UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EDUCAÇÃO INFANTIL E COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): estratégias e desafios

LYVIA EVANESCENSE DOS SANTOS MENDONÇA

JOÃO PESSOA - PB
AGOSTO - 2026

LYVIA EVANESCENSE DOS SANTOS MENDONÇA

EDUCAÇÃO INFANTIL E COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): estratégias e desafios

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ana Luísa Nogueira de Amorim

JOÃO PESSOA - PB

AGOSTO - 2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M539e Mendonça, Lyvia Evanescense dos Santos.
Educação infantil e comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): estratégias e desafios / Lyvia Evanescense dos Santos Mendonça. - João Pessoa, 2026.
86 f.

Orientação: Ana Luísa Nogueira de Amorim.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Educação infantil. 3. Inclusão escolar. 4. Práticas pedagógicas. I. Amorim, Ana Luísa Nogueira de. II. Título.

UFPB/CE CDU 373.2(043.2)

Elaborado por SUELEÉM VIEIRA MOURA BRITO - CRB-15/397

LYVIA EVANESCENSE DOS SANTOS MENDONÇA

EDUCAÇÃO INFANTIL E COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: estratégias e desafios

APROVADO EM: 17/ 08/ 2026.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
ANA LUISA NOGUEIRA DE AMORIM
Data: 31/08/2026 11:44:08-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Ana Luísa Nogueira de Amorim

(Orientadora)

Prof.ª Dr.ª Vívia de Melo Silva

(Professora Examinadora)

Prof.ª Dr.ª Veridiana Xavier Dantas

(Professora Examinadora)

JOÃO PESSOA - PB

AGOSTO - 2026

Dedico à minha mãe, que tanto fez por mim nesses últimos anos e nunca me permitiu desistir dos meus sonhos. Aos meus irmãos, pela paciência e apoio. À minha avó, que sempre esteve ao meu lado. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi um processo marcado por desafios, aprendizados e muitas conquistas. Por isso, não poderia deixar de agradecer aqueles que fizeram parte dessa caminhada.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que esteve presente em cada etapa da minha trajetória, me concedendo força, coragem e perseverança para continuar e conquistar minha graduação.

À minha família, deixo minha eterna gratidão pelo apoio, incentivo e confiança. Obrigada por acreditarem em mim, mesmo nos momentos em que os desafios pareciam ser muito maiores que minhas forças, e por nunca duvidarem da minha capacidade de alcançar meus objetivos. Saibam que vocês foram fundamentais durante todo esse processo.

À professora Dra. Ana Luisa Nogueira de Amorim, agradeço pela orientação, disponibilidade, conhecimentos compartilhados e paciência durante a realização deste trabalho. Sua contribuição foi indispensável para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Às minhas amigas do curso, deixo meu carinho e agradecimento por toda a amizade construída ao longo dessa jornada. Foram anos de companheirismo, trocas de experiências, apoio nos momentos difíceis, celebração das conquistas e muitas histórias que levarei para a vida.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram presentes nessa caminhada e contribuíram para que este momento se tornasse realidade.

Muito obrigada!

"Se uma criança não pode aprender da maneira que ensinamos, talvez devamos ensinar da maneira que ela aprende."

Ignacio Estrada.

RESUMO

O presente estudo tem como tema a comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, com enfoque nas estratégias pedagógicas utilizadas pelos(as) professores(as) e cuidadores(as) nos desafios enfrentados para favorecer o desenvolvimento da comunicação verbal. A pesquisa parte da compreensão de que a comunicação constitui um elemento fundamental para a aprendizagem, a interação social e a inclusão escolar, sendo uma das principais áreas afetadas no TEA. Diante desse contexto, o objetivo geral consistiu em investigar como os(as) professores(as) e cuidadores(as) da Educação Infantil trabalham a comunicação verbal de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar. Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de João Pessoa-PB. A produção dos dados ocorreu por meio de observações da instituição e da aplicação de questionários semiestruturados com professoras e cuidadoras que atuam com crianças com TEA. Os resultados evidenciaram que, embora as profissionais reconheçam a importância da comunicação para o desenvolvimento infantil e adotem estratégias como o uso de recursos visuais, brincadeiras, músicas, mediação individualizada, repetição de comandos e adaptação das atividades; ainda enfrentam desafios relacionados à formação continuada, à limitação de recursos, à diversidade das necessidades apresentadas pelas crianças e à necessidade de maior articulação entre escola, família e demais profissionais. Conclui-se que a promoção da comunicação de crianças com TEA na Educação Infantil depende de práticas pedagógicas intencionais, de uma atuação sensível às singularidades de cada criança e do fortalecimento de ações colaborativas que favoreçam uma educação inclusiva e de qualidade.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Comunicação. Educação Infantil. Inclusão Escolar. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study focuses on the communication of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education, with an emphasis on the pedagogical strategies used by teachers and caregivers to address the challenges involved in promoting the development of verbal communication. The research is based on the understanding that communication is a fundamental element for learning, social interaction, and school inclusion, being one of the main areas affected in ASD. In this context, the general objective was to investigate how Early Childhood Education teachers and caregivers work on the verbal communication of children with Autism Spectrum Disorder in the school context. To achieve this objective, a qualitative field study with an exploratory and descriptive approach was conducted at a Municipal Early Childhood Education Center in the city of João Pessoa, Paraíba, Brazil. Data were collected through observations of the institution and the application of semi-structured questionnaires to teachers and caregivers who work with children with ASD. The results showed that, although the professionals recognize the importance of communication for child development and adopt strategies such as the use of visual resources, play activities, songs, individualized mediation, repetition of instructions, and adaptation of activities, they still face challenges related to continuing education, limited resources, the diversity of needs presented by the children, and the need for greater coordination among the school, family, and other professionals. It is concluded that promoting communication among children with ASD in Early Childhood Education depends on intentional pedagogical practices, an approach that is sensitive to the singularities of each child, and the strengthening of collaborative actions that foster inclusive and high-quality education.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Communication; Early Childhood Education; School Inclusion; Pedagogical Practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – American Psychiatric Association

ASD – Autism Spectrum Disorder

AVD – Atividades de Vida Diária

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

CA – Comunicação Alternativa

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CSA – Comunicação Suplementar e Alternativa

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

DSM-5-TR – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PECS – Picture Exchange Communication System

PNEEPI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP – Projeto Político Pedagógico

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO……...11

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL……14

2.1 Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista……..…14

2.1.1 A criança com TEA na Educação Infantil…….…….…….15

2.2 Dificuldades de comunicação de crianças com TEA……...……..…17

2.2.1 Comunicação e desenvolvimento infantil……..……18

2.2.2 A Comunicação de estudantes com TEA…….……... 20

2.3 Inclusão de estudantes com TEA na Educação Infantil……..……..22

2.3.1 Educação inclusiva e escolarização da criança com TEA……...…22

2.3.2 O papel do(a) professor(a) e as estratégias pedagógicas na inclusão……..24

2.3.3 Produções acadêmicas da Universidade Federal da Paraíba……...…….28

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA…….32

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS…….35

4.1 Caracterização da Instituição……..35

4.2 Observações realizadas nas turmas do CMEI……37

4.2.1 Identificação das turmas do CMEI…….……...……...……..37

4.2.2 Organização do ambiente do CMEI…….…38

4.2.3 Comunicação do(a) professor(a)……...……...……..38

4.2.4 Participação da criança com TEA……...……...……39

4.2.5 Estratégias pedagógicas utilizadas……...……...……...……40

4.2.6 Interações sociais e pedagógicas……...……...……...…40

4.3 Análise das respostas das professoras participantes……..……..……..41

4.3.1 Caracterização das professoras participantes……..……..……...41

4.3.2 Dificuldades de comunicação observadas em crianças com TEA na prática pedagógica.……..……..……..……..……..…….42

4.3.3 Influência das dificuldades de comunicação na participação das crianças com TEA……..……..……..……..……..……..……...44

4.3.4 Desafios enfrentados pelas professoras na comunicação com crianças com TEA…….……..……..……..……..……..……..…45

4.3.5 Estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer a comunicação de crianças com TEA……..……..……..……..……..…….……47

4.3.6 Utilização de recursos visuais, tecnológicos e sistemas alternativos……...…48

4.3.7 Apoio oferecido pelo CMEI para o trabalho com crianças com TEA……..……...49

4.3.8 Formação inicial para a atuação com crianças com TEA……..……..……51
4.3.9 Participação da família……..……..……..……..…….52
4.3.10 Processo de inclusão das crianças com TEA no CMEI……..……..…….53
4.3.11 Desafios para garantir a inclusão efetiva……..……..……54
4.4 Características das cuidadoras participantes……..……..…….55
4.4.1 O cotidiano no acompanhamento de crianças com TEA……..……..…….56
4.4.2 Dificuldades de comunicação percebida no TEA……..……..57
4.4.3 Métodos de Estimulação Comunicativa no TEA……..……..…….58
4.4.4 Apoio oferecido pelo CMEI às cuidadoras……..……..……..…59
4.4.5 Aspectos de melhora na comunicação e interação das crianças com TEA……..…60
4.4.6 Recursos para melhoria da inclusão das crianças com TEA……..……..61
CONSIDERAÇÕES FINAIS……..……..……..……..…….62
REFERÊNCIAS……..……..……..……..……..……..…..65
APÊNDICES……..……..……..……..……69
ANEXOS……..……..……..……..……..……85

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e os padrões comportamentais dos indivíduos. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2023), o transtorno manifesta-se de forma heterogênea, apresentando diferentes níveis de suporte e características específicas que variam de uma pessoa para outra. Entre os principais aspectos associados ao TEA estão as dificuldades na comunicação social, os desafios na construção e manutenção das relações interpessoais e a presença de comportamentos restritos e repetitivos, que podem envolver apego excessivo a rotinas, interesses específicos e alterações no processamento sensorial.

Nas últimas décadas, o aumento do número de diagnósticos de crianças com Transtorno do Espectro Autista tem provocado reflexões importantes sobre a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais para garantir uma educação mais inclusiva e equitativa. Esse crescimento tem sido evidenciado por diferentes levantamentos estatísticos e pesquisas nacionais, demonstrando que cada vez mais crianças com TEA estão ingressando nas instituições de ensino regular desde os primeiros anos de escolarização. Diante dessa realidade, a Educação Infantil assume um papel fundamental, uma vez que representa a primeira etapa da Educação Básica e constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento da linguagem, da socialização, da autonomia e das habilidades cognitivas.

Partindo dessa realidade, o presente estudo, intitulado “Educação Infantil e comunicação de crianças com Espectro Autista (TEA): estratégias e desafios”, tem como objeto de estudo o desenvolvimento da comunicação verbal de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Infantil, com foco nas práticas utilizadas pelos(as) professores(as) e cuidadores(as) para favorecer a linguagem oral. Considerando que a comunicação verbal é um dos aspectos mais afetados pelo transtorno, torna-se relevante compreender de que forma os(as) profissionais percebem e enfrentam as dificuldades comunicativas apresentadas por essas crianças no cotidiano escolar.

A comunicação desempenha um papel essencial no desenvolvimento humano, uma vez que possibilita a expressão de sentimentos, desejos, necessidades e conhecimentos, além de favorecer a construção das relações sociais. Entretanto, muitas crianças com TEA apresentam dificuldades significativas na linguagem verbal e na comunicação social, o que pode interferir diretamente em sua participação nas atividades escolares, em suas interações

com colegas, professores(as), cuidadores(as) e em seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, a Educação Infantil configura-se como um espaço privilegiado para a promoção de experiências e para o desenvolvimento de estratégias que contribuam para a ampliação das possibilidades de interação dessas crianças.

Diante desse contexto, emerge a seguinte **questão de pesquisa**: como os(as) professores(as) e cuidadores(as) da Educação Infantil enfrentam as dificuldades de comunicação verbal de crianças com Transtorno do Espectro Autista e quais estratégias pedagógicas utilizam para estimular a linguagem oral no cotidiano escolar? Esse questionamento surge da necessidade de compreender não apenas os desafios encontrados, como também as práticas que vêm sendo construídas para favorecer a inclusão e o desenvolvimento das crianças com TEA.

A escolha dessa temática está diretamente relacionada às experiências vivenciadas no estágio acadêmico e na atuação na Educação Infantil. Ao longo desse percurso, foi possível acompanhar crianças com Transtorno do Espectro Autista que apresentavam dificuldades para expressar desejos, necessidades e sentimentos, o que, em muitos momentos, resultava em situações de frustração e dificuldades de interação. Essas vivências despertaram o interesse em compreender mais profundamente como esses(as) profissionais da educação podem atuar diante dessas demandas e quais estratégias pedagógicas contribuem para favorecer a comunicação e a participação das crianças no ambiente escolar.

Além da motivação pessoal e profissional, a pesquisa apresenta relevância social diante do crescimento do número de estudantes com TEA matriculados nas escolas brasileiras. Dados recentes do Censo Escolar (INEP, 2024) demonstram um aumento expressivo de 44,4% desse público, evidenciando a necessidade de que as instituições de ensino estejam preparadas para promover práticas pedagógicas inclusivas e garantir condições adequadas de desenvolvimento. A relevância acadêmica também se destaca, uma vez que a investigação pode contribuir para ampliar as discussões sobre Educação Inclusiva, Educação Infantil e desenvolvimento da linguagem, colaborando para a produção de conhecimentos que possam subsidiar futuras pesquisas e fortalecer a formação docente.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral: **investigar como os(as) professores(as) e cuidadores(as) trabalham a comunicação verbal de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar.**

Para alcançar esse objetivo, busca-se identificar os principais desafios enfrentados no processo de estímulo à linguagem oral dessas crianças e descrever as estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer a interação verbal e ampliar as possibilidades de comunicação no

ambiente educativo. A partir desses objetivos, pretende-se contribuir para a compreensão das práticas inclusivas desenvolvidas na Educação Infantil e para o fortalecimento de ações pedagógicas que promovam a participação e o desenvolvimento das crianças com TEA.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro corresponde à Introdução, na qual são apresentados a contextualização da temática, o problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos e a estrutura da investigação.

O segundo capítulo aborda o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Infantil, contemplando a compreensão do transtorno, a inserção da criança com TEA, também são discutidas as dificuldades de comunicação apresentadas por crianças com TEA, os fundamentos da educação inclusiva, o papel do(a) professor(a) e as estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer o desenvolvimento da comunicação no contexto escolar. Por fim, são apresentadas e analisadas produções acadêmicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) relacionadas à temática, contribuindo para a compreensão dos estudos já desenvolvidos e para a contextualização da presente pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa, descrevendo o percurso metodológico, a abordagem adotada, os instrumentos de produção dos dados e os procedimentos de análise.

Por fim, o quarto capítulo contempla a análise e discussão dos dados, apresentando a caracterização da instituição investigada, as observações realizadas no contexto escolar e a análise das respostas obtidas por meio dos questionários aplicados aos(às) professores(as) e cuidadores(as), articulando os resultados com o referencial teórico da pesquisa.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como objetivo apresentar aspectos teóricos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua interface com a Educação Infantil. O capítulo encontra-se dividido em três tópicos: (a) aborda a compreensão do TEA e a inserção da criança com o transtorno na Educação Infantil, considerando suas características e as particularidades desse processo; (b) discute as dificuldades de comunicação de crianças com TEA, destacando a importância da comunicação para o desenvolvimento infantil e as especificidades comunicativas presentes no transtorno; (c) trata da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, com ênfase na educação inclusiva, no papel do(a) professor(a), nas estratégias pedagógicas e nas produções acadêmicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) relacionadas à temática.

2.1 Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista

Segundo Ferreira (2023, p. 113), "o termo 'autismo' surgiu em 1911, sendo utilizado pelo psiquiatra (Eugen) Bleuler para descrever um dos sintomas observados em pessoas com esquizofrenia". Isso porque na compreensão do psiquiatra, "o autismo estava relacionado ao afastamento da realidade externa e ao direcionamento excessivo para o mundo interior, sendo compreendido como uma manifestação associada aos processos de dissociação característicos da esquizofrenia". Somente décadas depois, em 1943, com a publicação do artigo "Autistic Disturbances of Affective Contact" (Distúrbio Autista do Contato Afetivo) do psiquiatra Leo Kanner, o autismo passou a ser compreendido como uma condição distinta, desvinculada da esquizofrenia. A partir da observação clínica de onze crianças que apresentavam características semelhantes, o estudo de Kanner foi o pioneiro em descrever aquilo que denominou de síndrome autística, contribuindo para o reconhecimento do autismo como uma condição específica do desenvolvimento (Ferreira, 2023).

Para Kanner, uma das principais diferenças entre o autismo e a esquizofrenia estava relacionada ao seu surgimento precoce, sendo possível identificar características da condição ainda nos primeiros anos de vida, passando a descrevê-lo como um transtorno caracterizado pela "solidão extrema e a imutabilidade" (Ferreira, 2023, p. 112).

Desse modo, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou a ser caracterizado como um conjunto de manifestações que variam em intensidade e nas necessidades de suporte, considerando as particularidades de cada indivíduo. De acordo com o DSM-5-TR, o TEA

pode ser classificado em três níveis de suporte, o nível 1 é caracterizado pela necessidade de apoio; o nível 2, pela necessidade de apoio substancial; e o nível 3, pela necessidade de apoio muito substancial (American Psychiatric Association, 2023). Entre as principais características do transtorno estão os déficits persistentes na comunicação e na interação social, observados em diferentes contextos da vida da criança. Essas dificuldades também envolvem limitações na reciprocidade social, na compreensão e utilização de comportamentos comunicativos não verbais, como gestos, expressões faciais e contato visual, além de obstáculos no estabelecimento e na manutenção de relacionamentos interpessoais (American Psychiatric Association, 2023).

Nesse sentido, para compreender o autismo é necessário reconhecer que suas manifestações variam de indivíduo para indivíduo, não existindo um padrão único de desenvolvimento ou comportamento. Conforme destaca Cunha (2017), cada criança com TEA apresenta características, potencialidades e necessidades específicas, o que exige um olhar atento para suas formas de comunicação, interação e aprendizagem. Dessa forma, o entendimento do transtorno precisa ultrapassar a perspectiva dos déficits, considerando também as possibilidades de desenvolvimento e participação da criança nos diferentes contextos sociais e educacionais.

2.1.1 A criança com TEA na Educação Infantil

A Educação Infantil é uma etapa fundamental onde ocorre o desenvolvimento da criança, sendo nesse período que se intensificam as interações sociais, a construção da linguagem e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e emocionais.

Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), essa etapa educacional é destinada às crianças de até cinco anos de idade e se organiza em duas maneiras: a creche, voltada para crianças de até três anos, e a pré-escola, destinada às crianças de quatro e cinco anos de idade (Brasil, 1996, art. 30). De acordo com o art. 29 da referida lei, essa etapa da Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Dessa forma, é importante assegurar às crianças condições adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades por meio de experiências que favoreçam a aprendizagem, a convivência e a construção de conhecimentos.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a Educação Infantil fundamenta-se na indissociabilidade entre educar e cuidar, compreendendo o cuidado como

parte integrante do processo educativo. Nessa perspectiva, as instituições precisam acolher e valorizar as experiências e os conhecimentos que as crianças trazem de seus contextos familiares e comunitários, articulando-os às práticas pedagógicas. Esse processo tem como finalidade ampliar o repertório de vivências, conhecimentos e habilidades das crianças, promovendo aprendizagens significativas.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um momento de transformação, em que é necessário realizar modificações diante das novas demandas relacionadas ao cuidado, ao desenvolvimento e à escolarização da criança. Embora a identificação precoce seja fundamental para a realização de intervenções adequadas, o processo diagnóstico ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à aceitação por parte dos familiares. Essa resistência pode estar relacionada à falta de informação, ao preconceito social e ao impacto emocional que o diagnóstico provoca. Nesse contexto, a necessidade de reorganização da rotina familiar e a busca por serviços especializados evidenciam a importância de uma rede de apoio que contribua para o bem-estar da família e favoreça o desenvolvimento da criança (Freitas; Ferreira, 2023).

As primeiras experiências escolares da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) costumam representar um momento significativo em seu processo de desenvolvimento, pois é nesse contexto que ela passa a conviver com novas rotinas, diferentes estímulos e oportunidades de interação social. Sabe-se que o ingresso na Educação Infantil pode apresentar desafios relacionados à adaptação ao ambiente escolar, à comunicação com professores(as) e colegas e à compreensão das regras e atividades propostas, entretanto, “a entrada na escola introduz a criança em um contexto social no qual ela é requisitada a desenvolver diferentes habilidades, e novas expectativas acerca de seu comportamento e desempenho” (Tambara; Furlanetto, 2022, p. 2).

Para muitas crianças com TEA, a adaptação ao ambiente escolar pode demandar um período maior de acompanhamento e acolhimento, uma vez que alterações na rotina, excesso de estímulos sensoriais e dificuldades de comunicação podem gerar insegurança e resistência diante das novas experiências. Nesse sentido, no processo de inserção e adaptação ao ambiente escolar, o acolhimento assume papel fundamental para que a criança com TEA se sinta segura e pertencente ao novo contexto. A forma como ela é recebida pela instituição, pelos(as) professores(as) e pelos(as) colegas pode influenciar significativamente sua participação nas atividades e na construção de vínculos afetivos.

Essa perspectiva possui estreita relação com as concepções de Freire (1996), ao defender uma educação fundamentada no respeito, no diálogo e na valorização dos sujeitos.

Paulo Freire (1996) acredita que o processo educativo deve reconhecer cada indivíduo em sua singularidade, promovendo relações pautadas na escuta, na empatia e no compromisso com a formação humana. Por isso, compreende-se que o acolhimento da criança com TEA ultrapassa a simples recepção no espaço escolar, constituindo-se como uma prática educativa que favorece a inclusão, o fortalecimento dos vínculos e a participação efetiva da criança nas experiências vivenciadas na Educação Infantil.

Por esse motivo, a parceria entre família e escola constitui um elemento fundamental no processo de inserção da criança com TEA na Educação Infantil. Compreende-se que a comunicação constante entre os(as) responsáveis e os(as) profissionais da educação possibilita a troca de informações sobre as necessidades, potencialidades e desafios apresentados pela criança, favorecendo a construção de estratégias mais adequadas para seu desenvolvimento.

Logo, a organização de um ambiente previsível, estruturado e acolhedor torna-se fundamental para promover o bem-estar da criança e favorecer sua participação nas atividades propostas. Para Silva e Costa (2020), a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista depende, em grande medida, da atuação conjunta. Quando família e escola atuam de forma colaborativa, tornam-se maiores as possibilidades de promover experiências educativas significativas, garantindo maior segurança, continuidade das intervenções e fortalecimento dos vínculos necessários ao processo de aprendizagem e socialização.

2.2 Dificuldades de comunicação de crianças com TEA

A comunicação constitui um elemento essencial para o desenvolvimento infantil, pois possibilita a expressão de necessidades, conhecimentos, entre outros, além de favorecer a participação da criança nas relações sociais e nos processos de aprendizagem. No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse processo pode apresentar particularidades que influenciam a forma como estabelecem interações e se comunicam nos diferentes contextos em que estão inseridos.

As dificuldades de comunicação são reconhecidas como uma das características frequentemente associadas ao TEA e podem manifestar-se de maneiras distintas, considerando a diversidade existente dentro do espectro autista.

Nesse sentido, compreender as dificuldades comunicacionais presentes no TEA torna-se fundamental para a reflexão sobre práticas educativas mais inclusivas e sensíveis às necessidades de cada estudante. A partir dessa perspectiva, os tópicos a seguir abordam

aspectos relacionados à comunicação de crianças com TEA e suas implicações no contexto da Educação Infantil.

2.2.1 Comunicação e desenvolvimento infantil

A comunicação constitui um elemento essencial da vida humana, estando presente em diferentes contextos e situações do cotidiano. Logo, a comunicação é um processo fundamental nas relações sociais, pois permite que as pessoas expressem pensamentos, sentimentos, necessidades e conhecimentos por meio da interação com os outros, seja ela verbal ou não. Esse processo envolve a produção, transmissão e interpretação de mensagens, podendo ocorrer por diferentes formas, como a fala, os gestos, as expressões faciais e outros recursos simbólicos.

De acordo com Perles (2007), antes mesmo da consolidação dos sistemas linguísticos, os seres humanos já utilizavam gestos, sons e expressões para transmitir mensagens e atribuir significados às suas ações. Ou seja, a necessidade de se comunicar evidencia que a comunicação pode ocorrer por diferentes meios, de forma que possibilite a interação entre as pessoas. Além de possibilitar a troca de informações, a comunicação desempenha um papel fundamental na construção das relações sociais e no desenvolvimento humano. Por meio dela, os indivíduos estabelecem vínculos, compartilham experiências e participam ativamente dos diferentes contextos sociais em que estão inseridos.

Para Marcondes (1991), o desenvolvimento corresponde a um processo contínuo de aquisição de habilidades que possibilitam ao indivíduo desempenhar atividades de maior complexidade. No desenvolvimento infantil ocorre um processo dinâmico de mudanças que acontece desde o nascimento, envolvendo aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e linguísticos. Durante os primeiros anos de vida, a criança amplia gradativamente suas capacidades de compreender o mundo, estabelecer relações com outras pessoas e sua participação nos diferentes contextos, desse modo, o início da comunicação pode se manifestar mesmo que seja através de gestos.

Na primeira infância, as experiências de interações iniciais assumem um papel fundamental para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento das potencialidades infantis. Ao interagir com adultos e com outras crianças, a criança aprende a interpretar situações, expressar necessidades, compartilhar sentimentos e construir significados sobre a realidade que a cerca. Dessa forma, o desenvolvimento infantil ocorre de

maneira integrada, sendo influenciado pelas relações sociais estabelecidas ao longo do processo de crescimento. “Da mesma maneira que as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança” (Vygotsky, 2007, p. 60).

No contexto escolar, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da comunicação, uma vez que constitui em um dos primeiros espaços de convivência coletiva frequentados pelas crianças. Durante essa etapa, as interações estabelecidas com professores(as), colegas e demais profissionais favorecem a ampliação das habilidades comunicativas e contribuem para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

Por meio das brincadeiras, das atividades pedagógicas e das experiências compartilhadas no cotidiano escolar, as crianças aprendem a expressar desejos, sentimentos, opiniões e necessidades, além de desenvolverem a capacidade de compreender diferentes formas de comunicação. Nessa perspectiva, podemos entender que “é através do olhar, do toque, da escuta e da palavra que o vínculo entre professor e criança se estabelece, transformando a sala de aula em um ambiente de confiança, segurança e descoberta" (Teixeira; Castro, 2026, p. 136).

Portanto, a “escola é uma instituição em que pesa a dimensão integradora – embora não exclusivamente – de oferecer um conjunto de experiências e conhecimentos que se constituam na formação básica dos indivíduos de nossa sociedade” (Santos; Silva, 2016, p. 137). Dessa maneira, a comunicação configura-se como um importante instrumento de interação social, pois a forma como acontecem as interações estabelecidas entre crianças e professores(as) influencia diretamente o desenvolvimento infantil, ajudando a orientar suas ações e acompanhar mais efetivamente seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

No ambiente escolar, a comunicação desempenha um papel essencial no processo de inclusão, pois favorece a participação ativa das crianças nas experiências de aprendizagem e nas relações interpessoais. Assim, o desenvolvimento das habilidades comunicativas torna-se especialmente relevante para crianças com Transtorno do Espectro Autista, considerando que as dificuldades de comunicação frequentemente presentes nessa condição podem influenciar suas interações sociais e sua participação durante as atividades propostas na Educação Infantil.

2.2.2 A comunicação de estudantes com TEA

As crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam uma forma própria de compreender e se relacionar com o mundo, marcada por particularidades no processamento sensorial e por desafios na comunicação. Trata-se de uma condição caracterizada pela heterogeneidade dos sintomas, apresentando diferentes níveis e variadas demandas de suporte. Dessa forma, enquanto algumas crianças podem apresentar limitações significativas na comunicação verbal, outras desenvolvem a fala, mas demonstram dificuldades relacionadas ao uso social da linguagem e à compreensão de elementos presentes nas interações cotidianas.

O desenvolvimento da fala está entre as características frequentemente observadas. Segundo Orrú (2012), o desenvolvimento da linguagem e da comunicação configura-se como um dos principais desafios para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que muitos indivíduos não conseguem desenvolver habilidades conversacionais. Mesmo nos casos em que há aquisição da fala, ainda podem persistir dificuldades significativas na reciprocidade da comunicação. Por essa razão, alterações na comunicação estão entre as características que mais precocemente despertam a atenção de familiares e profissionais durante o desenvolvimento infantil.

Outra característica recorrente é a ecolalia, definida como a repetição de palavras ou frases ouvidas anteriormente. Embora durante muito tempo tenha sido interpretada apenas como um comportamento estereotipado, pesquisas indicam que a ecolalia pode desempenhar funções comunicativas importantes, servindo como estratégia para a expressão de intenções, respostas e tentativas de interação com outras pessoas (Khoury et al., 2014).

Essas dificuldades comunicativas impactam diretamente a participação da criança no ambiente escolar. A limitação na compreensão e na expressão da linguagem pode dificultar a interação com colegas e professores(as), comprometendo o estabelecimento da afetividade e a participação em atividades coletivas. Nesse sentido, a comunicação não se restringe apenas à fala, mas envolve também gestos, expressões faciais e outras formas de linguagem não verbal, que muitas vezes também se encontram prejudicadas em crianças com TEA. Além do mais, muitas crianças autistas apresentam um uso mais restrito da linguagem, caracterizado pela repetição de temas específicos de interesse, pela utilização limitada de determinadas expressões ou pela dificuldade em adaptar a linguagem a diferentes contextos sociais. Também são comuns dificuldades pragmáticas, relacionadas ao uso social da comunicação. Pode-se compreender que esses fatores dificultam a questão

do entendimento e do uso da linguagem e suas sutilezas, incluindo humor, ironia e interpretação de elementos não verbais (Araújo et al., 2025).

Com isso, as dificuldades de comunicação podem influenciar diretamente o comportamento da criança, uma vez que a impossibilidade de expressar necessidades, sentimentos ou desconfortos podem resultar em frustrações. Alguns estudos apontam que as dificuldades de comunicação podem estar associadas ao surgimento de comportamentos desafiadores em crianças com deficiência, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista. A incapacidade de expressar certos desejos e emoções fazem com que essas crianças se manifestem, por exemplo, através de comportamentos autolesivos. Por essa razão, o desenvolvimento de habilidades comunicativas torna-se um aspecto fundamental, uma vez que possibilita à criança formas mais eficazes de expressar suas intenções e necessidades, contribuindo também para a diminuição de comportamentos desafiadores (Carr et al., 1997; Schlosser; Wendt, 2008).

Nesse contexto, muitas manifestações comportamentais podem ser compreendidas como tentativas alternativas de se comunicar. Assim, comportamentos como choro intenso, agitação, isolamento, resistência a determinadas atividades ou crises emocionais podem representar formas de expressar necessidades que a criança ainda não consegue comunicar de maneira verbalizada. Dessa forma, torna-se fundamental que educadores(as) e demais profissionais compreendam esses comportamentos para além de uma perspectiva disciplinar, buscando identificar os significados e as intenções comunicativas que podem estar presentes nessas manifestações.

O desenvolvimento dessas habilidades exerce influência direta nas interações sociais das crianças com Transtorno do Espectro Autista. Nesse sentido, é possível compreender diferentes formas de interação social entre esses sujeitos, que podem se apresentar como crianças mais isoladas, que tendem a evitar o contato com outras pessoas; crianças com postura passiva, que não iniciam interações, mas respondem quando são abordadas; e aquelas que demonstram iniciativa para interagir, embora, frequentemente, o façam de maneira inadequada ao contexto social (Crespo; Silva; Camargo, 2019).

Diante desse cenário, torna-se fundamental reconhecer as diferentes formas de comunicação apresentadas pela criança com Transtorno do Espectro Autista, compreendendo suas particularidades e modos de expressão. Além disso, é necessário que o ambiente escolar esteja preparado de forma que favoreça sua participação, promovendo condições que possibilitem a interação, o desenvolvimento e a construção de experiências significativas no contexto educativo.

2.3. Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil constitui um princípio fundamental para a construção de uma educação equitativa, que reconheça e valorize as diferenças no contexto escolar. Nesse cenário, o papel do(a) professor(a) torna-se essencial, uma vez que é ele(a) quem organiza as práticas pedagógicas, medeia as interações e possibilita a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem. Assim, a inclusão não se resume à presença física da criança na sala de referência, mas envolve a criação de condições que favoreçam seu desenvolvimento integral.

2.3.1 Educação inclusiva e escolarização da criança com TEA

A inclusão escolar é uma importante conquista no campo educacional, e carrega o resultado de um processo histórico que é marcado por transformações nas concepções sobre a deficiência e sobre o direito à educação.

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência foram excluídas dos espaços escolares e sociais, sendo frequentemente atendidas em instituições segregadas ou privadas do acesso à educação formal, sob a justificativa de "protegê-las" (Rodrigues; Bernardino; Moreira, 2022). Nesse contexto, predominava a compreensão de que as limitações apresentadas por esses sujeitos eram obstáculos para sua participação na sociedade, o que contribuiu para a consolidação de práticas excludentes.

É possível situar que o início das políticas de inclusão de estudantes com deficiência ocorreu por volta de 1968, período em que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu a articulação entre diversos especialistas para debater a educação desse público. Como resultado dessas discussões, foram propostas ações voltadas ao atendimento educacional dessas pessoas, lançando bases importantes para a estruturação do campo que, atualmente, é reconhecido como Educação Especial (Peres; Martins, 2021).

A construção de uma educação inclusiva está fundamentada no reconhecimento de que todos os sujeitos possuem o direito de participar dos processos educativos, independentemente de suas características ou condições. No Brasil, a inclusão escolar

passou a ser respaldada por diferentes dispositivos legais que asseguram o direito à educação para todos.

Conforme dispõe a Constituição Federal, são direitos sociais "a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados" (Brasil, 1988, art. 6º). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) reafirmou o direito à escolarização dos(as) estudantes com deficiência, determinando que o atendimento educacional ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. Dessa forma, a LDBEN (1996) fortaleceu a compreensão de que a educação deve ser oferecida em condições que possibilitem não apenas o acesso à escola, mas também a participação e o desenvolvimento dos(as) estudantes nos diferentes contextos educacionais.

Com o fortalecimento das políticas inclusivas surgiram novos avanços com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que passou a defender a inclusão dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular, assegurando o acesso, a participação, a aprendizagem e a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE (Brasil, 2008).

Outro marco significativo ocorreu com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015), que consolidou direitos fundamentais das pessoas com deficiência em diferentes áreas da vida social, incluindo a educação. A lei estabelece que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma que possibilite condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem aos(às) estudantes com deficiência (Brasil, 2015). Ao reconhecer a educação como um direito que deve ser garantido em igualdade de oportunidades, a Lei Brasileira de Inclusão reforça a responsabilidade das instituições de ensino na eliminação de barreiras que possam dificultar o desenvolvimento e a participação dos(as) estudantes.

Conforme afirmado anteriormente, nos últimos anos, houve um aumento significativo no número de diagnósticos de crianças com TEA, com o aumento de 44,4% nas matrículas (INEP, 2024), realidade que tem ampliado as demandas das instituições de ensino, especialmente na Educação Infantil.

Nesse contexto, a garantia do direito à educação foi fortalecida com a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais,

assegurando-lhe o acesso à educação e à inclusão em classes comuns do ensino regular (Brasil, 2012).

Sob essa perspectiva, a Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para a construção de práticas inclusivas, uma vez que é nesse contexto que a criança inicia sua trajetória escolar. No caso da escolarização da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a inclusão deve ser compreendida como um processo que ultrapassa o simples ingresso na escola, para que a escolarização aconteça de maneira significativa. Embora a garantia da matrícula represente um importante avanço no campo dos direitos educacionais, ela, por si só, não assegura a efetivação da inclusão. Como destaca Mantoan (2003, p. 31), "não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir".

Essa compreensão vai ao encontro das reflexões de Dantas e Silva (2021), ao defenderem que a inclusão na Educação Infantil exige muito mais do que a presença da criança na escola. Para as autoras, a inclusão requer que o trabalho pedagógico seja planejado considerando as singularidades de cada criança. Assim, é necessário “que as escolas revejam e modifiquem seus conceitos sobre normalidade, capacidade, aprendizagem, desenvolvimento, possibilidades” (Dantas; Silva, 2021, p. 157).

Desse modo, compreender a escolarização da criança com TEA implica reconhecer que a inclusão constitui um processo contínuo, que demanda o comprometimento da escola em conjunto com a construção de práticas capazes de atender às diferentes necessidades dos(as) estudantes. Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre o papel desempenhado pelos(as) professores(as) e pelas estratégias pedagógicas na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

2.3.2 O papel do(a) professor(a) e as estratégias pedagógicas na inclusão

O(a) professor(a) ocupa um papel central no processo educativo, uma vez que sua atuação influencia diretamente o desenvolvimento da aprendizagem, das relações sociais e da formação humana dos(as) estudantes. Mais do que transmitir conteúdos, é necessário que o(a) docente crie oportunidades para que o conhecimento seja construído por meio da interação, da reflexão e da participação ativa dos(as) educandos(as). Nessa perspectiva, ensinar constitui uma prática que envolve compromisso, sensibilidade e responsabilidade diante das diferentes realidades presentes no contexto escolar.

Ainda no cenário das práticas educativas, Paulo Freire (1987) critica a concepção de educação bancária, na qual o(a) professor(a) é compreendido como o único guardião do saber e o(a) estudante assume uma posição passiva no processo de aprendizagem. Em oposição a esse modelo, o autor defende uma prática pedagógica que se baseia na participação, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, torna-se especialmente relevante correlacionar esse pensamento ao âmbito da educação inclusiva, uma vez que exige do(a) professor(a) uma postura que reconheça o(a) estudante como sujeito ativo de sua aprendizagem, respeitando suas singularidades e competências.

Dessa forma, quando se discute a relação entre educador(a) e educando(a), a efetivação da inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil vai depender de diferentes fatores, como a organização da escola, o apoio da família e a garantia de políticas públicas inclusivas. Entretanto, dentre esses elementos, entende-se que a atuação do(a) professor(a) assume relevância decisiva na concretização desses princípios no cotidiano da sala de referência. É por meio de sua prática pedagógica que o direito à inclusão se transforma em experiências que favorecem o engajamento, a aquisição de saberes e a evolução plena de todas as crianças.

Nesse sentido, cabe ao(à) professor(a) organizar situações de ensino que considerem as especificidades de cada estudante, promovendo oportunidades de interação, exploração e construção do conhecimento. Conforme afirmam Santana e Almeida (2023, p. 107), "as instituições educativas devem proporcionar uma educação de qualidade, e isso exige que os professores desenvolvam metodologias diversas e flexíveis com estratégias eficazes". Diante dessa realidade, o acolhimento do(a) estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na primeira infância ultrapassa a garantia do acesso escolar e exige que o processo educativo seja mais organizado, por isso entende-se que o(a) professor(a) desempenha uma função fundamental visto que é o(a) responsável por planejar, mediar e acompanhar as experiências de aprendizagem, envolvendo a construção de um ambiente acolhedor, acessível e comprometido com o desenvolvimento integral da criança.

Assim, sua atuação exige mais do que o domínio de metodologias e estratégias pedagógicas. Nessa perspectiva, entende-se que a inclusão depende, em grande medida, da postura adotada pelo(a) docente diante das diferenças, de maneira que sua prática seja pautada no respeito às singularidades e na valorização dos(as) estudantes. Embora o diagnóstico seja um importante instrumento para o entendimento das necessidades educacionais da criança, o(a) docente não deve pensar no desenvolvimento das crianças ou propor práticas pedagógicas focadas exclusivamente em suas dificuldades. Por esse

motivo, é importante compreender que o laudo é uma representação de um recurso que subsidia o trabalho pedagógico, mas não pode ser utilizado como elemento definidor das possibilidades de aprendizagem da criança.

Essa compreensão também é defendida por Freitas et al. (2026), ao afirmarem que a efetivação da inclusão escolar não depende apenas da existência de um diagnóstico, mas de transformar as informações fornecidas pelo laudo em práticas educativas favoráveis às crianças. Assim, compreender a heterogeneidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA) torna-se essencial para a construção de práticas inclusivas. Por mais que compartilhem um mesmo diagnóstico, as crianças manifestam características, habilidades e necessidades distintas, não existindo estratégias únicas capazes de responder às demandas de todos(as) os(as) estudantes.

Essa compreensão vai ao encontro das reflexões apresentadas por Santos e Ramos (2024, p. 48) ao afirmarem que "perceber o sujeito para além do diagnóstico e dos comprometimentos no desenvolvimento constitui desafio diário para os profissionais que compõem a escola", exigindo, “outra atitude pedagógica, substituindo o olhar patologizante e incapacitante sobre esses estudantes e focando a construção de estratégias de ensino que impulsionam o desenvolvimento” (Santos; Ramos, 2024, p. 48).

Sob essa ótica, o planejamento das atividades deve ser intencional e flexível considerando as necessidades e potencialidades de cada criança, como um processo contínuo de observação, reflexão e reorganização das práticas educativas. Nessa perspectiva, Orrú (2012) defende que a atuação do(a) professor(a) vai além de adaptar atividades pedagógicas, exigindo a criação de experiências significativas que favoreçam o desenvolver de conhecimentos, a comunicação e a interação social. Para a autora, o uso de recursos pedagógicos ao serem utilizados no contexto escolar adquirem sentido quando inseridos em práticas mediadas pelo(a) docente, de forma que possibilite a participação ativa da criança e das experiências vivenciadas. Portanto, “[...] o professor, ou profissional, procurará encontrar atrativos aceitos pelo aluno” (Orrú, 2012, p. 73), de modo que desperte seu interesse no processo de aprendizagem e interação com o mundo.

Diante disso, Bonome-Vanzelli et al. (2021) ressaltam que a utilização de pistas visuais e a organização do ambiente escolar, por meio de figuras, cartões, fotografias e símbolos, podem facilitar a compreensão das informações, favorecer o foco da atenção e promover maior autonomia da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O brincar também pode ser entendido como uma forma estratégica de mediação. Segundo Lira e Rubio (2014, p. 11) “[...] as dinâmicas de recreação propiciam a

espontaneidade, a desinibição, a liberdade, a integração, a coordenação, a participação em grupo, favorecem as relações interpessoais, auxiliam no desenvolvimento da comunicação verbal e não-verbal". Nesse contexto, o brincar assume um papel fundamental, por constituir uma das principais formas de expressão, comunicação e aprendizagem na infância.

Entretanto, para que essas práticas sejam efetivamente desenvolvidas, é indispensável investir na formação docente. Ao considerar a complexidade e a diversidade de características apresentadas pelas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os desafios da inclusão escolar, a formação inicial, por si só, nem sempre é suficiente para responder às demandas presentes no cotidiano da Educação Infantil. Abed (2022, p. 128) enfatiza que "os programas de formação continuada devem preparar os professores para lidar com a diversidade em suas múltiplas dimensões, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva". Essa visão reconhece a formação continuada como um importante instrumento para o aprimoramento das práticas pedagógicas, de maneira que o(a) professor(a) amplie seu conhecimento sobre a Educação Infantil.

Além da formação, a efetivação da inclusão também depende de um trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais que compõem a instituição escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) destaca a construção de sistemas educacionais inclusivos que necessitam da articulação entre os(as) profissionais da educação. A atuação conjunta entre professores(as), cuidadores(as), equipe gestora, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais profissionais da educação, favorece a troca de conhecimentos e o planejamento coletivo, criando um ambiente acessível e comprometido com a inclusão.

Diante desse cenário, compreende-se que a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil não depende exclusivamente do empenho individual do(a) professor(a), mas de um conjunto de ações articuladas que passa pelo planejamento, mediação pedagógica, formação profissional e colaboração entre os diferentes atores da comunidade escolar.

Assim, mais do que garantir o acesso à escola, é necessário assegurar condições para que todas as crianças participem ativamente das experiências educativas, desenvolvam suas potencialidades e tenham seu direito à aprendizagem, à comunicação e à inclusão efetivamente respeitado.

2.3.3 Produções acadêmicas da Universidade Federal da Paraíba

Para compreender como o tema é tratado nas pesquisas realizadas no curso de Pedagogia, foi realizado um levantamento no repositório da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com o objetivo de identificar produções acadêmicas relacionadas à temática "Educação Infantil e comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): estratégias e desafios". Para a realização da busca, foram utilizados descritores relacionados à temática, tais como "Transtorno do Espectro Autista", "TEA", "comunicação", "crianças com TEA" e "Educação Infantil". A partir dos resultados encontrados, foram selecionados os trabalhos que apresentavam maior aproximação com esta pesquisa, especialmente aqueles que abordavam a comunicação de crianças com TEA no contexto educacional. Após a seleção, foi realizada a leitura integral de cada produção, buscando identificar seus objetivos, procedimentos e, principalmente, os resultados obtidos pelos(as) pesquisadores(as). A análise dessas produções possibilitou compreender as contribuições dos estudos já desenvolvidos sobre a temática e estabelecer aproximações com a presente pesquisa, que busca compreender as dificuldades de comunicação de crianças com TEA e as estratégias utilizadas para estimular a linguagem oral no cotidiano da Educação Infantil.

A partir dessa busca, foram identificadas pesquisas que abordam diferentes aspectos relacionados ao processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, contemplando tanto estudos sobre recursos de comunicação, como a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e o Picture Exchange Communication System (PECS), quanto investigações sobre a mediação pedagógica do(a) professor(a) e sua atuação no contexto escolar.

A análise dessas pesquisas possibilitou compreender como a temática vem sendo investigada no curso de Pedagogia da UFPB, bem como identificar suas principais contribuições para a área da Educação Especial e da Educação Infantil.

Entre os trabalhos encontrados, foi identificado o estudo de Barbosa (2020), intitulado "*Implementação do Picture Exchange Communication System em duas crianças com Transtorno do Espectro Autista: fases II e IV"*. A pesquisa teve como objetivo analisar a implementação do Picture Exchange Communication System (PECS), um sistema de Comunicação Suplementar e Alternativa baseado na troca de figuras, em duas crianças com Transtorno do Espectro Autista que apresentavam necessidades complexas de comunicação. Os resultados evidenciaram que o PECS constitui um processo contínuo de

aprendizagem, organizado em fases, favorecendo o desenvolvimento da comunicação funcional das crianças participantes. A autora ressalta que a efetividade do sistema depende não apenas da utilização das figuras, mas também do envolvimento das pessoas que convivem com a criança, tornando o processo comunicativo mais significativo e ampliando suas possibilidades de interação social.

A partir deste estudo, Barbosa (2020) contribui para demonstrar a relevância da implementação do Picture Exchange Communication System (PECS) como recurso de apoio às crianças com TEA que apresentam dificuldades na linguagem oral, evidenciando que estratégias comunicativas estruturadas podem favorecer o desenvolvimento da comunicação e ampliar as possibilidades de participação da criança nos diferentes contextos sociais e educacionais.

Outro estudo identificado no levantamento foi o de Santos (2025), intitulado "*A Comunicação Aumentativa e Alternativa para o desenvolvimento da linguagem da criança na Educação Infantil"*. A pesquisa teve como objetivo analisar os recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e as estratégias utilizadas na Educação Infantil como forma de intervenção para o desenvolvimento da linguagem de crianças com necessidades complexas de comunicação. Os resultados apresentados evidenciaram que a CAA favorece não apenas o desenvolvimento da comunicação, mas também da aprendizagem e da autonomia das crianças com necessidades de comunicação. Entretanto, a pesquisa revelou que poucos profissionais da educação conhecem os recursos da CAA e que sua utilização ainda ocorre de forma limitada, concentrando-se principalmente na atuação da professora do Atendimento Educacional Especializado.

Além de discutir os recursos da Comunicação Aumentativa e Alternativa, a pesquisa chama atenção para a realidade encontrada na instituição de Educação Infantil, evidenciando que a utilização desses recursos ainda é limitada pelo desconhecimento dos(as) profissionais e pela escassez de estratégias sistematizadas voltadas ao desenvolvimento da linguagem (Santos, 2025).

Uma outra pesquisa relevante encontrada no repositório institucional da UFPB foi a de Simôa (2023), intitulada "*Contribuições da Comunicação Alternativa para o processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista"*. O estudo teve como objetivo analisar as possíveis contribuições da Comunicação Alternativa (CA) para o processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista que apresentam comprometimentos parciais ou totais da fala funcional, buscando compreender de que forma esses recursos podem favorecer o desenvolvimento da comunicação e a

participação dessas crianças no contexto educacional. Ao analisar os estudos selecionados, a autora identificou diferentes experiências relacionadas à utilização da Comunicação Alternativa em contextos educacionais. Os trabalhos analisados demonstraram que esses recursos favoreceram a ampliação da comunicação funcional, da interação social, da participação nas atividades escolares e do desenvolvimento da aprendizagem, e evidenciaram a importância da formação docente e da implementação de práticas pedagógicas fundamentadas na Comunicação Alternativa para a efetivação da inclusão escolar.

O estudo de Simôa (2023) demonstra que a CA representa uma importante estratégia para favorecer a inclusão escolar de crianças com TEA. Além disso, amplia a discussão ao evidenciar que a efetividade desses recursos depende não apenas da disponibilidade de tecnologias e materiais, mas também da formação dos(as) profissionais e adoção de práticas pedagógicas que promovam reais oportunidades de comunicação, interação e participação no contexto educacional.

O último estudo analisado foi o de Silva (2019) intitulado *"A mediação do professor da Educação Infantil com uma criança com Transtorno do Espectro Autista"*. O objetivo da pesquisa foi analisar a mediação do professor da Educação Infantil na prática pedagógica com uma criança com Transtorno do Espectro Autista e também identificar os procedimentos pedagógicos utilizados em sala de referência que favorecem sua inclusão. A análise resultou que a mediação docente desempenha papel fundamental no desenvolvimento da criança, especialmente quando são utilizadas estratégias pedagógicas diversificadas, como atividades lúdicas, jogos, contação de histórias e adaptações das práticas de ensino.

Nesse sentido, a pesquisa feita por Silva (2019) evidencia que a atuação do(a) professor(a) vai além da transmissão de conteúdos, assumindo um papel essencial como mediador(a) do desenvolvimento, da interação social e da comunicação da criança com TEA. Os resultados de sua pesquisa demonstram que a utilização de estratégias pedagógicas variadas, aliada à formação docente e ao planejamento das práticas educativas, favorece a participação da criança nas atividades escolares. Dessa maneira, o estudo reforça a necessidade de um(a) professor(a) preparado(a) para adaptar sua prática às necessidades dos estudantes com TEA, aspecto que também dialoga com a presente pesquisa.

A análise das produções acadêmicas encontradas no repositório da UFPB, permitiu identificar que as pesquisas relacionadas à comunicação de crianças com Transtorno do

Espectro Autista concentram-se, em sua maioria, na investigação de recursos e estratégias específicas, buscando compreender suas formas de aplicação e suas contribuições para o desenvolvimento da comunicação, da aprendizagem e da inclusão escolar. Além disso, foi identificado um estudo voltado à mediação pedagógica do(a) professor(a) na Educação Infantil, evidenciando a importância das práticas docentes para a inclusão de crianças com TEA.

De maneira geral, as pesquisas analisadas apontam resultados positivos quanto ao uso dessas estratégias e recursos, desde que acompanhados por planejamento pedagógico e formação continuada. Entretanto, observa-se que essas produções priorizam a análise de métodos, recursos ou intervenções específicas, enquanto a presente pesquisa busca compreender a realidade vivenciada pelos(as) profissionais da Educação Infantil, investigando quais desafios enfrentam diante das dificuldades de comunicação de crianças com TEA e quais estratégias pedagógicas utilizam em sua prática cotidiana para favorecer esse processo.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que subsidiaram a realização desta pesquisa, descrevendo as etapas percorridas para o alcance dos objetivos propostos. Nesse sentido, são caracterizados o tipo de pesquisa, a abordagem metodológica e os objetivos do estudo, bem como os procedimentos adotados para a produção e análise dos dados. Além disso, são apresentados o campo de pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados e os aspectos éticos que orientaram o desenvolvimento da investigação, garantindo rigor científico e respeito aos princípios éticos que envolvem pesquisas com seres humanos.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. Essa abordagem possibilita compreender de forma mais aprofundada as experiências, percepções e desafios vivenciados pelos(as) docentes e cuidadores(as) diante das dificuldades de comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa desenvolve-se em uma situação natural, apresenta riqueza de dados descritivos, possui um planejamento aberto e flexível e busca compreender a realidade de forma complexa e contextualizada. Nesse sentido, essa abordagem mostra-se adequada ao presente estudo, pois permite investigar essas experiências e práticas em seu contexto de ocorrência, favorecendo uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. Gil (2002) explica que as pesquisas exploratórias têm como finalidade principal "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições" (Gil, 2002, p. 41), enquanto as pesquisas descritivas buscam "a descrição das características de determinada população ou fenômeno" (Gil, 2002, p. 42).

A coleta dos dados teve início após a aprovação da pesquisa pela Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, em seguida foi apresentada à gestão do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), que autorizou sua realização. Logo após, foram iniciadas as visitas ao ambiente escolar, onde o estudo foi desenvolvido.

Inicialmente, realizaram-se observações da instituição e das turmas, com o objetivo de conhecer a organização do espaço escolar, a rotina pedagógica e o contexto em que as

crianças estavam inseridas. Em seguida, foram convidados(as) a participar voluntariamente da pesquisa os(as) professores(as) da Educação Infantil e os(as) cuidadores(as) que acompanhavam crianças com TEA. Após o aceite dos(as) participantes e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram aplicados os questionários semiestruturados, e as observações realizadas durante as visitas foram registradas em diário de campo, subsidiando a análise dos dados.

Os questionários foram respondidos pelos(as) participantes individualmente, possibilitando que cada profissional apresentasse suas percepções, experiências e práticas relacionadas à comunicação e à inclusão das crianças com TEA no cotidiano escolar. As questões abordaram aspectos relacionados às dificuldades de comunicação observadas, aos desafios enfrentados pelos(as) profissionais, às estratégias utilizadas para favorecer a comunicação, aos recursos disponíveis e ao apoio oferecido pela instituição.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), o questionário constitui um importante instrumento de coleta de dados, pois possibilita ao(a) pesquisador(a) obter informações diretamente dos(as) participantes por meio de perguntas acerca do objeto investigado. Já as observações, segundo Lüdke e André (1986), possibilitam ao(à) pesquisador(a) aproximar-se da realidade investigada o que permite acompanhar, no contexto escolar, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as). Dessa forma, a utilização desses instrumentos possibilitou uma compreensão mais ampla da realidade investigada.

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), pertencente à rede pública municipal de ensino de João Pessoa – PB, localizado em um bairro urbanizado. A instituição atende crianças da Educação Infantil e constitui um espaço voltado ao desenvolvimento integral das crianças por meio de práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da Educação Infantil e da educação inclusiva.

A escolha do campo de pesquisa ocorreu em virtude da instituição atender crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possibilitando a investigação das estratégias e dos desafios relacionados ao desenvolvimento da comunicação no contexto escolar.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores(as) e quatro cuidadores(as) da Educação Infantil que atuam no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A escolha dos(as) docentes ocorreu por estarem inseridos(as) no cotidiano escolar dessas crianças, vivenciando diretamente as práticas pedagógicas, as interações e os desafios relacionados ao processo de comunicação e inclusão. Já a escolha dos(as) cuidadores(as) ocorreu, visto que, esses profissionais desempenham um papel de apoio no

acompanhamento das crianças durante a rotina escolar. A atuação conjunta entre professores(as) e cuidadores(as) favorece o desenvolvimento das atividades pedagógicas, auxilia na mediação da comunicação e contribui para a efetivação da inclusão. Dessa forma, as experiências e percepções de ambos os grupos possibilitaram uma compreensão mais abrangente do objeto investigado.

É importante ressaltar que esta pesquisa foi desenvolvida em conformidade com os princípios éticos que orientam as pesquisas envolvendo seres humanos, respeitando as diretrizes estabelecidas pelas Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012; Brasil, 2016), que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Antes do início da pesquisa, os(as) participantes foram informados(as) sobre os objetivos, a finalidade e os procedimentos do estudo, sendo esclarecidos de que sua participação ocorreria de forma livre e voluntária. Após esses esclarecimentos, aqueles(as) que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), manifestando sua concordância com a participação na pesquisa (Apêndice 3).

Foram assegurados aos(às) participantes o anonimato, a confidencialidade das informações sem qualquer prejuízo. Para preservar a identidade dos(as) participantes, seus nomes não foram divulgados, sendo as informações obtidas exclusivamente para fins científicos e acadêmicos. Além disso, os dados produzidos durante a pesquisa foram tratados com sigilo e utilizados apenas para atender aos objetivos propostos neste estudo.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa. Conforme Campos (2004), a análise de dados qualitativos requer que o(a) pesquisador(a) considere a totalidade das informações produzidas durante a pesquisa, reconhecendo a pluralidade significativa presente nos relatos dos(as) participantes e interpretando-os de forma contextualizada. Dessa maneira, a análise não se restringe à descrição das respostas, mas busca compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e às práticas vivenciadas no contexto investigado.

Nessa perspectiva, as informações obtidas por meio dos questionários semiestruturados (Apêndices 4 e 5) e dos registros das observações realizadas a partir dos roteiros de observação (Apêndices 1 e 2) foram organizadas e examinadas de forma interpretativa, sendo posteriormente relacionadas ao referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Esse procedimento possibilitou estabelecer aproximações entre a literatura científica e a realidade investigada.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo dedica-se a apresentar, analisar e fundamentar os resultados obtidos ao longo das oito visitas realizadas ao campo de pesquisa, com o objetivo de compreender como ocorre a comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, bem como as estratégias e os desafios vivenciados pelas docentes e cuidadoras nesse contexto. Inicialmente, apresenta-se a caracterização da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida. Na sequência, são descritas e analisadas as observações realizadas nas turmas, com ênfase na comunicação das crianças com TEA. Por fim, são discutidos os dados provenientes dos questionários aplicados às docentes e às cuidadoras, relacionando os achados da pesquisa ao referencial teórico que fundamenta este estudo.

Cabe destacar que as análises apresentadas refletem exclusivamente as situações observadas durante as oito visitas realizadas ao campo de pesquisa. Desse modo, os resultados não têm a pretensão de esgotar ou representar a totalidade das ações desenvolvidas pelas docentes, uma vez que diferentes estratégias e metodologias podem ser adotadas em outros momentos do cotidiano escolar que não coincidiram com o período de observação.

4.1 Caracterização da instituição

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede pública de ensino, localizado em uma área urbana do município de João Pessoa – PB.

No período da pesquisa, a instituição atendia aproximadamente 97 crianças, de 2 a 5 anos, distribuídas entre as turmas do Infantil 2, Infantil 3, Infantil 4 e Infantil 5. Contando com uma equipe pedagógica composta por um(a) gestor(a), um(a) coordenador(a), quatro professores(as) e um(a) secretário(a), sendo os(as) docentes graduados(as) em Pedagogia.

Quanto à estrutura física, observou-se que a instituição dispõe de quatro salas de referência, pátio, parque, biblioteca, sala de leitura, brinquedoteca e refeitório, oferecendo espaços destinados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e recreativas. Além disso, conta com diversos recursos pedagógicos, como livros de literatura infantil, jogos pedagógicos, brinquedos educativos, quebra-cabeças, blocos de montar, alfabeto móvel, jogos de encaixe, fantoches, instrumentos musicais, materiais de artes, materiais concretos para contagem e classificação, recursos audiovisuais, computadores e brinquedos do parque, os quais contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Entretanto, durante a caracterização da instituição, verificou-se a ausência de alguns espaços e serviços que poderiam fortalecer o atendimento às crianças público-alvo da Educação Especial. A instituição não possui sala de recursos multifuncionais nem dispõe de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que evidencia que o acompanhamento das crianças com necessidades educacionais específicas ocorre no contexto da sala de referência, mediante o trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) e cuidadoras(es), que atuam em colaboração com os(as) docentes. Também foi observada a inexistência de banheiros adaptados e de área verde, aspectos que podem limitar algumas possibilidades de acessibilidade e de desenvolvimento de atividades em ambientes diversificados.

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), verificou-se que a proposta pedagógica da instituição está fundamentada nos princípios do educar, cuidar e brincar, compreendendo a criança como sujeito de direitos e valorizando seu desenvolvimento integral nos aspectos cognitivo, social, emocional e psicomotor.

Entretanto, embora o documento não apresente ações específicas voltadas às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi possível identificar, a realização de formações continuadas e de atividades relacionadas à educação inclusiva. Entre elas, destacam-se encontros realizados duas vezes por semana com os(as) cuidadores(as), nos quais são promovidas atividades lúdicas e pedagógicas utilizando recursos disponíveis na instituição, como jogos, instrumentos musicais, tapetes sensoriais e mesa tecnológica, com o objetivo de estimular o desenvolvimento, a interação e a participação das crianças no ambiente escolar.

Dessa forma, é possível observar que, apesar das limitações estruturais identificadas, especialmente quanto à ausência de sala de recursos multifuncionais e de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a instituição conta com profissionais comprometidos que buscam desenvolver estratégias para favorecer a inclusão das crianças no cotidiano escolar.

Esse contexto constitui um importante elemento para a compreensão da pesquisa, uma vez que, no tópico a seguir, serão apresentadas e analisadas as observações nas turmas do campo de pesquisa, a partir do roteiro de observação elaborado para este estudo, disponível no Apêndice 2.

4.2 Observações realizadas nas turmas do CMEI

Neste tópico, são apresentadas as observações realizadas nas turmas participantes da pesquisa, com base no roteiro de observação elaborado para este estudo (Apêndice 2). As observações tiveram como objetivo compreender o contexto das salas de referência, a organização do ambiente, as estratégias pedagógicas adotadas, as formas de comunicação estabelecidas com as crianças, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como as interações desenvolvidas no cotidiano escolar. A seguir, serão descritas as características e as observações realizadas nas turmas participantes da pesquisa.

4.2.1 Identificação das turmas do CMEI

O CMEI possui 4 turmas identificadas como Infantil 2, Infantil 3, Infantil 4 e Infantil 5. Neste tópico foram analisadas a faixa de idade da professora, formação profissional, número de crianças matriculadas, número de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como era organizada a rotina.

O Infantil 2 atende crianças na faixa etária de 2 anos possui uma Professora formada em Pedagogia, sem especialização, a turma conta com aproximadamente 18 crianças, sendo duas delas com suspeita de autismo. Vale ressaltar que apenas uma é identificada como não verbal.

O Infantil 3 atende crianças com 3 anos de idade, possui uma Professora com formação em Pedagogia, sem especialização, a turma é composta por 27 crianças matriculadas, sendo duas diagnosticadas com autismo e uma com suspeita. Entre as três crianças citadas, apenas uma é identificada como não verbal.

O Infantil 4 atende a faixa de idade de 4 anos, possui uma Professora com formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, a turma possui um número de 27 crianças matriculadas, sendo duas delas diagnosticadas com autismo e uma delas é não verbal.

O Infantil 5 atende crianças na faixa de idade de 5 anos, possui uma professora com graduação em Pedagogia e sem especializações, em sua turma possui o número de 37 crianças matriculadas e dentre elas uma está em investigação de TEA.

Todas as turmas compartilhavam a mesma rotina, embora cada turma possuísse seu horário para cada momento. Logo na chegada, todos participavam do desjejum e, em seguida, retornavam às salas de referência para a recepção inicial das crianças que envolviam momentos de oração e musicalização. Na sequência da rotina, ocorria o rodízio do parquinho.

Entretanto no dia 14 de julho às crianças do Infantil 2 e 3 puderam dividir esse espaço e assim socializar umas com as outras. Vale ressaltar que as crianças autistas não apresentaram nenhuma oposição a mudança da rotina, enquanto as outras turmas fizeram vivências até serem liberadas em conjunto (Diário de Campo, 14/07/2026).

Em seguida, era servido o lanche da manhã às crianças, depois dirigiam-se para a hora do banho, seguiam para o almoço e o período de descanso. A tarde prosseguia com o lanche da tarde, vivências pedagógicas e o jantar, finalizando o dia com a organização para a hora da saída.

4.2.2 Organização do ambiente do CMEI

Sobre a organização do ambiente foram analisados os seguintes critérios: o favorecimento da comunicação, a existência de recursos visuais e a acessibilidade às crianças.

A partir disso, foi possível perceber que todas as turmas do Infantil possuem um ambiente que favorece a comunicação, a sala é organizada de forma que as crianças possam interagir umas com as outras, as mesas ficam em grupos e há momentos para roda de conversa o que estimula a fala e a interação.

Todas as turmas possuem diversos recursos visuais como: identificação nominal, alfabeto, fotos, calendário, materiais sensoriais, cartaz com a rotina ilustrada, entre outros.

No último ponto analisado foi possível perceber que todas as salas possuem recursos acessíveis às crianças, alguns brinquedos, livros e materiais ficam disponíveis ao alcance de forma que favoreça a independência das crianças.

Nas observações, durante o horário do banho das crianças do Infantil 3 pôde-se acompanhar de perto a autonomia das crianças, pois boa parte da turma conseguia tirar as próprias roupas e organizar seus pertences nas bolsas. (Diário de campo, 15/07/2026)

Logo, foi possível verificar que em geral as turmas apresentam uma organização adequada para a convivência, a comunicação, a interação e a autonomia das crianças, isso mostra que o CMEI pensa no desenvolvimento da criança integralizado.

4.2.3 Comunicação do(a) Professor(a)

A seguir foram analisadas as formas de comunicação das Professoras e sua linguagem e a interação com a criança com TEA.

A observação desses aspectos se deu de forma positiva, pois em todas as turmas as Professoras do Infantil utilizavam uma linguagem simples para a comunicação, fazendo com que a criança não tivesse problemas em entendê-la, sempre faziam contato visual e deixavam a criança à vontade para responder no seu tempo.

Outro ponto positivo notado, foi referente a utilização de gestos como apontar ou fazer sons que serviam de referência. Nesse contexto, destaca-se o momento em que a criança com TEA não verbal, do Infantil 4, manifestou frustração por meio do choro ao desejar um carrinho. Diante disso, observou-se a tentativa da professora em estimular a fala da criança, apontando e fazendo perguntas como: “É isso que você quer?”; “Como se chama?”; “Como que o carrinho faz?” (Diário de campo, 16/07/2026).

Por fim, outras formas de comunicação percebidas durante o acompanhamento foi a repetição de instruções quando necessário e a confirmação se a criança entendeu. Dessa forma, foi possível identificar as diferentes maneiras de estimular a comunicação utilizadas no cotidiano das turmas e a sensibilidade em transformar o choro em um desenvolvimento da autonomia.

4.2.4 Participação da criança com TEA

Neste tópico foram observadas a participação da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), onde foram analisadas a participação das atividades, resposta das orientações, iniciativa à comunicação, solicitação de ajuda e necessidade, interação com os colegas e como reage em relação à rotina.

Em relação à participação nas atividades, foi possível perceber que, com a ajuda das cuidadoras, todas as Professoras do Infantil incluem as crianças com TEA nos momentos de atividade. No geral, as crianças do infantil respondem bem a orientações, entretanto, precisam de ajuda constante para a realização das atividades e para manter a concentração, visto que nem sempre manifestam interesse na execução das atividades propostas.

Outro ponto observado foi a falta de adaptação das atividades. Pode-se relatar um momento quando a criança autista do Infantil 4 se opôs a realizar uma atividade proposta que constava na realização da escrita nominal, nessas situações, a ausência de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) inviabiliza a oferta de propostas alternativas e que possam contemplar suas especificidades (Diário de Campo, 16/07/2026).

Sobre a comunicação e interação, no geral foi possível perceber que as crianças com TEA do CMEI, não interagiam espontaneamente e em alguns casos utilizava canais não

verbais básicos como sons e gestos. Para solicitar ajuda alguns recorriam a comportamentos de frustração e outros a gestos. Já em relação a expressar necessidades, nenhuma das crianças conseguia verbalizar ou antecipar de alguma forma o que precisa antes de gerar algum desconforto.

O último ponto analisado diz respeito à rotina. Nota-se que, no modo geral, as turmas do CMEI têm boa adaptabilidade às ações diárias. Contudo, no que tange ao TEA, observa-se que a criança do Infantil 4 nem sempre reage bem à rotina, especialmente nos momentos de descanso, visto que apresenta inquietação e resistência (Diário de campo, 16/ 07/ 2026).

4.2.5 Estratégias pedagógicas utilizadas

Ao analisar as estratégias pedagógicas adotadas pelas professoras do CMEI nota-se que as docentes possuem práticas diárias consolidadas, tais como a musicalização, brincadeiras, materiais concretos e contação de história.

Porém, durante as observações e diálogos com a equipe de apoio, algo que chamou atenção foi o trabalho desenvolvido pelas cuidadoras às terças e quintas-feiras. Nesses dias, realizavam-se oficinas direcionadas a todas as crianças público-alvo da educação especial. Trata-se de momentos com atividades estimulantes, tais como jogos de memória, uso do tapete sensorial e dinâmicas na mesa digital (Diário de campo, 16/ 07/ 2026).

Diante disso, percebe-se que esse trabalho desenvolvido pelas cuidadoras oferece um suporte complementar às práticas diárias das Professoras regentes. Uma vez que não possuem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), essas oficinas favorecem a inclusão e é uma forma de apoio no desenvolvimento das crianças com necessidades específicas.

4.2.6 Interações sociais e pedagógicas

Neste tópico é destacado as interações nas turmas entre as crianças e as docentes com as crianças com TEA. O intuito foi observar se a Professora aliava às necessidades de desenvolvimento e a socialização da criança com TEA com os demais companheiros da sala de referência.

Sob esse olhar, durante o último dia de observação no CMEI pôde-se perceber um momento específico nas interações entre professoras e as crianças durante um evento que acontecia na instituição. Na ocasião, as turmas do Infantil realizaram a apresentação de um cordel sobre os direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Mesmo

as crianças com TEA não verbais participaram ativamente da proposta, tendo seu tempo respeitado e suas tentativas de comunicação valorizadas. Também foi evidente a interação espontânea e afetiva dos demais colegas com a criança autista (Diário de campo, 17/ 07/2026).

Portanto, pode-se concluir que as barreiras da comunicação, principalmente a não verbal, podem ser superadas ou mediadas de forma menos sensível. A interação mútua entre a criança com TEA, as professoras e as demais crianças, reforça a importância de respeitar o tempo de cada indivíduo e fortalecer vínculos.

4.3 Análise das respostas das professoras participantes

Neste tópico, são apresentados e analisados os dados obtidos por meio dos questionários semiestruturados aplicados às quatro professoras participantes da pesquisa. A utilização desse instrumento teve como objetivo compreender as percepções, experiências e práticas docentes relacionadas à comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, buscando identificar os principais desafios enfrentados no campo de pesquisa, as estratégias pedagógicas adotadas para favorecer a comunicação dessas crianças e as necessidades percebidas pelas docentes para o desenvolvimento de um trabalho mais inclusivo.

As respostas fornecidas pelas professoras constituem um importante elemento para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que permitem acessar as percepções e experiências de profissionais que atuam diretamente no contexto da Educação Infantil.

Com o objetivo de preservar a identidade das participantes e atender aos princípios éticos da pesquisa, as professoras serão identificadas ao longo deste capítulo pelos códigos Professora 1, Professora 2, Professora 3 e Professora 4, correspondentes, respectivamente, a cada uma das respondentes. A apresentação dos resultados seguirá a ordem das questões constantes no questionário (Apêndice 4), permitindo uma análise sistemática das respostas e a identificação de aspectos convergentes e divergentes entre as participantes.

4.3.1 Caracterização das professoras participantes

Inicialmente, procedeu-se à caracterização das participantes da pesquisa. Participaram da pesquisa quatro Professoras da Educação Infantil, todas do sexo feminino, com idades entre 40 e 55 anos e atuação docente em turmas da Educação Infantil. No que se refere ao

vínculo empregatício, todas as participantes atuavam na instituição por meio de contrato temporário.

Em relação ao tempo de atuação na Educação Infantil, observou-se um grupo distinto de profissionais. A Professora 1 relatou atuar entre seis e dez anos, a Professora 2 informou possuir entre um e cinco anos de experiência na etapa, a Professora 3 possui entre onze e quinze anos de atuação e a Professora 4 informou ter mais de quinze anos de experiência na Educação Infantil. Essa diversidade de trajetórias profissionais permite compreender as percepções de docentes que vivenciam diferentes momentos da carreira e distintos níveis de experiência no trabalho com crianças da Educação Infantil, especialmente na compreensão dos desafios e das estratégias relacionadas à comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Quanto à formação acadêmica, todas as participantes possuem graduação em Pedagogia, evidenciando formação inicial compatível com a etapa de ensino em que atuam. No entanto, apenas a Professora 3 informou possuir pós-graduação, na área de Psicopedagogia.

Esse aspecto revela que, embora todas apresentem formação inicial específica para o exercício da docência na Educação Infantil, a formação continuada ainda se mostra pouco presente entre as participantes.

4.3.2 Dificuldades de comunicação observadas em crianças com TEA na prática pedagógica

A primeira questão do questionário teve como objetivo identificar as principais dificuldades de comunicação observadas pelas professoras no cotidiano da Educação Infantil em relação às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Considerando que a comunicação constitui um dos principais desafios enfrentados por esse público, buscou-se compreender, a partir da experiência das participantes, quais manifestações são mais frequentes durante as interações no ambiente escolar.

As respostas fornecidas pelas quatro Professoras possibilitam identificar diferentes aspectos relacionados às dificuldades comunicativas. A análise dessas percepções será apresentada a seguir, em diálogo com o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa:

> Professora 1: "Dificuldade em compreender e um déficit de como adaptar a linguagem ao contexto."

> Professora 2: "Atraso no desenvolvimento da fala e ausência de linguagem oral. Pouco interesse em compartilhar experiências, emoções ou brincadeiras."
>
> Professora 3: "Falta de atenção."
>
> Professora 4: "Cada criança tem sua dificuldade: manter foco, pouco contato visual, dificuldade em expressar necessidades e sentimentos."

A Professoras 1 destaca a dificuldade de compreensão da linguagem, de adaptação da comunicação ao contexto. A Professora 2 enfatizou o atraso ou ausência da linguagem oral, bem como o reduzido interesse em compartilhar experiências, emoções e brincadeiras. A Professora 3 apontou a falta de atenção como uma das dificuldades mais recorrentes observadas em sua prática pedagógica. Já a Professora 4 fala da manutenção do foco, do contato visual e da expressão de necessidades e sentimentos. Essas percepções revelam que as docentes reconhecem diferentes manifestações do TEA que interferem diretamente nas interações estabelecidas no contexto da Educação Infantil.

Os relatos das professoras encontram respaldo na literatura especializada. De acordo com a APA (2023), as dificuldades persistentes na comunicação e na interação social constituem um dos principais critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista. Essas dificuldades podem manifestar-se por meio da limitação na reciprocidade socioemocional, da redução do contato visual, da dificuldade em compreender e utilizar formas verbais e não verbais de comunicação e da limitação para iniciar ou manter interações sociais.

Outro aspecto recorrente refere-se às dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral. A resposta da Professora 2, ao mencionar o atraso ou ausência da fala, reforça que nem todas as crianças com TEA desenvolvem a comunicação verbal no mesmo período ou da mesma forma, uma vez que o espectro é caracterizado pela heterogeneidade de manifestações e níveis de suporte. Conforme Orrú (2012), a comunicação das crianças com TEA é um dos principais desafios onde mesmo quando há aquisição da fala, pode apresentar um déficit nas interações.

De modo geral, observa-se que as respostas das participantes revelam uma compreensão consistente acerca das principais dificuldades comunicativas apresentadas pelas crianças com TEA. Ainda que cada professora destaque aspectos distintos, seus relatos convergem ao reconhecer que as limitações na comunicação influenciam diretamente a participação da criança nas interações escolares, o que reforça a importância da adoção de estratégias pedagógicas.

4.3.3 Influência das dificuldades de comunicação na participação das crianças com TEA

A segunda questão buscou compreender como as dificuldades de comunicação apresentadas pelas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) repercutem em sua participação nas atividades desenvolvidas na Educação Infantil. As respostas apresentadas pelas participantes são expostas a seguir:

> Professora 1: "Maior dependência do professor para compreender as atividades. Menor participação em grupo."
>
> Professora 2: "Apresenta dificuldade para iniciar e manter conversas, brincar com os colegas e estabelecer vínculos afetivos. Dificuldades para compreender instruções."
> Professora 3: "Interações, porém todos participam das vivências propostas nas temáticas e brincadeiras."
>
> Professora 4: "Limitam a participação da criança nas atividades em grupo."

As respostas das Professoras entram em consonância ao evidenciar que as dificuldades de comunicação apresentadas pelas crianças com TEA repercutem diretamente em sua participação nas atividades da Educação Infantil, especialmente nas situações que envolvem interação com os colegas, compreensão das propostas pedagógicas e realização de atividades coletivas.

Nesse contexto, observa-se que a Professora 1 destaca a necessidade de maior apoio docente para que a criança compreenda as atividades propostas, enquanto a Professora 4 ressalta que as dificuldades comunicativas limitam a participação em atividades coletivas. A Professora 2, por sua vez, amplia essa compreensão ao relacionar as dificuldades de comunicação às limitações para iniciar e manter conversas, brincar com os colegas e estabelecer vínculos afetivos, evidenciando que as barreiras comunicacionais também repercutem nas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar.

Diferentemente das demais participantes, a Professora 3 enfatiza que, embora existam dificuldades nas interações, todas as crianças conseguem participar das vivências quando recebem a mediação necessária, reforçando a importância da atuação docente como elemento favorecedor da inclusão.

As respostas das Professoras 1 e 4 convergem ao indicar que as dificuldades de comunicação repercutem diretamente na participação das crianças nas atividades coletivas, seja pela maior dependência da mediação docente para compreender as propostas, seja pela limitação na participação em atividades em grupo. Essa percepção aproxima-se do que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ao reconhecer que as interações

e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes da Educação Infantil. Nessa perspectiva, a participação ativa das crianças nas experiências pedagógicas depende da construção de relações, da comunicação e das interações estabelecidas no ambiente escolar. Assim, quando existem barreiras comunicacionais, torna-se indispensável que a professora organize práticas que favoreçam a inclusão e garantam a participação de todas as crianças.

A resposta da Professora 2, ao destacar as dificuldades para iniciar e manter conversas, brincar com os colegas e estabelecer vínculos afetivos, dialoga com Orrú (2012), ao afirmar que as dificuldades comunicativas das crianças com TEA não se restringem à linguagem oral, mas envolvem também os processos de interação social. Por sua vez, a resposta da Professora 3, ao afirmar que todas as crianças participam das vivências quando recebem mediação, evidencia a importância da atuação docente como elemento favorecedor da aprendizagem e da inclusão. Essa compreensão encontra respaldo em Vygotsky (2007), que atribui à mediação um papel central no desenvolvimento infantil.

Em síntese, as respostas das participantes evidenciam que as dificuldades de comunicação exercem influência direta sobre a participação das crianças com TEA nas atividades propostas na Educação Infantil. Essa perspectiva está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil e reafirma o direito de todas as crianças de participar ativamente das experiências de aprendizagem, respeitando suas necessidades, potencialidades e singularidades.

4.3.4 Desafios enfrentados pelas professoras na comunicação com crianças com TEA

Ao serem questionadas sobre os principais desafios enfrentados no processo de comunicação com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Infantil. As respostas apresentadas pelas professoras são apresentadas a seguir:

> Professora 1: "Compreender a forma de comunicação da criança, interpretar os sinais, como os gestos."
>
> Professora 2: "O maior desafio está na adaptação da comunicação às diferentes formas como cada uma compreende, processa e expressa informações."
>
> Professora 3: "As reações de choro, às vezes gritos, e não consigo saber o que eles estão sentindo; às vezes é para sair do ambiente da sala de referência."
>
> Professora 4: "Meu maior desafio é traduzir seus sentimentos e necessidades através de seus comportamentos."

As respostas das Professoras 1 e 4 apresentam uma aproximação ao evidenciarem que um dos principais desafios da prática docente consiste em compreender a forma como a criança com TEA manifesta suas necessidades, sentimentos e intenções comunicativas. Essa percepção vai ao encontro das reflexões de Santos e Ramos (2024), ao defenderem que o trabalho pedagógico exige que o(a) professor(a) perceba o(a) estudante para além do diagnóstico, buscando compreender suas formas particulares de expressão e construindo estratégias capazes de favorecer seu desenvolvimento.

A resposta da Professora 2, ao afirmar que o maior desafio consiste em adaptar a comunicação às diferentes formas pelas quais cada criança compreende, processa e expressa informações, evidencia o reconhecimento da heterogeneidade presente no Transtorno do Espectro Autista. Essa percepção encontra respaldo em Freitas et al. (2026), ao defenderem que o diagnóstico não deve determinar a prática pedagógica, mas servir como subsídio para a construção de estratégias compatíveis com as necessidades individuais de cada criança. Nessa perspectiva, comunicar-se com crianças com TEA exige do(a) professor(a) flexibilidade e sensibilidade.

Já a resposta da Professora 3, ao relatar dificuldades para compreender os motivos do choro, dos gritos e da necessidade de retirar a criança da sala de referência, aproxima-se das discussões de Carr et al. (1997) e Schlosser e Wendt (2008), citados na fundamentação deste estudo. Segundo esses autores, comportamentos considerados desafiadores podem representar tentativas de comunicação diante da impossibilidade de expressar desejos, necessidades ou desconfortos por meio da linguagem verbal. Assim, compreender o significado dessas manifestações torna-se fundamental para que o(a) professor(a) desenvolva intervenções pedagógicas.

De maneira geral, as respostas das participantes evidenciam que os desafios enfrentados pelas professoras ultrapassam a ausência ou o atraso da linguagem oral, envolvendo, sobretudo, a necessidade de compreender as diferentes formas de comunicação utilizadas pelas crianças com TEA. Nesse sentido, Teixeira e Castro (2026) ressaltam que é por meio do olhar, da escuta, do toque e da palavra que se estabelece o vínculo entre professor(a) e criança, transformando a sala de referência em um espaço de confiança e acolhimento.

4.3.5 Estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer a comunicação de crianças com TEA

A quarta questão do questionário teve como objetivo identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelas Professoras para favorecer a comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Infantil. As respostas das professoras são apresentadas a seguir:

> Professora 1: "Utilização de imagens, linguagem clara, manter a rotina, adaptar atividade se necessário."
>
> Professora 2: "Estimulação da comunicação funcional. Uso de recursos visuais. Mediação por meio do brincar. Valorização das iniciativas comunicativas."
>
> Professora 3: "A música, murais sensoriais, materiais concretos, instrumentos, microfones, aventais para contação de histórias."
>
> Professora 4: "Atividades lúdicas com jogos e brincadeiras, recursos visuais, onde a criança possa explorar através do concreto."

As respostas das participantes evidenciam que as Professoras reconhecem a importância da utilização de diferentes estratégias para favorecer a comunicação das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Entre as práticas mencionadas destacam-se o uso de recursos visuais, atividades lúdicas, música, materiais concretos, organização da rotina e a valorização das iniciativas comunicativas das crianças. Entretanto, observa-se que apenas a Professora 1 faz referência explícita à adaptação das atividades pedagógicas, enquanto as demais participantes direcionam suas respostas principalmente ao uso de recursos e materiais didáticos. Esse resultado sugere que, embora as docentes demonstrem preocupação em diversificar os recursos utilizados na sala de referência, a adaptação do planejamento pedagógico às necessidades específicas das crianças com TEA ainda aparece de forma pouco evidente.

As respostas das Professoras 1, 2 e 4 convergem ao destacar a utilização de recursos visuais como estratégia para favorecer a comunicação das crianças com TEA. A Professora 1 menciona o uso de imagens e a manutenção da rotina, enquanto as Professoras 2 e 4 ressaltam recursos visuais associados ao brincar e à exploração de materiais concretos. Essa percepção encontra respaldo em Bonome-Vanzelli et al. (2021), ao defenderem que o emprego de suportes visuais contribui para ampliar a compreensão das informações, organizar a rotina escolar e favorecer a expressão e a comunicação das crianças com TEA.

A resposta da Professora 3, por sua vez, amplia essa discussão ao destacar o uso de música, murais sensoriais, materiais concretos e recursos para contação de histórias. Essa diversidade de estratégias aproxima-se das reflexões de Santana e Almeida (2023), que defendem a adoção de metodologias flexíveis e de múltiplos recursos pedagógicos para atender às diferentes formas de aprendizagem presentes na Educação Infantil.

Assim, as análises desta questão demonstram que as participantes reconhecem a relevância de diferentes recursos para favorecer a comunicação das crianças com TEA. Contudo, também evidenciam a necessidade de ampliar a compreensão sobre o papel das adaptações pedagógicas como elemento central da prática inclusiva, de modo que o planejamento, as atividades e as formas de ensino sejam efetivamente ajustados às singularidades e potencialidades de cada criança.

4.3.6 Utilização de recursos visuais, tecnológicos e sistemas alternativos

Ao serem perguntadas se utilizam recursos visuais, tecnológicos ou sistemas alternativos de comunicação para favorecer o processo comunicativo, as professoras responderam:

> Professora 1: "Sim. Cartões, fotos ilustrativas, rotina."
>
> Professora 2: "Recursos visuais: imagens ilustrativas. Recursos tecnológicos: processamento de linguagem natural, interpretação de imagem e outros materiais digitais."
>
> Professora 3: " música, instrumentos, microfones, mesa digital.”
>
> Professora 4: "Imagens, sons, textura, vídeos, mesa digital, chuveiro, data show."

De maneira geral, observa-se a predominância do uso de recursos visuais, tecnológicos, sonoros e materiais concretos como estratégias para ampliar as possibilidades de interação, favorecer a compreensão das atividades e estimular a participação das crianças nas experiências desenvolvidas na Educação Infantil. Contudo, percebe-se que as respostas se concentram na utilização de recursos de apoio ao ensino, sem mencionar, de forma explícita, sistemas estruturados de comunicação alternativa voltados ao desenvolvimento da comunicação das crianças com TEA.

As respostas das Professoras 1, 2 e 4 convergem ao destacar a utilização de imagens, cartões, fotografias, rotinas visuais e outros recursos que auxiliam na compreensão das informações pelas crianças. Essa percepção encontra respaldo em Bonome-Vanzelli et al. (2021), que defendem que os suportes visuais favorecem a organização da rotina, reduzem

barreiras comunicacionais e ampliam as possibilidades de expressão das crianças com TEA. Os autores ressaltam que esses recursos tornam o ambiente escolar mais previsível e acessível, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação e da autonomia das crianças.

A resposta da Professora 3, ao mencionar novamente a utilização de música, instrumentos musicais, microfones e mesa digital, evidencia uma prática que busca ampliar as possibilidades de expressão e participação das crianças por meio de diferentes linguagens. Essa percepção está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que compreende a Educação Infantil como um espaço em que as crianças devem vivenciar experiências por meio de múltiplas linguagens, incluindo a música, os gestos, as expressões corporais, as tecnologias e as diferentes formas de comunicação.

Embora todas as participantes tenham relatado a utilização de diferentes recursos para favorecer a comunicação, chama atenção o fato de que nenhuma Professora mencionou, entre suas estratégias, o uso de sistemas de comunicação, como CAA, PECS, que são discutidos como importantes instrumentos para crianças que apresentam dificuldades na comunicação oral. Esse achado pode ser compreendido à luz da realidade observada durante a pesquisa de campo, uma vez que o CMEI não dispõe de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A ausência desse serviço pode limitar o acesso das Professoras à orientação e acompanhamento voltados à implementação dessas estratégias no cotidiano escolar. Esse resultado não permite afirmar que tais recursos sejam inexistentes no contexto da instituição, porém evidencia que eles não foram lembrados pelas participantes como parte de sua prática pedagógica.

4.3.7 Apoio oferecido pelo CMEI para o trabalho com crianças com TEA

As Professoras foram perguntadas acerca do apoio oferecido pelo Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As respostas das Professoras são apresentadas a seguir:

> Professora 1: "Sim, todas as terças e quintas as cuidadoras juntam todas as crianças com TEA para melhor desenvolvimento da criança."
>
> Professora 2: "Sim, através de práticas pedagógicas inclusivas e, quando necessário, do Atendimento Educacional Especializado (AEE)."
>
> Professora 3:"Cuidadora na higiene, alimentação, acolhimento nas vivências."

> Professora 4: "Primeiro, possui a cuidadora, que está sempre auxiliando a criança, e os recursos tecnológicos, e materiais pedagógicos."

As respostas das participantes evidenciam a presença das cuidadoras e a disponibilidade de recursos pedagógicos e tecnológicos como principais formas de suporte ao trabalho docente. Esses resultados demonstram que o apoio institucional não se restringe a um único aspecto, mas envolve diferentes estratégias que contribuem para o atendimento das necessidades das crianças.

As respostas das Professoras 1, 3 e 4 convergem ao destacar a atuação das cuidadoras como um importante suporte no cotidiano escolar. Segundo seus relatos, essas profissionais auxiliam em atividades relacionadas à higiene, alimentação, acolhimento e acompanhamento das vivências, além de oferecerem apoio durante as atividades pedagógicas. Esse resultado reforça a importância do trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da instituição, aspecto defendido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao afirmar que a construção de práticas inclusivas depende da articulação entre professores(as), equipe gestora e demais profissionais da instituição, favorecendo um atendimento mais qualificado às necessidades das crianças.

Já a Professora 2 menciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um dos apoios oferecidos pela instituição. No entanto, esse dado difere das observações realizadas durante a pesquisa de campo, nas quais foi constatado que o CMEI não dispõe de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse resultado pode indicar que a professora esteja se referindo ao acompanhamento realizado por serviços externos à instituição ou a outros encaminhamentos oferecidos pela rede municipal de ensino, e não necessariamente a um AEE implantado no próprio CMEI. Essa constatação reforça a importância de interpretar os dados à luz da realidade observada durante a pesquisa, evitando generalizações.

Além disso, a ausência de um espaço de AEE no CMEI pode limitar o acesso das Professoras ao acompanhamento especializado e ao uso de recursos específicos voltados ao desenvolvimento da comunicação das crianças com TEA. Conforme estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), é responsabilidade do poder público assegurar condições de acessibilidade, apoio especializado e recursos que favoreçam a aprendizagem e a participação dos(as) estudantes com deficiência em igualdade de oportunidades.

4.3.8 Formação inicial para a atuação com crianças com TEA

Questionadas se a formação inicial às preparou adequadamente para atuar com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou se, diante das demandas encontradas no cotidiano escolar, foi necessário buscar outros conhecimentos e processos formativos, as Professoras responderam:

> Professora 1: "Não. Precisou de pesquisa na internet, pois na formação não ensina como lidar com as crianças com TEA."
>
> Professora 2: "Considero que minha formação inicial forneceu uma base importante sobre o desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas e educação inclusiva. No entanto, ela não foi suficiente para preparar plenamente a atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)."
>
> Professora 3: "Precisou de especialização, o uso de materiais adequados e específicos para cada criança."
>
> Professora 4: "Apesar de dar o meu melhor, é de grande importância uma melhor preparação para se aprofundar, para expandir o desenvolvimento da criança."

As respostas das quatro participantes convergem ao indicar que a formação inicial não foi suficiente para prepará-las plenamente para a atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista.

A resposta da Professora 1 chama atenção ao revelar que, diante das lacunas deixadas pela formação inicial, recorre a pesquisas na internet para encontrar orientações sobre como atuar com crianças com TEA. Esse relato demonstra iniciativa na busca por conhecimentos, mas também evidencia a ausência de uma formação sistematizada que lhe ofereça fundamentos teóricos e pedagógicos mais consistentes. As percepções de todas as Professoras entram em consonância com os estudos de Abed (2022), que, como mencionado no referencial teórico desta pesquisa, destaca que os programas de formação continuada precisam preparar os(as) professores(as) para lidar com a diversidade em suas múltiplas dimensões. Nessa perspectiva, os relatos das participantes demonstram que o conhecimento geral adquirido na graduação necessita ser ampliado.

A resposta da Professora 3, ao afirmar que foi necessária uma especialização e o conhecimento de materiais adequados às necessidades de cada criança, aproxima-se das reflexões de Silva (2019), ao evidenciar que a atuação do(a) professor(a) na Educação Infantil exige preparo para selecionar recursos, planejar intervenções e adaptar as práticas pedagógicas às necessidades de cada criança.

De modo geral, os resultados evidenciam que as Professoras reconhecem limitações em sua formação inicial e demonstram interesse em ampliar os conhecimentos necessários à prática inclusiva. Esse achado reforça que a formação continuada constitui uma necessidade concreta no contexto investigado.

4.3.9 Participação da família

Ao levantar o questionamento sobre como ocorre a participação da família no processo de desenvolvimento da comunicação da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foram coletadas as seguintes respostas:

> Professora 1: “Alguns deles levam para a fono, terapia ABA."
>
> Professora 2: "Estimulando a comunicação no cotidiano, interação responsiva, uso de estratégias orientadas por profissionais e criação de um ambiente comunicativo."
>
> Professora 3: "Os familiares levam para terapia, fono."
>
> Professora 4: "A adaptação da rotina, a colaboração com a equipe multidisciplinar e a colaboração com a equipe terapêutica."

As respostas das participantes evidenciam que todas reconhecem a importância da família no desenvolvimento da comunicação da criança com TEA, embora enfatizem aspectos distintos dessa participação. Enquanto as Professoras 1 e 3 associam o envolvimento familiar principalmente ao acompanhamento terapêutico, destacando a busca por atendimentos de fonoaudiologia e Análise do Comportamento Aplicada (ABA), as Professoras 2 e 4 ampliam essa compreensão ao ressaltarem que a participação da família também envolve a estimulação da comunicação no cotidiano, a adaptação da rotina da criança e o trabalho articulado com os(as) profissionais que acompanham seu desenvolvimento.

As respostas das Professoras 1 e 3 demonstram que as famílias têm buscado serviços especializados como forma de favorecer o desenvolvimento comunicativo das crianças. Essa percepção vai ao encontro de Freitas e Ferreira (2023), que destacam que, após o diagnóstico do TEA, as famílias passam por um processo de reorganização da rotina e buscam diferentes formas de apoio especializado para atender às necessidades da criança.

As respostas das Professoras 2 e 4 evidenciam uma compreensão mais ampla da participação familiar, que se aproxima das contribuições de Freire (1987), que compreende o diálogo como elemento essencial para a construção das relações humanas e do processo educativo. Embora o autor trate da educação em sentido amplo, sua concepção permite

compreender que o desenvolvimento da comunicação depende de interações significativas entre os diferentes sujeitos envolvidos na formação da criança, incluindo família, escola e demais profissionais.

De modo geral, os resultados revelam que as Professoras reconhecem a família como parceira indispensável no desenvolvimento da comunicação da criança com TEA. Nesse sentido, quando a família participa das intervenções, estimula a comunicação em casa e mantém diálogo com a equipe escolar e terapêutica, cria-se uma continuidade nas experiências vivenciadas pela criança, potencializando seu desenvolvimento.

4.3.10 Processo de inclusão das crianças com TEA no CMEI

Com o objetivo de compreender como as Professoras avaliam o processo de inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), obteve-se as seguintes respostas das Professoras:

> Professora 1: "Boa, um pouco desafiadora para se ter um ambiente inclusivo devido à interação, autonomia, recursos e espaço escolar."
>
> Professora 2: "Avalio que o processo de inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil no CMEI onde atuo tem apresentado avanços importantes, principalmente no reconhecimento do direito à educação inclusiva e na busca por práticas pedagógicas mais acolhedoras."
>
> Professora 3: "Ainda precisa de recursos para as vivências específicas, porém usamos materiais recicláveis e musicais, entre outros, adaptados por eles."
>
> Professora 4: "É um processo contínuo que possibilita à criança ter acesso às diversas áreas do conhecimento, com diversas estratégias para um bom desenvolvimento."

As respostas das Professoras revelam uma avaliação predominantemente positiva acerca do processo de inclusão das crianças com TEA no CMEI, embora também evidenciem desafios relacionados à disponibilidade de recursos, às condições institucionais e à necessidade de constante aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. As respostas das Professoras 2 e 4 convergem ao compreender a inclusão como um processo contínuo, que vai além da matrícula da criança e envolve a garantia de oportunidades de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Essa percepção está em consonância com Mantoan (2003), ao defender que a educação inclusiva não se resume ao acesso ao ambiente escolar, mas pressupõe a reorganização das práticas pedagógicas para atender às diferentes necessidades dos estudantes, assegurando sua participação ativa e respeitando suas singularidades. A

Professora 1 destaca aspectos relacionados à interação, à autonomia das crianças, aos recursos disponíveis e ao espaço físico, enquanto a Professora 3 evidencia a necessidade de recursos específicos para o desenvolvimento de determinadas vivências, afirmando que a equipe recorre à adaptação de materiais recicláveis e musicais para suprir parte dessas necessidades.

Os relatos evidenciam que as Professoras reconhecem avanços no processo de inclusão das crianças com TEA, especialmente no esforço da equipe escolar em promover práticas mais acolhedoras e participativas. Contudo, os dados também demonstram que a efetivação da inclusão depende do fortalecimento das políticas institucionais, da ampliação dos recursos pedagógicos e do suporte especializado oferecido às instituições.

4.3.11 Desafios para garantir a inclusão efetiva

Objetivando identificar, na percepção das professoras, quais são os principais desafios para garantir a inclusão efetiva das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. As respostas das participantes são apresentadas a seguir:

> Professora 1: “Aqui no CMEI deveria ser igual às escolas, ter uma sala AEE, psicólogo.”
>
> Professora 2: "Os principais desafios para garantir a inclusão efetiva envolvem fatores estruturais, pedagógicos e sociais."
>
> Professora 3: “Garantir a participação de todos.”
>
> Professora 4: “Fazer a adaptação adequada, onde a criança possa ser incluída, dando a ela o direito de se sentir participante.”

As respostas das Professoras evidenciam que a efetivação da inclusão das crianças com TEA depende de diferentes fatores, que ultrapassam o esforço individual das docentes. Os relatos apontam desafios relacionados à ausência de serviços especializados, às condições estruturais da instituição, à adaptação das práticas pedagógicas e à garantia da participação das crianças nas experiências escolares.

A resposta da Professora 1 destaca diretamente a necessidade de implantação de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da presença de um profissional de Psicologia no CMEI. Sua fala revela que a ausência desses serviços é percebida como uma limitação ao trabalho desenvolvido com as crianças com TEA. Essa percepção encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à educação inclusiva e prevê a oferta de recursos e serviços de apoio. A Professora 2, por sua vez, apresenta uma compreensão abrangente ao afirmar que os desafios

da inclusão envolvem fatores estruturais, pedagógicos e sociais. Sua resposta demonstra que as barreiras não estão apenas nas características da criança, mas também nas condições materiais da instituição, na organização das práticas educativas e nas relações construídas no ambiente escolar.

As respostas das Professoras 3 e 4 convergem ao destacar que a inclusão depende da garantia da participação das crianças e da realização de adaptações que favoreçam seu envolvimento nas atividades propostas. Essa percepção dialoga com a BNCC (Brasil, 2018), que estabelece a participação como um dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil, defendendo que todas as crianças devem vivenciar experiências que promovam seu desenvolvimento integral, respeitando suas singularidades e potencialidades.

De modo geral, os resultados demonstram que os principais desafios apontados pelas Professoras envolvem a falta de profissionais especializados, as barreiras estruturais, pedagógicas e sociais, a necessidade de adaptações e a garantia da participação efetiva das crianças. É reforçado que os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao evidenciar que a efetivação da inclusão exige a articulação entre práticas pedagógicas, recursos especializados, apoio institucional e formação docente, de modo que a escola seja capaz de eliminar barreiras e garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

4.4 Características das cuidadoras participantes

Assim como ocorreu com as docentes, as cuidadoras participantes da pesquisa foram identificadas por meio de códigos, preservando suas identidades. Dessa forma, ao longo do texto serão utilizadas as nomenclaturas Cuidadora 1, Cuidadora 2, Cuidadora 3 e Cuidadora 4. Essa estratégia atende aos princípios éticos da pesquisa e garante o anonimato das participantes.

As quatro Cuidadoras participantes são do sexo feminino e atuam diretamente no acompanhamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Em relação à faixa etária, observa-se diversidade entre as participantes, com idades entre 28 e 53 anos. Todas possuem vínculo empregatício na modalidade de contratação temporária e atuam na Educação Infantil entre um e cinco anos.

Quanto às funções desempenhadas, quatro participantes identificaram-se como cuidadoras e em relação à formação acadêmica, verificou-se um perfil bastante diversificado. A Cuidadora 1 possui graduação em Serviço Social, com especialização em Políticas

Públicas; a Cuidadora 2 é graduada em Farmácia; a Cuidadora 4 possui graduação em Direito; enquanto a Cuidadora 3 informou possuir Ensino Médio como escolaridade. Esses dados demonstram que as cuidadoras apresentam formações distintas e, em sua maioria, não possuem formação específica na área da Educação, aspecto que reforça a importância da formação continuada para atuação junto às crianças com TEA.

Compreende-se que o perfil das participantes evidencia profissionais que acompanham diariamente as crianças com TEA e que, embora possuam experiências práticas relevantes, apresentam diferentes trajetórias formativas. Que contribui para compreender como essas profissionais percebem os desafios relacionados à comunicação e à inclusão escolar, enriquecendo a análise desenvolvida nesta pesquisa.

4.4.1 O cotidiano no acompanhamento de crianças com TEA

O primeiro questionamento às Cuidadoras tinha o objetivo de entender como se dava os cuidados do dia a dia com as crianças com TEA. Segue as respostas:

> Cuidadora 1: "É uma situação que exige paciência e estrutura para saber lidar com a criança com TEA. Dependendo do nível da criança, torna-se difícil, pois muitas delas apresentam dificuldades em situações sociais, muitas vezes são não verbais e precisam de auxílio nas Atividades de Vida Diária"
>
> Cuidadora 2: "Faço o meu trabalho com muita paciência, carinho e também muito amor envolvido. Ajudo nas tarefas do dia a dia, sempre estimulando o convívio com os colegas e observando atentamente as suas necessidades."
>
> Cuidadora 3: "Recebo a criança, sento ela na roda para fazer oração, dou o lanche, escovo os dentes, auxilio nas atividades pedagógicas, nas terças e quintas fazemos atividades específicas para elas se desenvolverem."
>
> Cuidadora 4: "Cada dia é um aprendizado diferente, um desafio."

A resposta da Cuidadora 1 evidencia que a participante reconhece a diversidade de necessidades apresentadas pelas crianças com TEA, ressaltando que o acompanhamento exige compreensão das especificidades de cada estudante. Ao mencionar as dificuldades de comunicação e interação social, sua percepção está em consonância com Orrú (2012), que destaca a singularidade do desenvolvimento de cada criança com TEA.

As Cuidadoras 2 e 3 convergem ao evidenciarem que o trabalho da cuidadora envolve tanto o acompanhamento das atividades de rotina quanto o incentivo à participação da criança nas experiências escolares. Além dos cuidados diários, ambas ressaltam a importância de favorecer o desenvolvimento e as interações das crianças, aspecto que dialoga com a BNCC

(Brasil, 2018), ao reconhecer as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil.

Por sua vez, embora breve, a Cuidadora 4 sintetiza a complexidade do trabalho desenvolvido com crianças com TEA, evidenciando que a atuação da cuidadora exige constante adaptação diante das diferentes necessidades apresentadas no cotidiano escolar.

De modo geral, as respostas demonstram que as cuidadoras compreendem sua atuação como um trabalho que exige paciência, sensibilidade e atenção às particularidades de cada criança. Além dos cuidados relacionados à rotina, elas reconhecem seu papel no incentivo à participação das crianças nas atividades propostas, contribuindo para seu desenvolvimento e para a efetivação da inclusão escolar.

4.4.2 Dificuldades de comunicação percebida no TEA

O segundo questionamento direcionado às Cuidadoras teve como objetivo identificar quais são as principais dificuldades de comunicação observadas nas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante o cotidiano escolar. A seguir, são apresentadas as respostas das participantes:

> Cuidadora 1: "As dificuldades quando a criança é não verbal, sempre aponta para o que ela deseja. Às vezes têm dificuldade com entonação, fala muito baixo ou muito alto e com ecolalia, repete palavras e frases."
>
> Cuidadora 2: "Percebo que muitas têm dificuldades para falar ou se expressar com palavras. Alguns não falam, usam gestos ou olhares. Também têm dificuldades de entender o que os outros dizem."
>
> Cuidadora 3: "Alguns não conseguem pronunciar as palavras corretamente. Eles utilizam de gestos com as mãos para ajudar na comunicação."
>
> Cuidadora 4: "Dificuldade na fala e em se expressar."

Ao analisar as respostas percebe-se que as cuidadoras 2, 3 e 4 convergem ao apontarem dificuldades relacionadas à fala e à expressão verbal. Entretanto, as participantes também reconhecem que algumas crianças utilizam gestos e olhares para comunicar seus desejos e necessidades. Essa percepção dialoga com Perles (2007), ao afirmar que a comunicação pode acontecer por diferentes meios, incluindo a fala, os gestos, os sons e as expressões.

A Cuidadora 1, além de mencionar a ausência da fala, destaca alterações na entonação e a presença da ecolalia. Sobre esse aspecto, Khoury et al. (2014) explicam que a repetição de

palavras ou frases não deve ser compreendida apenas como um comportamento repetitivo, pois pode exercer uma função comunicativa e representar uma tentativa de expressão ou interação.

De modo geral, as respostas demonstram que as dificuldades de comunicação não se limitam à ausência da linguagem oral, envolvendo também a compreensão da fala, a pronúncia, a entonação e o uso social da linguagem. Conforme Araújo et al. (2025), essas particularidades podem dificultar a compreensão e a utilização da linguagem em diferentes situações sociais.

4.4.3 Métodos de Estimulação Comunicativa no TEA

O terceiro questionamento direcionado às Cuidadoras teve como objetivo compreender quais estratégias elas utilizam para conseguir se comunicar melhor com as crianças com Transtorno do Espectro Autista. As respostas das participantes:

> Cuidadora 1: "Bem, no meu caso, falando por mim, penso o seguinte: é ser paciente, ter calma e ter estratégias para conquistar a criança."
>
> Cuidadora 2: "Falo de forma simples, uso figuras, desenhos, objetos para ajudar a entender. Falo com calma e paciência, também uso gestos e expressões claras ao falar."
>
> Cuidadora 3: "Busco ouvir bem o que a criança está falando, mostro algum objeto ou aponto para algo que fez sentido para identificar o que a criança quis falar."
>
> Cuidadora 4: "Paciência, peço que ela aponte o objeto que deseja."

A Cuidadora 1 evidencia que, para estabelecer uma comunicação eficaz, é fundamental criar um vínculo com a criança por meio da paciência, da calma e de estratégias que favoreçam sua aproximação. Essa percepção dialoga com Freire (1987), ao defender que o diálogo e o respeito ao tempo do outro são elementos essenciais para a construção das relações educativas.

As respostas das Cuidadoras 2 e 3 convergem ao destacarem o uso de recursos visuais, objetos, gestos e linguagem simples como estratégias que facilitam a compreensão e a comunicação das crianças. Essas práticas corroboram o que afirmam Bonome-Vanzelli et al. (2021), ao destacarem que o uso de diferentes recursos comunicativos e estratégias adaptadas às necessidades individuais da criança amplia as possibilidades de interação, compreensão e participação nos diferentes contextos, favorecendo o desenvolvimento da comunicação. Por

sua vez, a resposta da Cuidadora 4 reforça a importância da paciência e da valorização da comunicação não verbal, ao incentivar que a criança aponte o objeto desejado.

Em síntese, as respostas demonstram que as Cuidadoras procuram adaptar sua comunicação às necessidades individuais de cada criança. Nessa perspectiva, Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada. Assim, ao adequar suas estratégias a cada criança, as cuidadoras contribuem para ampliar suas possibilidades de comunicação, aprendizagem e participação no contexto escolar.

4.4.4 Apoio oferecido pelo CMEI às cuidadoras

O quarto questionamento direcionado às Cuidadoras teve como objetivo compreender se elas recebem apoio ou orientações do CMEI para lidar com as situações relacionadas ao acompanhamento das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como esse apoio ocorre. A seguir, são apresentadas as respostas das participantes:

> Cuidadora 1: "Sim. Aqui nós somos uma equipe, trabalhamos com o CMEI e a família e sempre temos orientação da gestora."
>
> Cuidadora 2: "Sim, recebo. A diretora, a coordenadora e os colegas trocamos ideias e nos ajudamos. Às vezes recebo dicas de atividades e formas de me comunicar, esse apoio me ajuda demais."
>
> Cuidadora 3: "Sim! Recebemos materiais para realizar atividades e brincadeiras."
>
> Cuidadora 4: "Através de vídeos e explicações."

As Cuidadoras 1 e 2 convergem ao evidenciarem que o apoio oferecido pela instituição ocorre por meio do trabalho colaborativo entre gestão, Professoras, demais profissionais e famílias. Nessa perspectiva, Freitas et al. (2026) afirmam que a efetivação da inclusão escolar não depende apenas do conhecimento sobre o diagnóstico, mas da capacidade dos(as) profissionais de transformar essas informações em práticas educativas que atendam às necessidades das crianças. As respostas das Cuidadoras 3 e 4 evidenciam que esse apoio também se materializa por meio da disponibilização de recursos e orientações, como materiais pedagógicos, vídeos e explicações, que auxiliam na prática cotidiana.

Assim, as respostas demonstram que as participantes percebem o apoio institucional como um aspecto importante para o desenvolvimento de suas atividades. Seja por meio da orientação da equipe gestora, da troca de experiências ou da oferta de materiais, esse suporte

favorece práticas mais seguras e colaborativas, contribuindo para a efetivação da inclusão das crianças com TEA no contexto escolar.

4.4.5 Aspectos de melhora na comunicação e interação das crianças com TEA

O quinto questionamento direcionado às Cuidadoras teve como objetivo identificar quais aspectos, na percepção das participantes, poderiam contribuir para melhorar a comunicação e a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista no CMEI. Respostas das Cuidadoras:

> Cuidadora 1: "Eu creio que um ambiente adaptado."
>
> Cuidadora 2: "Ajudaria adaptar o espaço e as atividades às suas necessidades. Ajudaria também a ter mais materiais visuais, como figuras e cartazes, e capacitação para todos os profissionais."
>
> Cuidadora 3: "Um espaço exclusivo para eles com objetos, TV, som e brinquedos pedagógicos próprios para eles."
>
> Cuidadora 4: "Falta mais treinamentos para as cuidadoras e setores especializados, como AEE."

Foi possível analisar que as respostas das Cuidadoras estão relacionadas ao evidenciarem a necessidade de um ambiente mais estruturado e de apoio especializado para favorecer a comunicação e a inclusão das crianças com TEA. As participantes destacam a importância da adaptação dos espaços e das atividades, da oferta de materiais visuais e brinquedos pedagógicos, da capacitação dos(as) profissionais e da presença de serviços especializados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa percepção está em consonância com Santana e Almeida (2023), que defendem que a inclusão escolar requer a adoção de metodologias, recursos e estratégias flexíveis, organizados de acordo com as necessidades específicas de cada criança, favorecendo sua participação e aprendizagem.

De modo geral, a análise das respostas evidencia que as cuidadoras compreendem que a efetivação da inclusão não depende apenas da atuação individual dos(as) profissionais, mas também das condições oferecidas pela instituição. Nesse sentido, Abed (2022) destaca que a formação continuada dos(as) profissionais e o fortalecimento das práticas inclusivas são fundamentais para que a instituição esteja preparada para atender à diversidade presente no ambiente educacional, promovendo um desenvolvimento mais significativo para as crianças com TEA.

4.4.6 Recursos para melhoria da inclusão das crianças com TEA

O último questionamento direcionado às Cuidadoras teve como objetivo compreender como elas percebem o processo de inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no CMEI, bem como identificar os aspectos de melhoria. As respostas obtidas das participantes foram:

> Cuidadora 1: "Acontece na prática do dia a dia. A criança, por lei tem seus direitos garantidos à vaga no CMEI, ela convive com outras crianças, tem apoio nas AVDs e cuidadora para auxiliar. Isso eu me refiro à inclusão. Para melhorar, seria a estrutura física: salas cheias, muito barulho e luz. As crianças que têm TEA são muito sensíveis a isso, se desregulam fácil."
>
> Cuidadora 2: "Acontece com esforço da equipe e união. O que ajuda é o carinho, o amor, a paciência e o apoio entre os profissionais."
>
> Cuidadora 3: "Eles são incluídos em todas as atividades e brincadeiras, respeitando as limitações deles, porém sempre dando espaço para eles interagirem."
>
> Cuidadora 4: "Brincadeiras lúdicas para o desenvolvimento."

As respostas das Cuidadoras 2, 3 e 4 convergem ao demonstrarem que a inclusão das crianças com TEA é favorecida pela participação nas atividades escolares, pelas brincadeiras, pelo acolhimento e pelo trabalho colaborativo entre os(as) profissionais. Essa percepção dialoga com Dantas e Silva (2021), que defendem que a inclusão escolar deve garantir não apenas o acesso da criança à escola, mas também sua participação ativa nas experiências educativas, por meio de práticas que respeitem suas singularidades e promovam seu desenvolvimento integral. Por sua vez, a resposta da Cuidadora 1 amplia essa discussão ao reconhecer que a inclusão envolve a garantia do acesso e da permanência da criança na escola, em consonância com a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), embora afirme que ainda existem desafios relacionados à estrutura física e aos estímulos sensoriais do ambiente escolar.

De modo geral, as respostas das Professoras e das Cuidadoras, bem como as observações realizadas nas turmas evidenciam que a inclusão das crianças ocorre no cotidiano do CMEI por meio da participação nas atividades, do acolhimento e do trabalho coletivo desenvolvido pelos(as) profissionais. Entretanto, a análise desses dados também demonstra que ainda são necessárias melhorias na organização dos espaços, a redução de barreiras ambientais e o fortalecimento de práticas inclusivas que atendam às necessidades específicas das crianças com TEA, contribuindo para uma inclusão cada vez mais efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar como os(as) professores(as) e cuidadores(as) da Educação Infantil trabalham a comunicação verbal de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar, buscando identificar os principais desafios enfrentados e descrever as estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer o desenvolvimento da linguagem verbal. A realização desta pesquisa partiu da compreensão de que a comunicação representa um dos principais desafios vivenciados por crianças com TEA e constitui um elemento crucial para sua aprendizagem, interação e participação nas experiências proporcionadas pela Educação Infantil.

A discussão teórica desenvolvida ao longo deste trabalho evidenciou que a comunicação deve ser compreendida como um direito da criança e como um processo essencial ao seu desenvolvimento integral. Os estudos de Freire (1996) reforçaram a importância do diálogo, da escuta e da valorização das singularidades no processo educativo, assim como Mantoan (2003) destacou que a inclusão vai além da garantia da matrícula, exigindo condições efetivas de participação e aprendizagem.

A pesquisa de campo possibilitou compreender como os aspectos discutidos na fundamentação teórica se materializam no cotidiano da instituição investigada. A partir das observações realizadas e da análise dos questionários respondidos pelas professoras e cuidadoras, verificou-se que a comunicação de crianças com TEA ainda representa um desafio constante para a prática docente, exigindo planejamento, mediação e estratégias pedagógicas diversificadas.

Os dados também evidenciaram que, embora as profissionais demonstrem compromisso com a inclusão e busquem favorecer a participação das crianças nas atividades escolares ainda enfrentam limitações relacionadas à formação continuada, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à ausência de apoio especializado, aspectos que interferem diretamente na efetivação de práticas inclusivas.

No que se refere ao segundo objetivo específico, em descrever as estratégias pedagógicas utilizadas, destacam-se a utilização de recursos visuais, brincadeiras, músicas, repetição de comandos e incentivo às interações entre as crianças. Esses resultados demonstram que as professoras e as cuidadoras reconhecem a importância do desenvolvimento infantil e procuram desenvolver estratégias de acordo com sua realidade que possibilitem maior participação nas experiências vivenciadas na instituição em que atuam.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa adotada mostrou-se pertinente para esta investigação, pois possibilitou compreender os significados atribuídos pelas participantes às suas práticas, dificuldades e experiências, indo além da simples descrição dos acontecimentos. A pesquisa de campo permitiu aproximar a investigação da realidade escolar, favorecendo a produção de conhecimentos fundamentados nas vivências concretas das profissionais que atuam diretamente com crianças com TEA na Educação Infantil.

Através dos questionários, embora o compromisso das professoras e das cuidadoras seja fundamental para o processo de inclusão, não é suficiente para suprir todas as necessidades apresentadas pelas crianças com TEA. Um dos aspectos identificados durante a investigação foi a ausência do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que faz com que grande parte das demandas relacionadas ao desenvolvimento da comunicação e ao acompanhamento dessas crianças recaia totalmente sobre essas profissionais. Essa realidade amplia significativamente suas responsabilidades, uma vez que, além de conduzirem o trabalho pedagógico com toda a turma, precisam planejar adaptações, elaborar estratégias individualizadas e responder às diferentes necessidades das crianças sem o suporte permanente de um(a) profissional especializado(a). Tal constatação reforça a importância do trabalho colaborativo previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), demonstrando que a efetivação da inclusão depende não apenas da atuação docente, mas também do compromisso institucional e das políticas públicas voltadas ao fortalecimento da educação inclusiva.

Os resultados também reforçam a necessidade de investimentos em políticas de formação continuada para os(as) profissionais da Educação Infantil. As demandas presentes no cotidiano escolar evidenciam que a formação inicial, por si só, não é suficiente para atender às especificidades do público da Educação Especial. Nesse sentido, Abed (2022) destaca que a formação continuada constitui um processo indispensável para o fortalecimento da prática pedagógica.

Portanto, torna-se fundamental que o município invista em programas de formação contínua, oferecendo aos(às) profissionais suporte teóricos e práticos que contribuam para uma atuação cada vez mais qualificada e inclusiva. É importante pensar que esse investimento não representa apenas uma ação de valorização profissional, mas uma condição necessária para a efetivação dos direitos assegurados às pessoas com deficiência pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e especialmente às pessoas com Transtorno do Espectro Autista pela Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), garantindo que a inclusão

escolar ocorra de forma efetiva e que o direito à aprendizagem, à comunicação e à participação seja plenamente assegurado.

Diante disto, acredita-se que esta pesquisa contribui para ampliar as discussões sobre a comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, evidenciando que o desenvolvimento da comunicação depende não apenas do empenho das professoras e cuidadoras, como também das condições institucionais, formação continuada, recursos oferecidos e trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da educação. Espera-se que este estudo possa subsidiar professores(as), gestores(as), estudantes e pesquisadores(as), contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Reconhece-se, entretanto, que esta pesquisa apresenta limitações por ter sido desenvolvida em apenas uma instituição de Educação Infantil e com um número reduzido de participantes. Dessa forma, os resultados obtidos retratam a realidade investigada, não podendo ser generalizados para todos os contextos educacionais. Contudo, acredita-se que os dados produzidos oferecem importantes elementos para compreender desafios presentes em outras instituições que também atuam na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse sentido, sugere-se que futuras pesquisas ampliem o número de instituições investigadas e incorporem a participação de gestores(as), familiares, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e equipes multiprofissionais. Além disso, recomenda-se o desenvolvimento de estudos que analisem os impactos da presença do Atendimento Educacional Especializado na comunicação de crianças com TEA, bem como investigações acerca da efetividade da formação continuada na prática docente

Conclui-se, portanto, que promover a comunicação de crianças com TEA na Educação Infantil significa assegurar condições para que elas possam se expressar e participar ativamente das experiências escolares. Os resultados demonstram que esse processo exige práticas pedagógicas intencionais, formação continuada, apoio educacional e investimentos por parte do poder público. Assim, espera-se que este estudo contribua para fortalecer as discussões sobre a temática e incentive a construção de uma Educação Infantil cada vez mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABED, Alessandra Lamas Granato Zaccaro. **Desenvolvimento de competências socioemocionais na formação de professores.** São Paulo: Integrare, 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5-TR. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ARAUJO, Camila Rossi; PARENTE, Julia; BOSA, Cleonice Alves; SALLES, Jerusa Fumagalli. **Linguagem verbal no transtorno do espectro autista:** estudo de casos. Psi UNISC, Santa Cruz do Sul, v. 9, 2025.

BARBOSA, Kézia Espínola dos Santos. **Implementação do Picture Exchange Communication System em duas crianças com Transtorno do Espectro Autista:** fases II e IV. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

BONOME-VANZELLI, Sílvia Regina Cassan; FELIPPE, Aline Cristina Totina; PALEARI, Ana Paula Gasparotto; VERDIANI, Carlos Eduardo Sampaio; ALVES, Janaína Gonçalves de Souza; SANTOS, Rebeca Oliveira dos. Contribuições do programa Teacch®à educação regular. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 11, pág. 103837–103851, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466,** de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510,** de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. **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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília, n. 57, p. 611-614, set./out. 2004.

CARR, Edward G.; LEVIN, Len; McCONNACHIE, Gene; CARLSON, Jane I.; KEMP, Duane C.; SMITH, Christopher E. **Communication-based intervention for problem behavior: a user's guide for producing positive change.** Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1997.

CRESPO, Renata Oliveira; SILVA Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Comunicação de alunos com TEA: estratégias baseadas nas dificuldades de professoras**. Revista Gepesvida**, v. 5, n. 13, 2019.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Educação infantil e inclusão escolar: diálogos para o desenvolvimento das crianças com deficiência. *In*: SILVA, Luzia Guacira dos Santos (org.). **Educação inclusiva:** diálogos entre teoria e prática. Natal: EDUFRN, 2021. p. 150-175.

FERREIRA, Luisa Beatriz Pacheco. **O autismo na interseção entre o clínico e o educacional**. Caderno Deligny, v. 1, n. 1, 2023.

FREITAS, Luciana Novais et al. Do laudo à sala de aula: o papel do professor de apoio na efetivação da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, p. 1-21, 2026. DOI: 10.70773/revistatopicos/778521989.

FREITAS, Suellen Milhomem de; FERREIRA, Silvana. Criança com o Transtorno do Espectro Autista: a família no processo diagnóstico. **Revista Foco**, v. 16, n. 5, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco. v16n5-042.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INEP. **Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista**. Disponível em: https://www.gov.br/inep. Acesso em: 24 nov. 2025

KHOURY, Laís Pereira et al. **Manejo comportamental de crianças com transtornos do espectro do autismo em condição de inclusão escolar.** São Paulo: Memnon, 2014.

LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância do brincar na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2014

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONDES, Eduardo; MACHADO, D. V.; SETIAN, Nuvarte; CARRAZZA, Francisco Roque. Crescimento e desenvolvimento. In: MARCONDES, Eduardo (coord.). **Pediatria básica**. 8. ed. São Paulo: Sarvier, 1991. p. 35-62.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PERES, Sidneis Queiroz; MARTINS, Edson. Inclusão dos alunos com deficiência nas escolas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 6, ed. 1, v. 7, p. 90-101, 2021. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusao-dos-alunos. Acesso em: 29 mar. 2026.

PERLES, João Batista. **Comunicação:** conceitos, fundamentos e história. 2007. 5 f. Faculdades Integradas de Três Lagoas, 2007. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/perles-joaocomunicacao-conceitos-fundamentos-historia.pdf>. Acesso em: 11 de jun. 2026.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Marlene; BERNARDINO, José Lourione Freitas; MOREIRA, Melissa Velanga. Barreiras atitudinais: a exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1311-1326, abr./jun. 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.15058.

SANTANA, Milene Matos de; ALMEIDA, Ricardo Santos de. O papel do professor na inclusão de estudantes com autismo. **Revista Interseção,** Palmeira dos Índios, v. 5, n. 1, p. 101-109, set. 2023. DOI: 10.48178/intersecao.v5i1.522.

SANTOS, Heloiza Soares dos. **A comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da linguagem da criança na Educação Infantil**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; SILVA, Isabel de Oliveira e. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, jan./mar. 2016.

SANTOS, Vanessa Nicolau Freitas dos; RAMOS, Phagner. Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir da perspectiva histórico-cultural: contribuições acerca da inclusão e da acessibilidade. *In*: FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; FREITAS, Keilla Rebeka Simões Oliveira de; VERAS, Daniele Siqueira (org.). **Inclusão social e escolar**: a aprendizagem na promoção do desenvolvimento humano. Recife: Ed. UFPE, 2024. p. 41-57.

SCHLOSSER, Ralf W.; WENDT, Olaf. **Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism:** A systematic review. American Journal of Speech-Language Pathology, v. 17, n. 3, p. 212–230, 2008.

SILVA, Bruna R.; COSTA, Fabiana G. **Práticas interdisciplinares na inclusão de crianças com TEA na educação infantil.** Cadernos de Educação, Pelotas, v. 59, p. 118-136, 2020.

SILVA, Themylle Tavares. **A mediação do professor da Educação Infantil com uma criança com Transtorno do Espectro Autista**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SIMÔA, Bruna dos Santos. **Contribuições da comunicação alternativa para o processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

TAMBARA, Marli Pires; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Narrativas de mães de crianças autistas a respeito das primeiras experiências escolares na Educação Infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, n. 00, e022024, 2022.

TEIXEIRA, Ozeneia dos Santos; CASTRO, Oderléia Rodrigues dos Santos. Afetividade e comunicação na Educação Infantil: vínculos que ensinam e humanizam. **Ciência e tempo histórico**: tramas do agora, v. 3, n. 34, p. 134–150, jan. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

Apêndice 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Pesquisa:
COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: estratégias e desafios docentes
Estudante: Lyvia Evanescense dos Santos Mendonça

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO 1

Caracterização da Instituição

Identificação:

- Nome da instituição:_____
- Município:_____
- Bairro:_____
- Natureza:
  ( ) Municipal
  ( ) Estadual

Informações adicionais:

- Quantidade de alunos:_____

Possui:

( ) Professor(a). Quantos?_____

( ) Diretor(a). Quantos?_____

( ) Coordenador(a). Quantos?_____

( ) Secretário(a). Quantos?_____

( ) Outros. Quais?_____

- Os(as) professores(possuem formação? qual?_____

  _____

- Etapas ofertadas:_____

Estrutura física:

( ) Salas de referência

( ) Pátio

( ) Parque

( ) Biblioteca

( ) Sala de leitura

( ) Sala de recursos/AEE

( ) Refeitório

( ) Banheiros adaptados

( ) Área verde

( ) Outros: _____

Recursos pedagógicos:

Quais materiais pedagógicos estão disponíveis:

( ) Livros de literatura infantil

( ) Jogos pedagógicos

( ) Brinquedos educativos

( ) Quebra-cabeças

( ) Blocos de montar

( ) Alfabeto móvel

( ) Jogos de encaixe

( ) Fantoches

( ) Instrumentos musicais

( ) Materiais de artes (tintas, pincéis, massinha, giz de cera, lápis de cor)

( ) Materiais concretos para contagem e classificação

( ) Recursos audiovisuais (televisão, projetor, caixa de som)

( ) Computadores ou tablets

( ) Painéis temáticos

( ) Brinquedos do parque

( ) Outros: _____

Projeto Pedagógico:

- O PPP contempla ações inclusivas?_____
- As práticas observadas em sala de referência estão em consonância com os princípios e objetivos descritos no PPP?_____
- Há formação continuada sobre Educação Inclusiva?_____
- O CMEI desenvolve projetos relacionados à inclusão?_____

Apêndice 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Pesquisa:
COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: estratégias e desafios docentes
Estudante: Lyvia Evanescense dos Santos Mendonça

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO 2
Observação das turmas

Identificação:

- Turma:_____
- Faixa etária:_____
- Professor(a):_____
- Formação Profissional/ Especialização:_____

  _____

- Número aproximado de crianças:_____
- Número aproximado de crianças com TEA:_____

- Como a rotina é organizada?_____

  _____

  _____

Organização do ambiente:

- O ambiente favorece a comunicação?_____

  _____

_____

- Existem recursos visuais?_____

_____

_____

- Os materiais ficam acessíveis às crianças?_____

_____

_____

Comunicação do(a) professor(a)

Durante a observação verificar:

( ) Utiliza linguagem simples?

( ) Faz contato visual?

( ) Dá tempo para a criança responder?

( )Utiliza gestos?

( ) Utiliza imagens?

( ) Utiliza objetos concretos?

( ) Repete instruções quando necessário?

( ) Confirma se a criança compreendeu?

Participação da criança com TEA:

- Como participa das atividades?_____

_____

- Como responde às orientações?_____

_____

- Como inicia comunicação?_____

_____

- Como solicita ajuda?_____

_____

- Como demonstra necessidades?_____

_____

- Como interage com os colegas?_____

_____

- Como reage diante de mudanças na rotina?_____

_____

Estratégias pedagógicas utilizadas:

Registrar quais estratégias o(a) professor(a) utiliza.

( ) figuras

( ) cartões

( ) rotina visual

( ) música

( ) brincadeiras

( ) histórias

( ) pistas gestuais

( ) comunicação alternativa

( ) reforço positivo

( ) adaptação de atividades

( ) mediação individual

( ) outras

Interação educador(a)-criança:

Observar:

- O(a) professor(a) incentiva a comunicação?

_____

- Respeita o tempo da criança?

_____

- Valoriza tentativas de comunicação?

_____

- Faz intervenções quando necessário?

_____

- Estimula a interação com os colegas?

_____

Interação entre as crianças:

- Há participação nas brincadeiras?

_____

- Os colegas interagem espontaneamente?

_____

- O(a) professor(a) promove situações de interação?

_____

Apêndice 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Esta é uma pesquisa sobre **COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: estratégias e desafios docentes** e será desenvolvida por Lyvia Evanescense dos Santos Mendonça, estudante do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Drª Ana Luisa Nogueira de Amorim.

O objetivo da pesquisa é investigar como os(as) professores(as) trabalham a comunicação verbal de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar.

Solicitamos a sua colaboração para a realização da pesquisa respondendo ao questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações da área de educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. E informamos que a pesquisa não oferece riscos previsíveis para a saúde dos envolvidos no estudo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa do estudo.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a), concordo em participar da pesquisa e dou o meu consentimento para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia do documento.

Local e data: _____

Nome completo do(a) Participante: _____

Assinatura do(a) Participante: _____

RG: _____

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora responsável: Lyvia Evanescense dos Santos Mendonça

Apêndice 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Pesquisa:
COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: estratégias e desafios docentes
Estudante: Lyvia Evanescense dos Santos Mendonça

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA
Professores(as)

Dados de caracterização

Nome completo: _____

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Idade: _____

Função/Cargo que ocupa atualmente na instituição: _____
_____

Vínculo empregatício:

( ) Concursado(a)/Efetivo(a) ( ) Contratado(a) temporário(a) ( )

Outro: _____

Há quanto tempo atua na Educação Infantil? ( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 5 anos

( ) 6 a 10 anos ( ) 11 a 15 anos ( ) Mais de 15 anos

Formação acadêmica (graduação):

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Você possui pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não. Se sim, informe:

Tipo (especialização, mestrado, doutorado): _____

Área: _____

Instituição: _____

Questões

1. Quais são as principais dificuldades de comunicação observadas nas crianças com TEA em sua prática pedagógica?

_____

_____

_____

_____

2. De que forma essas dificuldades de comunicação influenciam a participação da criança nas atividades da Educação Infantil?

_____

_____

_____

_____

3. Quais desafios você enfrenta ao se comunicar com crianças com TEA no ambiente escolar?

_____

_____

_____

_____

4. Que estratégias pedagógicas você utiliza para favorecer a comunicação dessas crianças?

_____

5. Você utiliza recursos visuais, tecnológicos ou sistemas alternativos de comunicação? Quais?

6. Na sua percepção, quais estratégias apresentam melhores resultados para promover a comunicação, interação e inclusão das crianças com TEA?

7. O CMEI oferece apoio ou recursos para auxiliar o trabalho com crianças com TEA? Como isso acontece?

8. Você considera que sua formação inicial o(a) preparou adequadamente para atuar com crianças com TEA ou precisou de especialização? Justifique.

9. Como ocorre a participação da família no processo de desenvolvimento da comunicação da criança com TEA?

10. Como você avalia o processo de inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil no CMEI onde atua?

_____

_____

_____

_____

11.Na sua percepção, quais são os principais desafios para garantir a inclusão efetiva das crianças com TEA no ambiente escolar?

_____

_____

_____

_____

12. Gostaria de acrescentar alguma observação ou consideração sobre o Tema da pesquisa?

_____

_____

_____

_____

Muito obrigada pela sua colaboração!

Apêndice 5



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Pesquisa:
COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: estratégias e desafios docentes
Estudante: Lyvia Evanescense dos Santos Mendonça

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA
Cuidadores(as)

Dados de caracterização

Nome completo: _____

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Idade: _____

Função/Cargo que ocupa atualmente na instituição: _____
_____
Vínculo empregatício:
( ) Concursado(a)/Efetivo(a) ( ) Contratado(a) temporário(a) ( )
Outro: _____

Há quanto tempo atua na Educação Infantil? ( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 5 anos
( ) 6 a 10 anos ( ) 11 a 15 anos ( ) Mais de 15 anos

Formação acadêmica (graduação):

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Você possui pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não. Se sim, informe:

Tipo (especialização, mestrado, doutorado): _____

Área: _____

Instituição: _____

Questões

1. Como é o seu dia a dia cuidando de crianças com TEA na Educação Infantil?

_____

_____

_____

_____

2. Quais dificuldades de comunicação você percebe nas crianças com TEA?

_____

_____

_____

_____

3. O que você faz para conseguir se comunicar melhor com essas crianças?

_____

_____

_____

_____

4. Você recebe apoio ou orientação do CMEI para lidar com essas situações? Como é esse apoio?

_____

_____

_____

_____

5. Na sua opinião, o que ajudaria a melhorar a comunicação e a inclusão das crianças com TEA no CMEI?

_____

_____

_____

_____

6. Na sua opinião, como acontece a inclusão das crianças com TEA no CMEI? O que ajuda e o que ainda precisa melhorar?

_____

_____

_____

_____

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXOS

Anexo 1

Prefeitura Municipal de João Pessoa
Secretaria de Educação e Cultura
[redacted]

DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos com a pesquisa da estudante **Lyvia Evanescense dos Santos Mendonça,** do curso de Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, que terá como campo de estudo o [redacted]. O projeto de pesquisa do âmbito de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, tem como título: **"COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: estratégias e desafios docentes"**, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Ana Luisa Nogueira de Amorim. O projeto tem como **objetivo geral**: Investigar como os/as professores/as trabalham a comunicação verbal de crianças com TEA na Educação Infantil, e os **objetivos específicos:** Identificar os principais desafios enfrentados no processo de estímulo à linguagem oral dessas crianças; Descrever as estratégias pedagógicas utilizadas pelos/as professores/as para favorecer essa interação verbal. . Destacamos que a autorização está condicionada ao comprometimento do(a) pesquisador(a) em utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente, para fins da pesquisa.

João Pessoa, 30 de junho de 2026

[redacted]

Departamento de Programas Integradores

Departamento de Programas Integradores