consiga desenvolver da melhor formas suas habilidades. Sobre as barreiras enfrentadas, se sobressai a dificuldade em alguns momentos de lidar com as crianças, quando apresentam resistência as atividades ou até mesmo aos contatos visuais feitos diretamente”.

O resultado indica que, embora ambas demonstrem empenho e sensibilidade pedagógica, as limitações familiares e estruturais comprometem o avanço das práticas inclusivas. Essa constatação reforça a importância da parceria entre escola e família, apontada por Souza;

Rodrigues (2021) como condição importante para o desenvolvimento global e a inclusão efetiva das crianças com TEA em sala.

Com respeito as estratégias mais relevantes e eficazes para a criança TEA, observou-se o uso da ludicidade e da musicalização como os principais recursos utilizados por ambas professoras para favorecer a inclusão e o aprendizado. A P<sub>1</sub> recorre frequentemente a “atividades sensoriais com jogos, colagem e pintura, incentivando a criança a explorar texturas, cores e movimentos”. Já a P<sub>2</sub> faz da “música uma ferramenta pedagógica diária, com a participação maior das crianças, integrando-a aos conteúdos e favorecendo a concentração, a memória e a socialização”.

Os resultados evidencia que as práticas lúdicas e musicais contribuem significativamente para o engajamento, o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem das crianças com TEA. De acordo com Kishimoto (2017) o brincar e a ludicidade são essenciais do desenvolvimento infantil, pois promovem a interação, a imaginação e a capacidade de aprender.

Assim, observou-se que as práticas da professora P<sub>1</sub> estão mais alinhadas a uma concepção inclusiva de ensino, fundamentada na escuta, na observação contínua e na valorização das potencialidades da criança. Por outro lado, a prática da professora P<sub>2</sub>, embora apresente aspectos positivos, ainda carece de maior flexibilidade e adaptação curricular para atender às especificidades do aluno com TEA. Essa diferença entre as práticas evidencia a importância da formação docente voltada à educação inclusiva, conforme defendem Kramer (2006), Campos (2010) e Oliveira (2011), que ressaltam a necessidade de o professor compreender a diversidade como um valor e não como um obstáculo.

7837

Depois das observações em sala de aula, procurou-se aprofundar a compreensão das práticas docentes por meio das entrevistas com as professoras P<sub>1</sub> e P<sub>2</sub>. A seguir, são apresentadas as análises das entrevistas, que complementam os dados obtidos nas observações, possibilitando uma visão mais integral das práticas inclusivas desenvolvidas.

Ao serem questionadas sobre as estratégias utilizadas para favorecer a aprendizagem de crianças com TEA, a Professora P<sub>1</sub> relatou “jogos, brincadeiras e ferramentas do cotidiano adaptadas aos interesses da criança”, enquanto a Professora 2 destacou “músicas e histórias para adaptar o ritmo conforme atenção da criança”. As professoras P<sub>1</sub> e P<sub>2</sub> utilizam atividades lúdicas e materiais do cotidiano para despertar interesse, promovendo aprendizagem significativa e inclusão. Kramer (2006), destaca a importância de estratégias diferenciadas, e Campos (2010) e Oliveira (2011), reforçam o uso de atividades contextualizadas e adaptadas às necessidades individuais para favorecer a inclusão.

As atividades lúdicas permitem aprendizagem contextualizada e prazerosa, ampliando habilidades cognitivas e sociais. Estratégias lúdicas facilitam a inclusão no cotidiano escolar e devem ser integradas de forma consistente e planejada pelo professor. As atividades lúdicas se mostraram o principal recurso adotado, pois promovem engajamento, interação social e desenvolvimento cognitivo, constituindo o primeiro resultado relevante do estudo.

As professoras foram questionadas sobre o uso de atividades lúdicas e como percebem a resposta das crianças com TEA. A professora P<sub>1</sub> relatou que “percebe maior interesse e interação quando utiliza jogos e músicas”, enquanto P<sub>2</sub> afirmou “o brincar ajuda a reduzir comportamento repetitivos e estimula a comunicação”. As respostas evidenciam que as atividades lúdicas favorecem o engajamento, socialização e o desenvolvimento comunicativo e social do aluno com TEA, funcionando como importante meio de mediação pedagógica.

Para Campos (2010) o brincar estimula exploração, autonomia e a aprendizagem significativa, o que reforça a importância das práticas lúdicas no contexto da educação inclusiva. A ludicidade potencializa as interações sociais e cognitivas, tornando o processo de aprendizagem mais acessível e prazeroso para as crianças com TEA.

As análises indicam que as atividades lúdicas são estratégias eficazes para promover inclusão, pois ampliam o engajamento, reduzem comportamentos repetitivos e contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo tanto as dimensões cognitivas quanto socioemocionais da aprendizagem.

Em relação a aplicação de instrumentos de comunicação alternativa, e de que forma são empregadas, a professora P<sub>1</sub> relata que “utilizo cartazes, cartões ilustrados e gestos como suporte à fala, além de rotinas visuais e imagens sequenciais para reforçar a previsibilidade das atividades”, enquanto a professora P<sub>2</sub> afirma que “usa figuras e sinais simples, principalmente para alunos não verbais, além de aplicativos educativos e materiais adaptados com apoio visual em cada etapa da atividade”.

As professoras usam cartazes, cartões ilustrados, gestos, rotinas visuais e aplicativos educativos como suporte à fala e à compreensão das atividades. As respostas revelam que as ferramentas visuais e alternativas favorecem a expressão, reduzem a frustração e promovem autonomia. Segundo Kramer (2006) as ferramentas de comunicação funcionam como mediadores, possibilitando participação plena e aumentam a previsibilidade das tarefas. Esses recursos reduzem frustração e promovem autonomia do aluno e fortalecem o vínculo com o professor e os colegas.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores ao trabalhar com crianças com TEA, a Professora P1 destaca “falta de formação, ausência de profissionais de apoio, lidar com crises sensoriais e grande número de alunos”, enquanto P2 evidencia “falta de recursos pedagógicos adequados, formação continuada insuficiente e necessidade de sensibilidade da equipe em relação a inclusão”. As respostas revelam que a falta de formação específica, ausência de profissionais de apoio, o número elevado de alunos, recursos pedagógicos inadequados, crises sensoriais e pouca sensibilidade da equipe escolar, são elementos cruciais enfrentados pelos docentes, dificultando a realização das práticas inclusivas.

As respostas evidenciam limitações estruturais e pedagógicas que comprometem a inclusão. Oliveira (2011) reforça que as limitações estruturais e humanas impactam diretamente o desenvolvimento da criança e dificultam a efetivação de práticas inclusivas e o acompanhamento individualizado. Assim sendo, a superação dessas dificuldades exige formação continuada, suporte institucional, planejamento adaptativo e trabalho colaborativo entre escola e família, assegurando uma atuação pedagógica sensível, flexível e capaz de promover a aprendizagem e a inclusão efetiva das crianças com TEA na Educação Infantil.

Sobre o apoio institucional e o que sentem falta, a Professora P1 enfatizou “falta de formações contínuas sobre TEA, apoio pedagógico e psicológico, e maior engajamento familiar”, enquanto a P2 destacou “apoio institucional limitado, ausência de profissionais de apoio, escassez de materiais adaptados e parceria escola-família ainda insuficiente”.

7839

As respostas indicam que a ausência de suporte institucional, ausência de materiais pedagógicos adaptados, pouco envolvimento familiar e necessidade de formação continuada comprometem a eficácia das estratégias pedagógicas e dificulta a promoção da inclusão das crianças com TEA. Vygotsky (1987) ressalta que o desenvolvimento depende da mediação social e do ambiente, de modo que o apoio coletivo amplia as oportunidades de aprendizagem e favorece o progresso individual e social das crianças.

Assim, para garantir a aprendizagem significativa e a inclusão efetiva, é necessário que haja formação continuada do docente, recursos adequados e comprometimento de toda a comunidade escolar. Sem esses elementos, as estratégias pedagógicas não alcançam seu pleno potencial, limitando o desenvolvimento e a participação das crianças com TEA. A inclusão de crianças com TEA exige ações recursos entre escola, família e equipe pedagógica, garantindo que as estratégias pedagógicas sejam aplicadas de forma consistente e eficaz.

Quanto às estratégias de ensino que são mais eficazes para promover a inclusão de criança com TEA, a professora P1 afirmou que “estratégias eficazes combinam rotina estruturada,

ludicidade e estímulo visual, respeitando o ritmo e as preferências da criança, enquanto P2 destacou que “individualização das atividades, uso de recursos tecnológicos, empatia e vínculo afetivo”.

As respostas indicam que estratégias eficazes são aquelas que consideram o ritmo, os interesses e as necessidades individuais da criança, integrando recursos lúdicos, visuais e tecnológicos, além de promover vínculos afetivos e empatia. De acordo com Campos (2010) as estratégias individualizadas favorecem autonomia e desenvolvimento integral, reforçando que a inclusão não depende de uma ação isolada, mas da combinação de fatores que cria um ambiente seguro, estimulante e adaptado aos interesses e ritmos individuais de cada criança.

Assim, as estratégias mais eficazes identificadas são aquelas que combinam ludicidade, previsibilidade, recursos visuais, vínculo afetivo e uso de tecnologia, respeitando o ritmo e os interesses individuais das crianças. Portanto, a inclusão efetiva demanda adaptação contínua, sensibilidade docente e estratégias flexíveis, capazes de promover desenvolvimento integral e participação plena no contexto escolar.

Ainda foram questionados sobre diferenças entre a escola pública e privada em relação a recursos e apoio ao trabalho com crianças com TEA, a professora P1 relatou que a “Escola privada oferece mais recursos e apoio especializado; nas públicas, a falta de estrutura e de profissionais capacitados dificulta o trabalho” P2 destacou que as “Instituições privadas investem mais em capacitação e adaptação de espaços, embora nem sempre garantam inclusão social plena”.

7840

As respostas indicam que as Escolas privadas oferecem mais recursos e capacitação docente, enquanto escolas públicas enfrentam limitações estruturais e profissionais especializados que dificultam a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Oliveira (2011) enfatiza que o acesso a recursos e suporte institucional influencia diretamente a aprendizagem; a escassez de materiais prejudica estratégias pedagógicas e a falta de profissionais qualificados reduz atenção individualizada, comprometendo a equidade educacional.

A dedicação docente, aliada a recursos adequados, formação contínua e políticas públicas eficazes, é fundamental para a qualidade do ensino inclusivo e evolução total das crianças com TEA. A realidade escolar impacta diretamente a implementação de práticas inclusivas, e sendo essenciais investimentos em estrutura, materiais adaptados e capacitação docente são essenciais para promover aprendizagem significativa e inclusão efetiva. O contexto institucional é determinante, a escola pública demanda políticas de investimento, formação docente e ampliação de suporte técnico para assegurar práticas inclusivas equivalentes.

Sobre as melhorias necessária para garantir inclusão efetiva das crianças TEA. A Professora P<sub>1</sub> destacou “necessidade de formação continuada, redução do número de alunos por turma e acompanhamento especializado permanente”, enquanto a P<sub>2</sub> apontou suporte institucional, trabalho colaborativo entre professores e terapeutas, e campanhas de conscientização sobre o TEA na comunidade escolar”.

As respostas das professoras indicam que a inclusão efetiva depende de ações integradas envolvendo formação docente, estrutura adequada, acompanhamento especializado e engajamento coletivo da comunidade escolar como condições essenciais para uma inclusão efetiva. Kramer (2006) destaca que qualificação docente e engajamento coletivo são essenciais para inclusão; estratégias pedagógicas isoladas não garantem eficácia, enquanto apoio contínuo fortalece aprendizagem e o desenvolvimento social das crianças.

A análise evidencia que melhorias estruturais, pedagógicas e colaborativas são fundamentais para garantir uma inclusão real, sendo necessária formação permanente, planejamento adequado, participação familiar e comunitária, além de um ambiente escolar acolhedor e adaptável. Desse modo, a inclusão efetiva exige planejamento participativo, estrutura adequada, recursos pedagógicos, sensibilidade docente, formação continuada, envolvimento atento da comunidade escolar para promover aprendizagem significativa e desenvolvimento integral das crianças com TEA.

7841

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa investigou as estratégias de ensino mais adequadas para a aprendizagem e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A investigação revelou que as professoras utilizam recursos lúdicos e estratégias diversificadas para promover a aprendizagem. A professora P<sub>1</sub> utiliza jogos, brincadeiras e materiais do cotidiano adaptados as necessidades da criança, já a professora P<sub>2</sub> recorre a músicas e histórias para adequar o ritmo das atividades conforme a atenção e o engajamento do aluno. Verificou-se que a ludicidade, acompanhada ao uso de músicas, histórias, jogos e recursos visuais, é amplamente valorizada por incentivar a comunicação, o entrosamento social e o interesse da criança.

Os dados também evidenciaram que os principais desafios enfrentados pelas professoras estão relacionados à estrutura das escolas, como a falta de formação continuada, a escassez de materiais adaptados, a ausência de profissionais de apoio e de recursos pedagógicos adequados, além do pouco envolvimento familiar. Também relataram desafios na manutenção da atenção

e na comunicação com os alunos, aspectos que exigem sensibilidade, paciência e criatividade. Ainda assim, observou-se que ambas demonstram comprometimento e disposição em adaptar suas práticas de forma reflexiva, buscando constantemente novas maneiras de favorecer a inclusão.

Em relação as estratégias de ensino que apresentam maior eficácia e relevância contexto da sala de aula inclusiva, os resultados indicam que as práticas mais efetivas são aquelas que integram afetividade, ludicidade e mediação pedagógica ativa. Estratégias baseadas no vínculo afetivo, na escuta sensível e na observação atenta das necessidades individuais da criança mostram-se fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Tanto as brincadeiras quanto as interações personalizadas contribuíram para fortalecer a autonomia, a comunicação e a participação da criança com TEA nas atividades escolares.

Dessa forma, confirma-se a hipótese da pesquisa: os professores da Educação Infantil empregam estratégias baseadas na ludicidade e na comunicação alternativa, mas enfrentam dificuldades para aplicá-las de forma eficaz devido à falta de recursos, formação e apoio especializado. Recomenda-se, portanto, investir em formação continuada, disponibilizar materiais adaptados, ampliar o suporte especializado e promover a participação familiar, de modo a fortalecer práticas inclusivas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças com TEA.

7842

## REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. **Desenvolvendo escolas inclusivas: ideias, propostas e experiências**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5**. 5. ed. Washington, DC: APA, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5-TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Texto Revisado**. Washington, DC: APA, 2022.
- BAIO, J. et al. **Prevalence of Autism Spectrum Disorder among Children Aged 8 Years** — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, v. 67, n. 6, p. 1–23, 2018.
- BEUKELMAN, D. R.; MIRENDA, P. **Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs**. 4. ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 2013.
- BONDY, A.; FROST, L. **The Picture Exchange Communication System**. *Behavior Modification*, v. 25, n. 5, p. 725–744, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação infantil: o que dizem as pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2010.

CAMARGO, S. P. H.; RODRIGUES, R. P. **A formação docente e os desafios da inclusão de alunos com TEA na educação infantil.** Revista Educação Especial, v. 33, p. 1–16, 2020.

7843

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

COSTA, L. R.; BARBOSA, R. S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com TEA.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, n. 2, p. 345–362, 2021.

DAWSON, G. et al. **Early behavioral intervention is associated with normalized brain activity in young children with autism.** Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, v. 49, n. 11, p. 1150–1158, 2010.

FLORIAN, Lani. **Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child.** London: Routledge, 2014.

FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine. **Exploring inclusive pedagogy.** British Educational Research Journal, v. 37, n. 5, p. 813–828, 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico.** Brasília, DF: INEP, 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

- \_\_\_\_\_, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 2017.
- KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade: o direito de ser criança**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIMA, T. T. da S.; SOARES, C. A. **Análise do comportamento aplicada (ABA) na educação de crianças com TEA**. Revista Psicopedagogia, v. 39, n. 121, p. 1-10, 2022.
- LORD, C.; RUTTER, M.; DILAVORE, P. **Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS-2)**. Los Angeles: Western Psychological Services, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.
- MARTINS, A. L.; SANTOS, M. P. **Ludicidade e inclusão: estratégias de ensino para o desenvolvimento infantil**. Revista de Educação e Humanidades, v. 5, n. 2, p. 70-88, 2021.
- MESIBOV, G. B.; SHEA, V.; SCHOPLER, E. **The TEACCH approach to autism spectrum disorders**. New York: Springer, 2005.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.2
- \_\_\_\_\_, Zilma Ramos de. **Educar e cuidar: o desafio da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2017.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Doenças – CID-11**. Genebra: OMS, 2018.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **World Health Organization: Autism Spectrum Disorders – Key Facts**. Genebra: WHO, 2022.
- PEREIRA, L. M.; SILVA, J. A. **Diagnóstico precoce e inclusão de crianças com TEA: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 3, n. 1, p. 15-27, 2020.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil e políticas públicas no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 117, p. 7-37, 2002.
- SILVA, R. **Práticas pedagógicas inclusivas para crianças com autismo na educação infantil**. Recife: UFPE, 2023.
- \_\_\_\_\_, J. A.; ALMEIDA, L. R. **Análise do comportamento aplicada (ABA) e inclusão escolar de crianças com TEA**. Revista Educação Especial, v. 34, n. 64, p. 1-12, 2021.
- SOUZA, L. C.; RODRIGUES, A. C. **Família e escola na inclusão de crianças com TEA: desafios e práticas**. Revista Educação e Diversidade, v. 10, n. 2, p. 210-228, 2021.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VOLKMAR, Fred; WIESNER, L. A. **Autism spectrum disorder: A clinical guide**. Cham: Springer, 2019.

ZEIDAN, J. et al. **Global prevalence of autism: A systematic review update.** *Autism Research*, v. 15, n. 5, p. 778–790, 2022.