

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
 Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96.
 Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

DEDC - CAMPUS VII
 Departamento
 de Educação



UNEB
 UNIVERSIDADE DO
 ESTADO DA BAHIA

PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jocileia de Souza Araújo¹

Pascoal Eron Santos de Souza²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o processo de inclusão de criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. As reflexões foram construídas a partir de um relato de experiência vivenciada como mediadora escolar em uma instituição educativa. As observações e análises iniciais foram sistematicamente registradas em um diário de bordo, instrumento indispensável para transformar em conhecimento as impressões vivenciadas na escola e que serviram de base para a construção deste relato. Neste artigo, são apresentados desafios, estratégias pedagógicas e avanços significativos nas áreas da comunicação, interação e socialização de uma criança com TEA. A experiência demonstrou que o processo de inclusão exige, por parte dos profissionais da escola, um olhar atento, sensível e planejado, capaz de reconhecer e respeitar as singularidades da criança. A mediação afetiva, o vínculo com a professora e o uso de práticas lúdicas e individualizadas foram essenciais para o progresso do estudante com TEA. Os resultados aqui registrados podem contribuir com o processo de formação de educadores, sobretudo ao apresentar experiências concretas de práticas pedagógicas efetivamente realizadas com uma criança atípica, incentivando futuras pesquisas e debates sobre a inclusão na educação infantil.

Palavras-chave: autismo; educação infantil; educação inclusiva.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the process of including children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education. The reflections were based on a report of my experience as a school mediator in an educational institution. Initial observations and analyses were systematically recorded in a logbook, necessary to transform the experiences at school into knowledge, which served as the basis for the construction of this report. This article presents challenges, pedagogical strategies, and innovative advances in the areas of communication, interaction, and socialization of a child with ASD. Experience demonstrates that the inclusion process requires an attentive, sensitive, and planned approach from school professionals, capable of considering and respecting the child's unique characteristics. Affective mediation, the bond with the teacher, and the use of playful and individualized practices were essential to the progress of the student with ASD. The results reported can contribute to the process of training educators, especially by presenting concrete experiences of pedagogical practices carried out with an atypical child, encouraging future research and debates on inclusion in early childhood education.

Keywords: autism; early childhood education; inclusive education.

¹Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia-UNEB, Campus VII. Email: jocicleiaaraujo38@gmail.com

²Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia-UNEB, Campus VII. Email: pesouza@uneb.br

Introdução

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil tem sido um dos grandes desafios enfrentados pela comunidade escolar na consolidação de práticas inclusivas nas instituições educativas. Por outro lado, também representa uma das mais importantes conquistas da educação atual que se abre para a diversidade e para a democratização do acesso de todos e todas à escola.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, garantem o direito de todas as crianças ao acesso e à permanência na escola, prevendo atendimento educacional adequado às suas necessidades. Entretanto, para que esse direito se concretize efetivamente, é essencial considerar múltiplos fatores: a formação dos(as) professores(as), a atuação do profissional de apoio escolar, o acolhimento da equipe pedagógica, a estrutura física da escola e o envolvimento da família. Conforme Mantoan (2015), a inclusão exige uma transformação profunda da instituição escolar, ou seja, recriar o modelo educativo escolar, sob o pressuposto do ensino para todos. Reorganizar pedagogicamente as escolas segundo o diálogo, a solidariedade, a cidadania... Formar, aprimorar e valorizar o professor. Nesse contexto, a inclusão escolar com TEA impõe desafios ainda mais complexos à escola, exigindo não apenas estruturas e recursos adequados, mas também uma mudança de cultura institucional. Trata-se de ir além do acesso físico, promovendo práticas pedagógicas inclusivas, sensíveis às especificidades do desenvolvimento infantil e comprometidas com a aprendizagem de todos. Assim, a concretização do direito à educação inclusiva passa por ações integradas e sustentadas, envolvendo o poder público, a escola, os profissionais da educação e a família.

Neste trabalho, relato uma experiência vivenciada exercendo a função de mediadora escolar de criança com TEA em uma instituição pública de educação, ao mesmo tempo em que era graduanda do curso de licenciatura em pedagogia. Em 2024, fui contratada por uma escola municipal para acompanhar uma criança autista em seu processo de inclusão em uma turma de educação infantil. O acompanhamento teve como ponto principal promover a inclusão, levando em consideração o

desenvolvimento da comunicação, da interação e da socialização da criança no ambiente escolar, por meio de práticas pedagógicas inclusivas e da mediação

constante nas atividades cotidianas. Neste relato, são abordados os desafios observados, estratégias utilizadas e principalmente os avanços percebidos na criança com TEA ao longo desse acompanhamento.

Além disso, este estudo propõe construir uma reflexão crítica sobre a importância da inclusão escolar de crianças autistas na educação infantil, destacando o papel essencial da comunicação, e da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre o processo de inclusão da criança autista na educação infantil. Ao sistematizar o relato de experiência descrito neste texto, busca-se contribuir de forma significativa para a formação de outros educadores, estudantes de pedagogia e profissionais que atuam na área da inclusão.

Produção de conhecimento por meio do relato de experiência

Um relato de experiência, enquanto produção acadêmica na área de educação, se caracteriza pela descrição reflexiva de vivências reais do(a) pesquisador(a) em determinado contexto educativo. Nas palavras de Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65),

O relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica.

Os autores aqui mencionados defendem a importância do relato de experiência como uma ferramenta legítima de produção de conhecimento no contexto acadêmico. Ao destacar a necessidade de embasamento teórico e reflexão crítica, mostram que esse tipo de escrita vai além da simples descrição de vivências. Trata-se de um exercício de sistematização e análise, que permite transformar a prática cotidiana em objeto de estudo e reflexão, contribuindo, assim, para a formação profissional e o avanço na compreensão de práticas educativas em uma perspectiva crítica.

Na organização do presente relato, para o registro das experiências vivenciadas, utilizamos um diário de bordo, ferramenta indispensável para sistematizar e compreender as vivências, no processo de registro dos acontecimentos.

A criança com TEA: conhecendo o Pedro Lucas

A partir da experiência vivenciada como mediadora escolar, é possível descrever o perfil da criança acompanhada, considerando alguns aspectos relevantes para sua inclusão no ambiente escolar. A caracterização desse aluno é fundamental para compreender as particularidades que permearam seu processo de inclusão, bem como para refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano da sala de aula.

A criança em questão tinha 3 anos de idade à época e apresentava características típicas do (TEA), como: dificuldades na comunicação verbal, na interação social e na flexibilidade de comportamentos. No aspecto da comunicação verbal, seu vocabulário era bastante restrito, sendo que as únicas palavras que costumava dizer eram “mãe” e “leão”. Na maior parte do tempo, utilizava gestos, sons ou chorava para se comunicar; o que indicava dificuldades em expressar suas necessidades por meio da fala. Em relação à interação social, evitava o contato visual, não respondia quando chamada pelo nome e raramente iniciava interações com os colegas ou com os adultos. Já no que diz respeito à flexibilidade de comportamentos, apresentava resistência em seguir a rotina escolar: frequentemente queria sair da sala de aula para correr pelo pátio e, quando era impedida de fazer o que desejava, reagia com crises de choro e, em alguns momentos, batia a cabeça na parede como forma de demonstrar frustração.

Ao longo deste texto, para nos referirmos a essa criança, utilizaremos o nome fictício de Pedro Lucas, a fim de preservar sua identidade. Esse cuidado segue os princípios éticos que orientam a produção de trabalhos acadêmicos, especialmente quando envolvem crianças, garantindo o sigilo e o respeito à sua privacidade conforme orientações da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Conforme laudo médico emitido pelo neurologista, Pedro Lucas foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista – Nível 2 de suporte, apresentando comprometimento qualitativo e quantitativo da linguagem, poucas oportunidades de socialização e dificuldades de interação social. O relatório ainda destaca que, embora tratáveis, essas características podem trazer limitações por toda a vida da criança,

sendo fundamental o acompanhamento por equipe multidisciplinar e a construção de um plano de desenvolvimento educacional individualizado.

Apesar dessas dificuldades, o educando demonstrava grande interesse por atividades lúdicas, principalmente cantigas e contação de histórias que envolvessem animais. Durante as brincadeiras, gostava de repetir a mesma atividade várias vezes; nas cantigas, dançava e batia palmas; e, durante a contação de histórias, principalmente as que mencionavam nomes de animais, a criança imitava os sons e movimentos dos personagens com entusiasmo.

Autismo e educação inclusiva

A educação inclusiva visa garantir que todos(as) os(as) alunos(as) tenham acesso a uma educação de qualidade no ambiente escolar comum, promovendo a equidade e o reconhecimento das diferenças. Práticas verdadeiramente inclusivas buscam eliminar barreiras à aprendizagem e à participação dos sujeitos nas diversas atividades escolares, garantindo que a diversidade seja reconhecida e respeitada.

Incluir significa desenvolver diferentes práticas educativas voltadas ao sucesso da aprendizagem para todos os alunos, assegurando que as particularidades sejam compreendidas como parte do processo educativo. Segundo Mantoan (2015), as ações educativas devem estar centradas no convívio com as diferenças e na aprendizagem como um processo relacional e participativo. Para a autora, é fundamental que esse processo faça sentido para o aluno, ao considerar sua subjetividade dentro de um contexto coletivo, como o das salas de aula.

Quanto à inclusão, questiona não somente as políticas públicas e a organização da educação especial e de educação comum como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular (Mantoan, 2015, p. 27-28).

É preciso compreender que o processo de aprendizagem dentro da sala de aula é algo sempre possível de consolidar, sendo necessário, no entanto, superar a concepção preconceituosa de que alunos atípicos não são capazes de estudar, conviver e aprender com os demais. É na escola que o processo de transformação acontece de forma contínua para todas as crianças. É neste espaço único que os indivíduos são capazes de assimilar conteúdos, interagir e construir conhecimentos:

Ainda há profissionais que acreditam que a presença dos alunos com deficiência quebrará a rotina da escola. Por isso, temos que pensar em uma inclusão que afaste o pensamento de fracasso, assumindo posturas de novos ensinamentos e novas aprendizagens. Isso consiste em uma renovação da escola (Cunha, 2015, p. 71).

Infelizmente, enfrentamos desafios no campo da inclusão escolar, sobretudo no que diz respeito ao enfrentamento de discursos e posturas capacitistas de alguns profissionais em relação a estudantes com deficiência. No entanto, é fundamental reconhecer que a presença desses estudantes no ambiente escolar não representa um obstáculo, mas sim uma oportunidade de transformação e enriquecimento pedagógico para todos os sujeitos envolvidos.

A escola possui uma função essencial na vida dos alunos. Ela tem o papel de proporcionar o desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico dos educandos. A ela são atribuídas inúmeras funções na vida do indivíduo, já que é a instituição responsável pela educação formal, por meio da promoção de valores sociais e culturais indispensáveis à formação do cidadão:

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de dar significado a objetos, fatos, fenômenos, à vida. Expressar, dos mais variados modos, o que sabemos implica representar o mundo com base em nossas origens, em nossos valores e sentimentos. (Mantoan, 2015, p. 22)

A inclusão de crianças com (TEA) no ambiente escolar é um processo que vai além do simples acesso à escola: trata-se de garantir a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças em igualdade de condições com os demais alunos. A educação inclusiva, enquanto política e prática educacional defende o direito de todas as crianças à convivência em espaços escolares comuns, respeitando suas singularidades e promovendo estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades

A legislação brasileira, como a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), assegura o direito à educação inclusiva e determina que o sistema educacional promova os apoios necessários para o desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência. No entanto, a efetivação desses direitos depende diretamente do comprometimento da escola, da formação dos educadores e da presença de recursos e profissionais de apoio.

De acordo com Silva e Gonçalves (2020, p. 89):

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar exige não apenas adaptações estruturais, mas principalmente uma mudança de postura pedagógica, em que o professor compreenda as singularidades do aluno e promova práticas que favoreçam sua participação ativa e significativa no cotidiano escolar.

No contexto do TEA, a inclusão exige uma abordagem sensível e especializada, que compreenda as especificidades desse transtorno que, por sua natureza, envolve dificuldades na comunicação, na interação social e nos comportamentos repetitivos. Além disso, é necessário que sejam consideradas as potencialidades que essas crianças possuem.

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida [...]. Caracteriza-se por um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e do comportamento, e dentre elas, a mais comprometida é a interação social. No entanto, isso não significa dizer, em absoluto, que a pessoa com autismo não consiga e nem possa desempenhar seu papel social de forma bastante satisfatória (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 5).

Para isso, é fundamental que os profissionais da educação estejam preparados para acolher, adaptar e promover um ambiente que favoreça o desenvolvimento das potencialidades das crianças com TEA e não apenas estejam preocupados com a correção de suas limitações. Com estratégias adequadas e mediação pedagógica apropriada, a criança autista conseguirá estabelecer vínculos, se comunicar à sua maneira e participar das atividades escolares.

Como destacam Silva, Gaiato e Reveles (2012), para compreender o autismo é necessário ter empatia e abertura ao diferente:

Quando nós falamos em autismo, estamos nos referindo a pessoas com habilidades absolutamente reveladoras, que calam fundo na nossa alma, e nos fazem refletir sobre quem de fato vive alienado. [...] Compreender esse transtorno pode ser relativamente simples quando estamos dispostos a nos colocar no lugar do outro, a buscar a essência mais pura do ser humano e a resgatar a nobreza de realmente conviver com as diferenças (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 5).

Diante disso, é importante destacar que o autismo não pode ser compreendido a partir das limitações do sujeito com TEA, mas é constituído também por suas habilidades únicas que podem transformar nossa forma de ver o mundo. É

necessário que o(a) educador(a) valorize a escuta, a convivência e a singularidade da criança autista. A inclusão, nesse sentido, é vista não apenas como um direito, mas como uma oportunidade de crescimento e aprendizado para todos.

Segundo Silva e Silveira (2020, p. 87) “A atuação do professor com alunos com TEA exige conhecimento específico sobre o transtorno, sensibilidade para compreender suas necessidades e estratégias adequadas para promover sua inclusão no ambiente escolar”. Nesse sentido, compreender o autismo sob a perspectiva da inclusão escolar é essencial para romper com práticas excludentes e construir uma educação mais justa, acolhedora e significativa para as crianças. Isso implica reconhecer que cada educando possui necessidades e potencialidades únicas, exigindo da escola um olhar sensível e preparado para adaptar suas práticas pedagógicas. A inclusão efetiva requer o engajamento ativo dos educadores, apoio institucional e a valorização da diversidade como um princípio educativo fundamental.

Autismo na educação infantil

A educação infantil representa a primeira etapa da educação básica e desempenha um papel essencial no desenvolvimento global das crianças. Para aquelas diagnosticadas com (TEA), essa fase é especialmente significativa, pois é nesse período que se iniciam as interações sociais mais consistentes e os processos iniciais de aprendizagem formal. Assim, o ambiente escolar precisa ser estruturado de forma a acolher e estimular essas crianças, respeitando suas particularidades. “Há evidência de que prover educação formal de forma precoce, a partir dos dois aos quatro anos, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos, é a abordagem terapêutica mais efetiva” (Bosa, 2006, p. S49).

O autismo, sendo um transtorno do neurodesenvolvimento, exige adaptações pedagógicas e metodológicas que favoreçam a comunicação, a interação e o acesso ao currículo. Na educação infantil, isso pode ser feito por meio de práticas lúdicas, com rotinas bem definidas, com uso de recursos visuais, estímulo à expressão corporal e garantia de apoio emocional constante.

Destaca-se a importância de uma abordagem pedagógica personalizada para crianças com autismo. Os professores precisam adaptar suas práticas de ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno autista, garantindo sua participação ativa e seu desenvolvimento integral na escola. Isso envolve a implementação de estratégias educacionais específicas e o

fornecimento de apoio individualizado para maximizar o progresso acadêmico e social dessas crianças (Simplício, 2024, p.105).

É evidente a importância da atuação do professor como mediador do processo de aprendizagem e da socialização. O educador precisa estar atento aos sinais, saber adaptar atividades, promover vínculos afetivos e estimular a autonomia da criança autista de forma progressiva. “O professor da educação infantil exerce papel central na inclusão do aluno com autismo, sendo responsável por criar um ambiente afetivo, adaptar atividades e articular o trabalho com a família e os profissionais de apoio” (Oliveira; Amaral, 2018, p.104). Nesse sentido, o trabalho colaborativo com a equipe pedagógica, profissionais de apoio e família é fundamental para garantir uma inclusão mais efetiva.

A tríade autística: comunicação, interação e comportamento

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado, principalmente, por alterações em três áreas do desenvolvimento: comunicação, interação social e comportamento. Esses três elementos compõem o que se convencionou chamar de tríade autística. Compreender essas áreas é essencial para pensar estratégias inclusivas eficazes. Segundo a American Psychiatric Association (2014), “os déficits persistentes na comunicação e interação social estão presentes em múltiplos contextos, juntamente com padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (p. 50). Segundo Bosa (2006), os principais indicadores do desenvolvimento futuro de crianças com autismo estão relacionados ao nível de comunicação e às habilidades cognitivas na fase pré-escolar, o que reforça a importância da identificação e intervenção precoce.

A experiência vivenciada acompanhando uma criança autista de 3 anos na educação infantil ilustra claramente esses aspectos. No campo da comunicação verbal, a criança apresentava um vocabulário extremamente restrito, utilizando apenas as palavras “mãe” e “leão”. Na maior parte do tempo, comunicava por meio de gestos, sons ou choro. Diante dessa dificuldade, foi estimulado constantemente o uso da fala nas interações cotidianas. Como resultado desse processo de incentivo e aproximação afetiva, a primeira nova palavra que a criança pronunciou foi “Pró”, ao se referir a mim, marcando um avanço importante na comunicação e no vínculo

estabelecido. Com o tempo, passou a chamar-me quando precisava de algo, direcionando-se a mim para se comunicar, o que representou um progresso significativo na sua expressão verbal.

Nas atividades rotineiras, frequentemente aproveitava o interesse de Pedro Lucas por animais para estimulá-lo na comunicação. Apresentava cartões ilustrados com imagens de diferentes bichos, como gato, coelho e leão, incentivando-o a nomeá-los. Durante a roda de música, a professora cantava uma canção que mencionava esses animais, o que despertava ainda mais o interesse dele. Nesses momentos, Pedro Lucas passou a imitar os sons dos bichos — dizia “miau, miau” ao ver o gato e, ao aparecer o leão, além de dizer o nome, ele reproduzia o som e imitava as garras com as próprias mãos com entusiasmo. Essas situações mostravam como, em um ambiente afetivo e conectado aos seus interesses, Pedro Lucas ampliava suas iniciativas comunicativas de forma espontânea e significativa.

Era perceptível, no entanto, que a criança apresentava uma limitação na linguagem verbal, com vocabulário extremamente restrito. Segundo Boechat et al. (2024), o uso de sistemas de comunicação alternativa e ampliada pode aprimorar significativamente a comunicação e a interação social de crianças com autismo, desde que aplicados de forma adequada. Essa observação prática é coerente com a teoria, pois os recursos comunicacionais alternativos, como os gestos e sinais utilizados no início, funcionaram como ponte para o surgimento da fala, em um ambiente de segurança afetiva e estímulo contínuo.

Além disso, o estudo de Ribeiro (2010, p. 405) destaca que a afetividade é essencial no processo educativo, pois “é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza”, ressaltando a importância da construção de vínculos entre educador e criança como elementos facilitadores da aprendizagem. Esse aspecto ficou evidente na evolução de Pedro Lucas, que começou a vocalizar e se comunicar de forma mais espontânea à medida que o vínculo afetivo se fortalecia.

A experiência também evidenciou como o ambiente escolar pode ser ajustado às necessidades específicas da criança com autismo. De acordo com Cabral e Marin (2017), a inclusão escolar de crianças com TEA exige que o professor compreenda as características individuais de cada aluno para planejar estratégias adequadas, promovendo a participação e o desenvolvimento das habilidades comunicativas e sociais.

Quanto à interação social, inicialmente Pedro Lucas evitava o contato visual, não respondia quando chamado pelo nome e não iniciava interações com colegas ou adultos. Essa postura pode ser compreendida à luz das características do Transtorno do Espectro Autista, que têm na comunicação social um dos principais desafios a serem superados (APA, 2014).

Diante desse quadro, passei a intervir de forma planejada em momentos lúdicos e nas brincadeiras em grupo, com o objetivo de estimular sua interação e socialização. Como destaca Brites (2020, p. 15), “com os estímulos adequados, essa fase inicial da infância pode determinar positivamente muitos aspectos do desenvolvimento da criança lá na frente, tanto na adolescência quanto na vida adulta”. Ainda segundo a autora, “a simplicidade é o motor do desenvolvimento infantil” (Brites, 2020, p.6), sendo o brincar uma das experiências mais estruturantes para a criança. Vygostky (1991), por sua vez, destaca que o brincar possibilita o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, uma vez que, por meio da mediação com o outro, a criança acessa a Zona de Desenvolvimento Proximal; ou seja, ao participar de atividades compartilhadas, ela vai além do que conseguiria fazer sozinha.

Uma das estratégias aplicadas, na turma em que atuei como mediadora, foi a atividade lúdica chamada de Cabra-cega ou Cobra-cega, na qual uma criança fecha os olhos para tentar identificar um colega utilizando-se apenas do tato. Levando em conta que Pedro Lucas demonstrava interesse por atividades desse tipo, ele participou com entusiasmo da brincadeira, tentando reconhecer os colegas apenas pelo toque. Cada vez que ele realizava essa dinâmica, reforçava os nomes dos colegas que ele tentava identificar. Com o tempo, começou a chamar alguns colegas por seus nomes e demonstrava empolgação ao vê-los chegando à escola; com frequência indo até a porta para recebê-los com um sorriso.

Em outro momento significativo, durante o lanche, quando desejava algo que um colega estava comendo, Pedro Lucas se aproximava sorrindo e apontava com o dedo, sinalizando que também queria. No entanto, algumas vezes, o colega não compreendia o gesto e não respondia. Nesses casos, Pedro Lucas me chamava, dizendo "pró" e apontava o que desejava. Frequentemente o incentivava a pedir, mediando a interação ao explicar para o colega que Pedro também queria experimentar aquele lanche e perguntava se ele poderia compartilhá-lo. A partir disso,

os dois passavam a comer juntos, construindo momentos de troca e convivência que fortaleciam os vínculos sociais.

Ao longo do tempo, esses estímulos favoreceram uma abertura gradual de Pedro Lucas ao convívio social. Ele começou a chamar alguns colegas pelo nome e demonstrava alegria com a chegada deles, sorrindo e se aproximando, indicando avanços significativos. Isso demonstra que a mediação o intencional de experiências lúdicas pode favorecer não apenas a inclusão, mas também o fortalecimento das habilidades sociais e afetivas da criança.

No que se refere à flexibilidade de comportamentos, Pedro Lucas inicialmente demonstrava grande resistência em seguir a rotina escolar. Apresentava forte apego a comportamentos repetitivos e entrava em crise em situações de frustração. Essa dificuldade também pôde ser percebida em relação à rigidez com horários específicos. Pedro Lucas passou a associar o banho, realizado diariamente por volta das 14h30, com o retorno da mãe para buscá-lo, que ocorria por volta das 15h20. Após alguns dias, quando alterei o horário do banho para 13h50, ele apresentou sinais de ansiedade: chorava, corria para o portão e repetia insistentemente que queria a mãe, acreditando que a saída estava próxima. Essa situação evidencia a importância da previsibilidade para crianças com autismo, bem como o impacto das mudanças na rotina sobre seu estado emocional. Segundo Bosa (2006, p. 45), “a estruturação do ambiente e a manutenção de rotinas consistentes reduzem a ansiedade e promovem maior segurança emocional à criança com TEA”. Esse episódio reforça a necessidade de estratégias como antecipação visual e comunicação clara para minimizar o estresse diante de alterações inevitáveis.

Apesar dessas dificuldades iniciais, aos poucos Pedro Lucas começou a se adaptar às rotinas escolares, o que possibilitou avanços significativos em sua autonomia. Um dos marcos desse progresso foi quando, ao perceber que os colegas estavam se organizando para ir ao refeitório, ele espontaneamente pegou sua sandália e se posicionou junto ao grupo, sem que fosse chamado. Esse comportamento indicava que estava internalizando a sequência das atividades e conseguindo antecipar os próximos passos a serem dados para a realização de atividades rotineiras com base no que observava ao seu redor.

Outro avanço importante ocorreu no processo de desfralde. No início do acompanhamento, a criança ainda fazia uso de fraldas e necessitava de auxílio para

se alimentar. Para promover sua autonomia, foram aplicadas estratégias de incentivo, como estímulos frequentes para ir ao banheiro, reforços positivos, elogios e valorização das conquistas. Durante as refeições, Pedro Lucas também foi gradualmente incentivado a segurar os talheres e se alimentar sozinho. Com essas intervenções, ele começou a adquirir maior independência, permanecendo mais tempo na sala de aula, acompanhando as rotinas e participando das atividades de forma mais segura e previsível.

Além disso, foi trabalhado com a criança o acompanhamento da rotina coletiva, orientando-o a esperar os colegas e realizar as atividades nos momentos adequados. Por exemplo, quando todos subiam para o refeitório ou para outras atividades, Pedro Lucas compreendia que era o momento de transição, passando a acompanhar o grupo com mais segurança e previsibilidade. Esses progressos refletiram diretamente em sua autonomia e segurança, contribuindo para adaptação mais tranquila ao ambiente escolar e uma participação mais efetiva nas atividades diárias.

No entanto, apesar dessas conquistas no desenvolvimento de Pedro Lucas, um desafio ainda persistia: a dificuldade em desenvolver a coordenação motora fina, especialmente nas atividades pedagógicas que exigiam o uso de lápis, recorte ou traçado. Diante disso, foi necessário buscar estratégias alternativas que respeitassem suas limitações e, ao mesmo tempo, possibilitassem o desenvolvimento dessa habilidade essencial.

Estímulo à coordenação motora: a ludicidade como aliada

Apesar dos avanços observados nas áreas de comunicação, interação social e comportamento, a coordenação motora fina ainda representava uma barreira importante no processo de inclusão de Pedro Lucas. Ele não demonstrava interesse pelas atividades impressas, tampouco apresentava habilidades motoras para manipular lápis ou realizar traçados. Essa limitação gerava frustração, tanto para ele quanto para mim, que buscava maneiras de estimulá-lo sem pressioná-lo a realizar tarefas para as quais não estava preparado.

Com base em sua afinidade com os animais, especialmente o leão, zebra, gato e cachorro, desenvolvi uma estratégia lúdica personalizada. Elaborei uma caixa com imagens desses animais e, em cada uma, fiz uma abertura representando a boca de um bicho. A proposta era que Pedro Lucas alimentasse os animais utilizando grãos

de milho de pipoca, colocando-os cuidadosamente nas aberturas. Essa atividade visava trabalhar a coordenação motora fina por meio do movimento de pinça, exigindo atenção, controle e concentração.

A resposta de Pedro Lucas foi extremamente positiva: demonstrava alegria a cada acerto, mantinha-se engajado durante a proposta e passou a solicitar a atividade em outros momentos da rotina. A utilização de elementos do seu universo de interesse transformou uma dificuldade motora em uma oportunidade de desenvolvimento, respeitando seus limites e valorizando suas potencialidades.

Essa vivência reforça a importância do olhar sensível do(a) educador(a) para adaptar as propostas às características de cada criança. O uso de estratégias lúdicas e individualizadas se mostrou essencial para promover avanços em áreas que, inicialmente, pareciam inacessíveis. Assim, compreendemos que a inclusão verdadeira passa também pelo reconhecimento das pequenas conquistas e pela criatividade pedagógica que transforma desafios em possibilidades.

O papel da mediadora no processo de inclusão escolar

A atuação da mediadora escolar é um dos pilares fundamentais para a efetivação da inclusão de crianças com (TEA). Sua presença no ambiente escolar não se limita ao cuidado físico, mas envolve também a mediação das interações sociais, o estímulo à comunicação e adaptação ao ambiente escolar, promovendo sua autonomia e participação na dinâmica própria da escola.

Durante o acompanhamento de Pedro Lucas, a minha atuação enquanto mediadora escolar ultrapassava as ações do cuidar. Tornei-me o elo entre ele, os colegas, a professora e as atividades escolares. Por meio de ações planejadas e afetivas, como a utilização de recursos visuais, incentivo verbal e reforços positivos, pôde favorecer sua participação ativa e promover avanços significativos em sua autonomia, socialização e comunicação.

De acordo com Machado et al. (2018), a figura do apoio escolar é vista como central na inclusão de crianças com deficiência, sendo responsável por mediar as relações com a professora, os colegas e os conteúdos. Nascimento e Sousa (2023), por outro lado, destacam que a mediação afetuosa e intencional contribui para o acolhimento e engajamento da criança nas rotinas escolares, sendo essencial na formação dos vínculos e no fortalecimento da autoestima e da comunicação.

A presença da mediadora também é fundamental para interpretar as necessidades da criança, especialmente quando há dificuldades de comunicação verbal. No caso de Pedro Lucas, o vínculo construído foi essencial para que ele começasse a utilizar a fala de forma espontânea, chamando-me de “Pró” e, posteriormente, buscando-me sempre que precisava se comunicar.

Assim, compreendemos que o trabalho da mediadora escolar precisa ser intencional, sensível e integrado às práticas pedagógicas da professora regente, atuando não como substituta, mas como parceira no processo educativo e inclusivo, para que a criança tenha autonomia e consiga interagir com colegas e professores.

Desafios da mediação escolar: situações críticas vivenciadas

Durante o acompanhamento de Pedro Lucas, algumas situações exigiram mediação imediata, sensível e articulada entre escola e família, indo além do trabalho pedagógico e exigindo atenção integral ao bem-estar da criança.

Um episódio marcante ocorreu quando Pedro Lucas começou a apresentar sinais de mal-estar físico: estava sem forças, desanimado, não reagia aos estímulos e recusava alimentação. Diante dessa situação, foi necessário ficar com ele no colo durante todo o tempo, buscando garantir sua segurança, ao mesmo tempo que comunicava para coordenação pedagógica e à professora regente sobre seu estado. Apesar da preocupação, mantive a calma para agir de forma adequada, embora internamente sentisse grande apreensão diante da fragilidade da criança. Como não houve melhora aparente, foi necessário acionar a mãe, que compareceu prontamente e o levou à Unidade de Pronto Atendimento (UPA). No atendimento médico, constatou-se que os sintomas foram consequência de uma reação adversa a uma medicação administrada em casa antes do início das aulas. Esse episódio, além de gerar forte impacto emocional, evidenciou a importância da atenção contínua aos sinais apresentados pelas crianças, da comunicação eficiente entre escola e família e da necessidade de preparo para lidar com situações emergenciais no contexto escolar.

Outro desafio recorrente era a necessidade de monitorar a temperatura corporal de Pedro Lucas durante o período escolar. Havia uma orientação clara da família e da equipe pedagógica: caso a temperatura ultrapassasse 38°C, existia risco da criança apresentar convulsões. Por esse motivo, a vigilância era imprescindível,

tanto para identificar sinais de febre quanto para acionar imediatamente a coordenação e os familiares, garantindo a segurança da criança. Esse episódio evidenciou que a atuação da mediadora escolar também envolve cuidados, escuta e atenção constante à saúde da criança, reforçando a complexidade do trabalho no contexto da inclusão.

O comportamento de Pedro Lucas por vezes ficava desregulado em situações em que ele sentia algum tipo de frustração. Por exemplo, ele demonstrava forte apego por brinquedos com temática de animais, especialmente um leão. Quando outro colega pegava esse brinquedo, Pedro Lucas reagia com crises intensas de choro e, por vezes, batia a cabeça na parede. Esses comportamentos autolesivos exigiram intervenções imediatas e constantes. A mediação envolvia ações preventivas, como a antecipação de possíveis conflitos, combinados com os colegas e acolhimento emocional para ajudá-lo a expressar seus sentimentos de outras formas. Com o tempo, e por meio de interações afetivas e seguras, foi possível reduzir a frequência e a intensidade dessas crises.

Esses episódios revelam que o processo de inclusão vai além do planejamento pedagógico e exige preparo emocional para ação imediata e sensível em situações críticas, reafirmando o papel da mediadora como ponte entre a criança, a escola e a família.

A construção do vínculo entre aluno e professora: a base para a inclusão

A relação entre aluno e professora é um dos fatores mais determinantes no processo de inclusão escolar, especialmente na educação infantil, em que os vínculos afetivos são fundamentais para o desenvolvimento da criança. No caso de crianças com TEA, esse vínculo pode ser o caminho para ampliar a comunicação, facilitar a socialização e promover segurança emocional no ambiente da escola.

Pedro Lucas, no início do processo, apresentava resistência à rotina e dificuldades para se comunicar. Contudo, à medida que o vínculo com a professora foi sendo construído — por meio do olhar acolhedor, da escuta sensível, do respeito ao seu tempo e da repetição afetiva nas interações — foi possível observar avanços significativos na forma como ele se relacionava com o espaço e com os colegas.

Segundo Teixeira (2003), tanto Wallon quanto Vygotsky consideram o afeto e a interação social como elementos centrais no processo de desenvolvimento psicológico da criança, sendo o vínculo com o adulto um motor essencial da aprendizagem. Essa visão é reforçada por Rosado e Campos (2023), ao afirmarem que o desenvolvimento da criança ocorre nas relações sociais, considerando o outro como mediador dos processos cognitivos, afetivos e sociais.

Essa relação afetiva, construída diariamente, foi essencial para que Pedro Lucas se sentisse pertencente ao grupo. A professora, ao adaptar atividades, respeitar suas preferências e reconhecer suas conquistas, tornou-se figura de referência e segurança. Portanto, o vínculo entre educadora e educando não é apenas desejável, mas fundamental para a inclusão efetiva de crianças autistas na educação infantil.

Considerações finais

Este trabalho originou-se a partir de situações concretas vivenciadas como mediadora escolar de uma criança com (TEA) em uma turma de educação infantil. A experiência construída no município de Senhor do Bonfim - BA, no ano de 2024, durante a formação do curso de Pedagogia. A partir desse contexto, teve como objetivo refletir sobre o processo de inclusão de uma criança autista na educação infantil, registrando os desafios, estratégias e avanços observados ao longo das experiências, transformando uma vivência significativa em objeto de estudo e sistematização acadêmica.

Ao longo desse percurso, foi possível compreender que o processo de inclusão de uma criança com autismo exige mais do que boa vontade: requer conhecimento, planejamento, escuta sensível e, acima de tudo, um olhar humano e acolhedor. Vivenciar na prática as dificuldades e conquistas de Pedro Lucas permitiu perceber a importância do vínculo afetivo, da mediação intencional e das estratégias pedagógicas adequadas ao perfil da criança. Cada pequeno avanço deve ser valorizado, pois representa a superação de muitas barreiras e o fortalecimento de um processo contínuo de desenvolvimento.

Como pedagoga, reconheço que o papel desenvolvido foi muito além do acompanhamento físico e psicológico; tornando-se facilitadora e ponte entre a criança, seus colegas, a professora e o ambiente escolar. Os conhecimentos adquiridos ao

longo da graduação, principalmente sobre educação inclusiva, desenvolvimento infantil e afetividade na prática pedagógica, foram fundamentais para o posicionamento e para a construção de estratégias para lidar com a criança autista. A formação acadêmica proporcionou o entendimento teórico necessário para atuar com responsabilidade, empatia e consciência no contexto da inclusão.

Refletir sobre esse processo leva a reconhecer a relevância social e acadêmica da inclusão escolar. Garantir o direito das crianças com TEA à convivência e à aprendizagem em ambientes comuns é um passo fundamental para a construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática. No campo acadêmico, a produção de relatos de experiência como este, pode contribuir para o avanço da formação docente, oferecendo subsídios concretos para a prática pedagógica e incentivando futuras pesquisas e debates sobre a efetivação da inclusão na educação infantil.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOECHAT, Gisela Paula Faitanin et al. Tecnologias assistivas no processo de inclusão escolar de crianças com autismo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 4547-4553, out. 2024.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. S47-S53, 2006. DOI: 10.1590/S1516-44462006000500006.

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, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
Acesso em: 16 mai. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. 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**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44–46, 24 maio 2016.

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental**: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. Curitiba: Neurosaber, 2020.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, e142079, 2017.

CARVALHO, RositaEdler. Inclusão: o paradigma da diversidade. **Revista Pátio: educação infantil**, Porto Alegre, ano 8, n. 26, p. 34-37, jul./set. 2004.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego**

no nível fundamental. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/secretarias/secadi/arquivos/politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2025.

MACHADO, L. B.; ALBUQUERQUE, E. R.; ALBUQUERQUE, L. M. B. Inclusão do aluno com deficiência: o discurso legal e as práticas de inclusão na escola. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 28, p. 414-433, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, 17(48), 60–77, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>

NASCIMENTO, D. A.; SOUSA, N. M. F. R. de. O brincar na educação infantil inclusiva nas práticas pedagógicas para crianças com deficiência. **Revista Educação & Formação**, v. 8, e11284, 2023.

OLIVEIRA, Luciana B.; AMARAL, Sílvia R. **Inclusão de crianças com autismo na educação infantil**: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2018.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 27, n. 3, p. 403–412, 2010.

ROSADO, A. C. S.; CAMPOS, K. P. B. Inclusão de crianças com autismo na educação infantil: do direito constitucional à realidade da escola pública. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, v. 39, n. 2, p. 445-463, 2023.

SILVA, Ana Paula da; SILVEIRA, Cláudia Regina da. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, n. 2, p. 85-98, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41735>. Acesso em: 09 de junho de 2025.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SILVA, Ana Paula; GONÇALVES, Rodrigo. **Inclusão escolar e o autismo**: desafios e possibilidades na prática docente. São Paulo: Editora Vozes, 2020.

SIMPLÍCIO, Paula Roberta Galvão. Estratégias de inclusão para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar: uma pesquisa exploratória. **Revista Cintedi**, v. 3, 2024. DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.006

TEIXEIRA, E. S. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 235-248, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.