

PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM OCUPAÇÕES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Participation of children with autism spectrum disorder in school occupations in early childhood education

Participación de niños con trastorno del espectro autista en ocupaciones escolares en educación infantil

Emilly Oliveira Sales

<https://orcid.org/0009-0006-3108-5758>

Universidade do Estado do Pará, Departamento de Terapia Ocupacional, Belém, PA, Brasil.

Gisely Gabrieli Avelar Castro

<https://orcid.org/0000-0002-0743-603X>

Universidade do Estado do Pará, Departamento de Terapia Ocupacional, Belém, PA, Brasil.

Débora Ribeiro da Silva Campos Folha

<https://orcid.org/0000-0002-2290-1673>

Universidade do Estado do Pará, Departamento de Terapia Ocupacional, Belém, PA, Brasil.

Resumo: Introdução: Ocupações escolares são ocupações que compõem a rotina educacional, como o autocuidado, o brincar, a participação social e atividades pedagógicas com fins de aprendizagem formal. Crianças autistas podem apresentar dificuldades maiores que os demais estudantes, o que pode gerar limitações à aprendizagem. Este estudo objetivou compreender como as crianças com Transtorno do Espectro Autista se envolvem nas ocupações escolares na educação infantil. **Métodos:** Trata-se de estudo de caso múltiplo. Participaram três crianças com autismo e três educadoras que acompanhavam essas crianças nas salas de aula. Entrevista semiestruturada e roteiro de observação compuseram os instrumentos da pesquisa. A análise de conteúdo organizou os dados coletados. **Resultados:** Foram geradas três categorias temáticas: sobre as ocupações das crianças com autismo na educação infantil; sobre a rotina das crianças com autismo na educação infantil; sobre os ambientes frequentados pelas crianças com autismo na educação infantil. **Discussão:** Compreende-se que o desenvolvimento infantil é influenciado pela participação em atividades significativas. No caso das crianças com autismo é evidente a diversidade de comportamentos e necessidades, que exigem uma abordagem pedagógica e terapêutica individualizada mesmo no ambiente escolar. **Conclusão:** Os resultados apontam para importantes reflexões no contexto da Terapia Ocupacional, colaborando para o avanço no conhecimento sobre esta temática, contribuindo para a implementação de práticas inclusivas e potencializando a participação de todas as crianças em ocupações escolares.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional. Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil.

Abstract: Introduction: School occupations are occupations that make up the educational routine, such as self-care, playing, social participation and pedagogical activities for formal learning purposes. Autistic children may have greater difficulties than other students, which can cause limitations to learning. This study aimed to understand how children with Autism Spectrum Disorder get involved in school occupations in early childhood education. **Methods:** This is a multiple case study. Three children diagnosed with autism and three educators who accompanied these children in the classrooms participated. Semi-structured interviews and observation script were the instruments of the research. Content analysis organized the data collected. **Results:** Three thematic categories were generated: about the occupations of children with autism in early childhood education; about the routine of children with autism in early childhood education; about the environments frequented by children with autism in Early Childhood Education. **Discussion:** It is understood that child development is influenced by participation in meaningful activities. In the case of children with autism, the diversity of behaviors and needs is evident, which require an individualized pedagogical and therapeutic approach even in the school environment. **Conclusion:** The results point to important reflections in the context of Occupational Therapy, contributing to the advancement of knowledge on this theme, contributing to the implementation of inclusive practices and enhancing the participation of all children in school occupations.

Keywords: Occupational Therapy. Autism Spectrum Disorder. Early Childhood Education.

Resumen: Introducción: Las ocupaciones escolares son ocupaciones que conforman la rutina educativa, como el autocuidado, el juego, la participación social y las actividades pedagógicas con fines formales de aprendizaje. Los niños autistas pueden tener mayores dificultades que otros estudiantes, lo que puede generar limitaciones en el aprendizaje. Este estudio tuvo como objetivo comprender cómo los niños con Transtorno Del Espectro Autista se involucran en ocupaciones escolares en la educación infantil. **Métodos:** Se trata de un estudio de caso múltiple. Participaron tres niños autistas y tres educadores. Entrevista semiestructurada y guión de observación fueron los instrumentos de la investigación. El análisis de contenido organizó los datos recopilados. **Resultados:** Se generaron tres categorías temáticas: sobre las ocupaciones de los niños autistas en la educación infantil; sobre la rutina de los niños autista en la educación infantil; sobre los ambientes frecuentados por los niños autistas en Educación Infantil. **Discusión:** Se entiende que el desarrollo infantil está influenciado por la participación en actividades significativas. En el caso de los niños autistas, es evidente la diversidad de comportamientos y necesidades, que requieren un abordaje pedagógico y terapéutico individualizado incluso en el ámbito escolar. **Conclusión:** Los resultados apuntan a reflexiones importantes en el contexto de la Terapia Ocupacional, contribuyendo al avance del conocimiento sobre este tema, contribuyendo a la implementación de prácticas inclusivas y potenciando la participación de todos los niños en las ocupaciones escolares.

Palabras-clave: Terapia Ocupacional. Trastorno Del Espectro Autista. Educación Infantil.

Como citar:

Sales, E. O.; Castro, G. G. A.; Folha, D. R. S. C. (2025). Participação de crianças com transtorno do espectro autista em ocupações escolares na educação infantil. Interinst. Bras. Ter. Ocup. 9(3), 3407-3420, DOI: 10.47222/2526-3544.rbto66499

Introdução

As ocupações infantis, conceituadas como ações intencionais que as crianças realizam ao longo do seu desenvolvimento, surgem como resultado da interação entre a criança e o ambiente, assim como a forma que este ambiente oferece oportunidades para o engajamento em ocupações. Em outras palavras, as ocupações das crianças se desenvolvem de acordo com o que o ambiente oferece, tal como a capacidade de percepção da criança em reconhecer o potencial de cada espaço (Folha & Della Barba, 2020; Case-Smith, 2005).

As ocupações escolares são descritas por Folha (2019) a partir de ocupações que compõem a rotina educacional, como o autocuidado, o brincar, a participação social e atividades pedagógicas com fins de aprendizagem formal. Ainda segundo a autora, é por meio da participação nas ocupações escolares que as crianças adquirem habilidades para interagirem e participarem de outros contextos como domicílio e comunidade, a saber, espaços relevantes e significativos em suas vidas.

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018), documento norteador do currículo educacional brasileiro, estabelece que, na Educação Infantil, tem-se como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, os quais objetivam ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens ao tempo em que acolhe as vivências e os conhecimentos construídos por elas no ambiente familiar e no contexto de sua comunidade.

Por sua vez, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme denominado pelo DSM-5, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (American Psychiatric Association, 2014, p. 94), é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por:

[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). [...] Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro*.

De forma mais enfática, os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (conforme especificado no Critério B) também são características do TEA e incluem estereotípias motoras simples, falas repetitivas e/ou uso repetitivo de objetos. Interesses altamente limitados e fixos tendem a ser anormais em intensidade ou foco e podem estar relacionados a uma aparente hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, decorrente de alterações no processo de modulação sensorial.

Desta forma, compreende-se que as crianças autistas podem apresentar dificuldades maiores que os demais estudantes; dificuldades estas que, em concordância com o DSM-5 (2014), podem ser uma barreira à aprendizagem (em especial, à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas), impactando negativamente no sucesso acadêmico, mesmo para alunos com inteligência acima da média, uma vez que um ambiente que não proporcione adaptações necessárias será de fato um obstáculo para a participação na ocupação educação.

Isso pode ocorrer de forma mais intensa quando essa criança com TEA está na educação infantil, compreendida como a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 2018) na qual o brincar e a interação

social são pilares importantes para a construção da aprendizagem e devem ser valorizados e estimulados.

Nesse sentido, este estudo teve como questão norteadora: como as crianças com TEA se envolvem nas ocupações escolares na educação infantil? O objetivo geral do trabalho foi compreender como se apresentam as ocupações escolares de crianças da educação infantil com TEA, e os objetivos específicos foram descrever ocupações, rotinas e ambientes de crianças da educação infantil com TEA e analisar como crianças com TEA se envolvem nas ocupações, rotinas e ambientes da educação infantil.

Métodos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso múltiplo, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, via Plataforma Brasil, sob o parecer de número 6.852.541 de 2024. A pesquisa seguiu as normas envolvendo seres humanos (Res. CNS 466/12) e para resguardar a identidade dos participantes, nomes fictícios foram adotados para todos.

Segundo Yin (2015), o estudo de caso múltiplo permite a análise comparativa entre diferentes unidades de análise, proporcionando uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado, favorecendo a replicação lógica dos resultados.

A pesquisa foi realizada entre agosto e setembro de 2024 em duas escolas municipais de educação infantil, na Universidade do Estado do Pará acessadas via Secretaria Municipal de Educação, eleitas por conveniência, e identificadas como escola A e escola B. Participaram da pesquisa: três crianças apresentando diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista com laudo médico fechado e encaminhamento médico para acompanhamento terapêutico ocupacional com abordagem em Integração Sensorial e três educadoras (sendo duas mediadoras escolares – que facilitam o processo de ensino-aprendizagem para estudantes que apresentam alguma necessidade específica – e uma professora titular) que acompanhavam essas crianças nas salas de aula regulares.

Os critérios de inclusão utilizados foram: crianças de três a cinco anos de idade regularmente matriculadas e frequentando a escola na etapa educacional da Educação Infantil; crianças cujos responsáveis legais concordassem com a participação da criança na pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assentissem sua participação através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE); professores(as), facilitadores/mediadores da educação infantil e profissionais do atendimento educacional especializado que convivessem diretamente com as crianças participantes do estudo na série corrente e concordassem em participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores (TCLE). Apenas as 3 crianças participantes atenderam a todos os critérios supracitados em ambas as escolas participantes.

Para a coleta de dados foram construídos dois instrumentos, sendo o primeiro uma entrevista semiestruturada como abordagem aos profissionais, contendo onze perguntas sobre a participação da criança acompanhada no contexto escolar e o segundo, um roteiro de observação das crianças com itens sobre aprendizagem formal, interação social e autocuidado, realizado em um encontro. Através da análise de conteúdo de Bardin (Bardin, 2016), foram geradas três categorias temáticas: sobre as

ocupações das crianças com TEA na educação infantil; sobre a rotina das crianças com TEA na educação infantil; e sobre os ambientes frequentados pelas crianças com TEA na educação Infantil.

Resultados

Quem são as crianças?

Kael: 5 anos, TEA, nível 1 de suporte, verbal, não faz uso de medicamentos. É atendido no AEE de sua escola duas vezes por semana, possui Plano de Ensino Individualizado (PEI) e mediadora escolar, possui hiperfoco em dinossauros, sabe ler e escrever. É uma criança ativa, sorridente, afetuosa e participativa, capaz de expressar seus desejos e necessidades. É aluno na escola A.

Pedro: 4 anos, TEA, nível 1 de suporte, verbal. É atendido no AEE de sua escola duas vezes por semana, possui PEI e mediadora escolar, sabe ler e escrever. É uma criança menos ativa e pouco comunicativa, porém afetuosa. Compreende e atende aos comandos, é participativa e capaz de expressar seus desejos e necessidades. É aluno na escola B.

Caíque: 4 anos, TEA, nível 1 de suporte, verbal, faz uso de medicamentos. É atendido no AEE de sua escola duas vezes por semana, possui PEI e mediadora escolar, apresenta hiperfoco em alfabeto russo, sabe ler e escrever seu nome. É uma criança ativa, porém expressa seus desejos e necessidades, por vezes, através de comportamentos inadequados como choro, gritos e agressividade e apresenta dificuldades na realização de suas atividades em sala de aula, em especial, atividades em coletivo. É aluno na escola B.

Tabela 1: Quem são as professoras?

Nome Fictício	Camélia	Íris	Acácia
Gênero	feminino	feminino	feminino
Idade	42 anos	37 anos	25 anos
Titulação máxima	Pedagoga (formação em 2017), pós-graduanda em Neuropsicopedagogia	Pedagoga (formação em 2009)	Pedagoga (formação em 2021)
Tempo de trabalho na educação infantil	5 anos	3 anos	2 anos
Criança acompanhada	Kael	Pedro	Caíque
Cargo	Professora titular	Mediadora	Mediadora

Fonte: elaborada pelos autores.

Sobre as ocupações das crianças com TEA na educação infantil

Este tópico apresenta os dados obtidos através das perguntas e observações relacionadas às atividades desenvolvidas pelas crianças ao longo da semana, os quais podem ser divididos em três unidades: a) atividades pedagógicas com fins de aprendizagem formal; b) participação social e o brincar; d) autocuidado.

Quanto às atividades pedagógicas, os relatos mostram como educadores adaptam atividades para atender às necessidades de desenvolvimento das crianças: Camélia orienta ações pensando na transição para educação fundamental, assim como Acácia, participantes que acompanham Kael e Caíque, respectivamente. Íris, por sua vez, descreve ações focadas em outros aspectos: *"Atividades impressas... ele (Pedro) tem um caderninho só com atividades de numerais, letras, atividades de coordenação motora"*.

Relacionados à participação social e o brincar, os relatos descrevem diferentes perfis de interação social e comportamentos lúdicos entre as crianças.

A professora de Kael classifica como "normal" esses aspectos da criança. Foi possível observar durante o intervalo que Kael correu atrás dos colegas, brincou de aviãozinho e criou diferentes brincadeiras, interagiu com as crianças de outras turmas e com a pesquisadora. Kael também aceitou a intervenção da auxiliar nas suas brincadeiras e utilizou o mesmo brinquedo de variadas formas.

Íris fala sobre Pedro: *"Ah, ele interage... é super carinhoso. Ele abraça os colegas, gosta de brincar com eles também, dividir os brinquedos."* Na observação, Pedro inicia uma brincadeira em conjunto, à mesa, com uma torre inteligente. Ele reveza com o colega e espera sua vez de montar.

Acácia informa: *"Pois é, ele (Caíque) não é muito de brincar com os outros colegas, ele fica mais no cantinho dele."* Na observação, enquanto os alunos estavam sentados em roda, Caíque caminhava de um lado para o outro, sem se aproximar definitivamente dos colegas. Foi solicitado que ele se sentasse, porém não quis e não respondeu. Prosseguiu sem interagir com as demais crianças, mantendo diálogo apenas com a mediadora e professora.

Sobre o autocuidado, as observações mostram o nível de independência e preferências das crianças em relação a este tópico:

Kael: Enquanto estavam sentados na roda, ele pediu para ir ao banheiro. Após resposta positiva da professora, levantou-se, saiu de sala e retornou sem precisar ser acompanhado. Durante o intervalo Kael comeu sozinho, porém não sentou. Trouxe banana de lanche e comeu enquanto brincava em pé.

Pedro: Antes de entrar na sala ele pediu para ir ao banheiro e é levado pela mediadora até a porta, porém entra sozinho. Após saída, retornou para a sala sem problemas. Durante o intervalo comeu seu lanche rápido, colocando o pão todo na boca pois queria acabar rápido para ir correr.

Caíque: Antes de terminar de comer, Caíque se levantou e saiu sem avisar. A Mediadora foi atrás, mas ele entrou no banheiro e, após sair, foi direcionado para retornar à sala. Durante o intervalo a criança se sentou à mesa e comeu com independência. Repetiu o lanche.

Sobre a rotina das crianças com TEA na educação infantil

Durante o período de observação, dentre as atividades que compõem a rotina escolar, observou-se como sendo comuns em todos os casos: momento de chegada dos alunos, rodinha musical e/ou de contação de história, atividades pedagógicas em mesa e intervalo.

Os primeiros relatos revelam distintos perfis de comportamento das crianças na chegada à sala:

Camélia: *"Ele (Kael) chega... Ele é bem agitado. Ele não fica sentado, tranquilo. Ele nunca chega e fica na cadeira dele, entendeu? Esperando começar. Ele vai fazer alguma coisa."* Observou-se que Kael entrou em sala sem resistência, deu quatro voltas pela sala com a mochila de rodinhas em mãos, ignorando chamadas da professora. Após alguns minutos se sentou, ficou quieto, respondeu às perguntas da auxiliar verbalmente. Ficou olhando para o teto por alguns minutos.

Íris: *"Ah, ele (Pedro) é bem calmo. Ele chega, abraça, brinca com todos os colegas de sala. Ele é assim, bem carinhoso, bem afetivo."* Durante a observação Pedro entrou em sala calmo, interagiu, abraçou a professora e ficou sentado. Esporadicamente, levantava-se, olhava o movimento fora da janela, com o rosto encostado na grade. Deslizava o corpo na parede, sentava, levantava-se. Chegou pouco comunicativo, porém afetuoso.

Acácia: *"Muito agitado. Ele (Caíque) é muito agitado. Ele não quer deixar o pai dele. Aí, ele chora muito. Tem dias que ele entra [em sala] tranquilo, mas em outros, ele quer ficar com o pai."* Foi possível observar na coleta de dados que Caíque chegou no colo do pai, chorando, resistente para entrar em sala. A porta foi fechada e ele se jogou no chão. Na primeira tentativa de diálogo, gritou, mordeu, empurrou a cadeira e chorou.

Quanto ao momento da roda, os comportamentos observados mostram diferentes níveis de engajamento e resposta às instruções dadas pelas professoras.

Kael: A professora chamou os alunos para se sentarem em roda, ele se sentou encostado na parede, porém, permaneceu inquieto. Se levantou algumas vezes, porém se sentou novamente após pedido da professora. Pedro: Imitava os gestos de acordo com a música. Não se levantou nenhuma vez e permaneceu engajado na atividade. Tapou os ouvidos sempre que o colega ao seu lado falava mais alto. Caíque: As crianças guardaram seus brinquedos e se juntaram na roda após o comando, ele permaneceu na mesa fazendo sua atividade. A professora o chamou pelo nome e ele disse "eu não", mas depois entrou na roda, afastado dos outros colegas.

Relacionados ao momento de contação de histórias, foi possível observar que:

Kael: Em alguns momentos se levantou, ficou pulando e balançando os braços (estereotípias). Mostrou-se concentrado na história e respondia as perguntas que eram feitas para as crianças. Caíque: foi feita uma nova roda para a contação de história. A Criança não sentou ou se juntou às demais crianças, ficou alheio ao conto enquanto ainda brincava com a massinha em mãos. Andou pela sala enquanto brincava, ignorando as chamadas da professora para que se juntasse aos demais. No dia da observação, não houve momento de contação de histórias na sala de Pedro.

Em relação às atividades pedagógicas realizadas em mesa, os relatos destacam:

Camélia: *"Faz atividade plenamente. Escreve do quadro. Do jeito dele, mas ele (Kael) escreve do quadro. Copia, faz atividade... não precisa de adaptação, ele já consegue acompanhar a turma."* Kael pinta nas linhas e tem boa noção de espaço. Reconhece figuras e dá nomes. Escreve seu nome e com ajuda da mediadora escreve o nome dos objetos. Realiza a mesma atividade que os demais colegas.

Acácia: *"se a professora trouxe uma atividade só de pintura, de desenho, ele (Caíque) não faz. Ele não gosta, não gosta de pintar. Só se for com giz de cera ou tinta. Se for lápis de cor, ele risca e já joga fora."* Caíque em atividade sobre pintura apresenta comportamentos inadequados. É necessário fazer acordo com uso de reforçador positivo (biscoito recheado) para que conclua.

Quanto a Pedro notou-se que a professora solicitou para pintar a imagem correta sobre situações de trânsito e uso da faixa de pedestres, ele realizou sem dificuldades, colorindo com diferentes cores. Íris pediu para que ele lesse o comando das demais questões e assim ele o fez, compreendendo também o que era pedido.

Quanto aos relatos sobre o momento de intervalo, observou-se que:

Kael: Utiliza bem o espaço. Correu atrás dos colegas, brincou de aviõzinho e criou diferentes brincadeiras. Interagiu com as crianças de outras turmas e com a pesquisadora.

Pedro: Correu pela escola sozinho, cobrindo os ouvidos sempre que alguma criança gritava ou quando um balão estourava. Enquanto corria ele também pulava, fazia estereotípias manuais (do tipo *hand flapping*), porém não brincava com ninguém.

Caíque: Antes de terminar de comer, ele se levantou e saiu sem avisar. A mediadora foi atrás, porém ele entrou em várias salas. Primeiro, entrou na sala do AEE, a mediadora o buscou, logo em seguida ele entrou na sala da secretaria, onde seu pai trabalhava.

Quando questionadas sobre as atividades que compõem o cenário da educação infantil, as educadoras entrevistadas destacam abordagens distintas:

Camélia: *"A educação infantil é brincar, né? Eles aprendem brincando."* Acácia: *"Ah, acho que todas essas atividades que eu falei [atividades de numerais, letras, atividades de coordenação motora]."* Íris: *"Atividades sensoriais, né? Tipo, atividade com massinha que eles gostam muito. Atividade com pintura, da criança mesmo usar o corpo como instrumento. Eu penso isso"*.

Sobre os ambientes frequentados pelas crianças com TEA na educação infantil

No que se refere aos ambientes disponíveis para o uso das crianças nas escolas acessadas para a pesquisa, observou-se:

A escola A, localizada em área urbana, possui apenas a etapa de ensino infantil. Quanto a sua infraestrutura, apresenta sala da diretoria, sala de atendimento especializado (AEE), sala de professores, salas de aula, fornecimento de alimentação e água filtrada, pátio, cozinha, refeitório, banheiros femininos e masculinos e áreas externas com grama, na parte anterior e posterior ao prédio.

A escola B, por sua vez, possui duas etapas de ensino, sendo o ensino infantil e o ensino fundamental. É localizada em área urbana, apresentando infraestrutura que inclui dependências com acessibilidade, fornecimento de alimentação e água tratada, áreas como cozinha, salas da diretoria, sala de leitura, sala de AEE, salas de aula, biblioteca, banheiros femininos e masculinos, pátio, cozinha, refeitório, parque e piscina.

Quando questionadas sobre o uso desses espaços pelas crianças com TEA as quais acompanhavam, as educadoras listaram ambientes utilizados com mais frequência, sendo eles: Íris: *"O parque, a sala de aula e aqui no AEE. Ah, e a biblioteca também, pra assistir filmes."* Acácia: *"A sala da direção, aqui no AEE e a secretaria, atrás de imprimir o alfabeto. E aqui [AEE] por causa dos materiais que ele (Caíque) gosta."* Camélia: *"Todos. Pra onde a minha turma vai, ele (Kael) vai junto."*

As anotações do diário de campo demonstram que as salas de aula eram ventiladas, porém não refrigeradas, com entrada de luz solar e higienizadas. As cadeiras possuíam tamanhos adequados e estavam dispostas de forma a facilitar a interação entre as crianças, havia cantinhos de leitura e/ou estantes contendo recursos lúdicos e materiais de papelaria, além de decorações envolvendo letras, números, calendários semanais, tabelas de rotina, produções pedagógicas feitas em sala, entre outras, as quais não geravam poluição visual.

Quanto aos pátios, possuíam amplo espaço, pisos lajetados e cobertura. Os refeitórios, comumente localizados em frente ao pátio, possuíam mesas compridas e bancos lateralmente dispostos. Já o AEE, apresentava diversos materiais pedagógicos, cadeiras e mesas arredondadas, centrais de ar, computadores e armários para organização de pastas e papéis.

As diferenças, ainda se tratando dos espaços frequentados, relacionam-se com a existência de uma área externa com gramado e areia na escola A e biblioteca, parque e piscina na escola B.

Discussão

Mandich & Rodger (2006) afirmam que as crianças aprendem através do "fazer" e "participar" de atividades significativas. Esse fazer e participar de atividades diárias é crucial para o desenvolvimento da criança. Através delas, as crianças constroem seu repertório ocupacional, desenvolvem independência pessoal, tornam-se produtivas e participam de jogos e atividades de lazer.

Adquirir habilidades capacita a criança a se engajar em uma ampla gama de papéis ocupacionais, e ao fazer, ela se torna um estudante, um membro de time de esporte ou um amigo, ou seja, as crianças aprendem fazendo e sendo. Ao garantir um balanço apropriado entre os dois, elas são capazes de tornar-se quem desejam tornar-se (Mandich & Rodger, 2006).

Logo, entende-se a importância da participação plena da criança em suas ocupações, em particular, as ocupações escolares, abordadas neste estudo; tal qual a importância de lançarmos olhares para possíveis dificuldades de desempenho apresentadas neste contexto, que impossibilitam sua atuação adequada e tendem a ocasionar grandes prejuízos, observados também em sala de aula.

Ao falarmos sobre as ocupações escolares das crianças com TEA, dentre os excertos dos dados obtidos, destaca-se que nas atividades pedagógicas com fins de aprendizagem formal a professora Camélia e Íris referem o enfoque no preparo dos alunos para o primeiro ano do ensino fundamental, focando em habilidades iniciais de leitura e escrita. Já Acácia utiliza atividades para desenvolver habilidades motoras, conhecimento de numerais e letras, indicando um enfoque em coordenação e familiarização com os símbolos básicos da linguagem e da matemática.

Esses conteúdos encontram-se em consonância com o que é previsto pela BNCC (2018) quanto a transição entre a etapa da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a qual requer muita atenção para que haja a garantia da integração e continuidade dos processos de aprendizagem da criança através do equilíbrio entre as mudanças que serão introduzidas. Considera-se, ainda, uma síntese das aprendizagens esperadas, a qual o documento compreende como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil.

Ainda relacionado às ocupações escolares, desta vez quanto a participação social e o brincar das crianças participantes, observa-se que, durante a pesquisa, Kael demonstrou grande sociabilidade, envolvimento com colegas e capacidade de criar brincadeiras diversificadas. Ele aceitou intervenções e explorou diferentes formas de brincar, mostrando-se adaptável e criativo. Pedro também interagiu bem, participou de atividades coletivas e mostrou habilidades de compartilhamento e espera, embora revelasse preferências sensoriais, como o hábito de passar objetos no rosto. Em contraste, Caíque apresentou dificuldade em interagir com os colegas e preferiu manter-se isolado. Mesmo com apoio da mediadora, ele teve episódios de frustração e choro ao realizar atividades lúdicas, necessitando de suporte contínuo.

No trabalho de Folha & Della Barba (2022) também foi identificado distintas formas de participação no brincar de crianças com TEA, entre 4 e 5 anos, no contexto escolar, as quais as autoras categorizam como “participação rudimentar” e “participação restrita”. Na participação rudimentar, embora haja motivação, há um repertório ocupacional empobrecido, de imitação ou repetitivo, ou, ainda, onde a participação é interrompida antes que o propósito da atividade seja alcançado. Quanto à participação restrita, esta é marcada pela frequente assistência e intervenção permanente e direta da professora ou ainda pela dependência e/ou pela não realização da atividade.

À vista disso, entende-se a diversidade de comportamentos dentro do espectro autista, enfatizando como cada criança tem características e necessidades únicas. O brincar apresenta-se como atividade constante na educação infantil, transversal em diversos momentos da rotina educacional e fundamental para o desenvolvimento da identidade, da autonomia e para o amadurecimento de algumas capacidades de socialização, por meio da interação, experimentada durante a brincadeira através das trocas intelectuais existentes na relação entre seus pares (BRASIL, 1998).

Logo, é manifesto a relevância da ocupação do brincar e da participação social de crianças na educação infantil, tal qual sua participação ativa, intencional e plena, alertando tanto educadores quanto terapeutas ocupacionais para a necessidade de promover e mediar situações de brincadeiras nos ambientes escolares.

O mesmo acontece com a ocupação autocuidado, também considerada pilar estruturante neste contexto, a qual engloba atividades diárias que uma pessoa realiza para seu próprio benefício, visando a manutenção de vida, saúde e bem-estar (Castanharo & Wolff, 2014). Quando se trata deste eixo temático, as três crianças apresentaram independência total na utilização do banheiro, sendo que apenas Kael e Pedro solicitam verbalmente suas saídas. Durante o intervalo, todos realizam o lanche sem auxílio.

Compreender a criança como agente ativo nesse processo é essencial, pois ela constrói sua independência e determina seu próprio ritmo. Entretanto, é igualmente importante o acompanhamento mais próximo do educador, propiciando segurança afetiva e ajuda sempre que necessário. Essa

abordagem equilibra a promoção da autonomia com a criação de um ambiente seguro e acolhedor, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

No que se refere à segunda categoria, concernente à rotina das crianças com TEA na educação infantil, observa-se que: na chegada, Kael é agitado e evita interações iniciais, dando voltas pela sala e ignorando a professora antes de se sentar e responder à auxiliar. Pedro chega com calma, demonstrando afeto pela professora, mas prefere observar e manter-se próximo de janelas e paredes, interagindo pouco com os colegas. Caíque apresenta maior resistência na entrada, chorando e relutando em se separar do pai, além de mostrar comportamentos como gritar e morder ao ser incentivado a interagir.

A diversidade de comportamentos apresentados pelas crianças evidencia como as crianças com TEA podem reagir de maneira distinta a situações sociais, refletindo características únicas de interação e resposta ao ambiente. Esses comportamentos, muitas vezes desafiadores, estão alinhados ao que o DSM-5 (2014) descreve como déficits na reciprocidade socioemocional, evidentes em crianças pequenas dentro do espectro, referindo pequena ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais e de compartilhar emoções.

Outro estudo que corrobora com este pensamento é o de Barbosa (2020), confirmando a presença de prejuízos acentuados na interação social e na comunicação, além de um repertório muito restrito de comportamentos, atividades e interesses de crianças com TEA.

No que concerne ao momento de contação de história, Cunha et al (2015) reconhecem sua relevância ao afirmar, através de seu estudo, que o ouvir histórias desperta a imaginação, contribui para o aprendizado, estimula habilidades cognitivas, facilita a aquisição da leitura e da escrita e, ainda, enriquece o desenvolvimento da linguagem infantil, logo, torna-se uma ferramenta indispensável no trabalho com crianças.

Relacionado a este campo temático, foi possível observar que Kael demonstra concentração, mesmo enquanto se movimenta, pulando e balançando os braços, e responde às perguntas feitas, interagindo positivamente com os amigos ao aceitar abraços e toques. Caíque, por outro lado, mostra desinteresse pela roda de história, preferindo brincar com a massinha e ignorando as chamadas da professora, andando pela sala e se distanciando da atividade coletiva.

Ao se tratar da rodinha musical, por sua vez, Alves (2021) considera que as crianças da educação infantil absorvem mais rapidamente atividades que interajam com o lúdico e que estas impulsionam o desenvolvimento de suas habilidades, proporcionando à criança a experiência e possibilidade de recriar o mundo e seus conhecimentos.

Quanto aos trechos vinculados a este tópico, observa-se que Kael participa da atividade em roda mas permanece agitado, levantando-se ocasionalmente e retornando ao ser solicitado. Pedro, por sua vez, demonstra concentração, seguindo os gestos da música sem interrupções. Em contraste, Caíque hesita em juntar-se ao grupo, preferindo ficar na mesa com sua atividade; ao ser chamado, ele participa da roda, mas opta por manter-se afastado dos colegas. Novamente observa-se a ausência de iniciativa na participação social, por parte de uma das crianças, em ambos momentos supracitados.

Em um estudo feito por Camargo et al (2020) buscou-se investigar as principais dificuldades, desafios e barreiras diárias enfrentados por professores de alunos com TEA em situação de inclusão na escola regular. Nos resultados, treze dentre dezenove professoras entrevistadas também relataram dificuldades relativas à socialização do aluno, especialmente pelo seu afastamento nas atividades em grupo.

As atividades de aprendizagem de conteúdo formal, também chamadas de sessões ou situações de aprendizagem, referem-se a práticas pedagógicas direcionadas ao ensino de um conteúdo específico (Folha, 2019). Sob a perspectiva da terapia ocupacional, considera-se como essas aprendizagens podem impactar a maneira como as crianças realizam suas ocupações, logo, não se trata apenas de aprender conceitos, mas de como essas habilidades auxiliam as crianças a se envolverem melhor em brincadeiras, tarefas escolares, convivência em casa e até em situações da comunidade.

Sobre a participação das crianças observadas nas atividades em mesa, os excertos nos mostram que as três crianças fazem as atividades propostas, com modificações ou não, de acordo com cada necessidade: Kael sem adequações iniciais segue as demandas da turma, recebe suporte quando a demanda aumenta. Pedro também compreende os comandos e realiza a atividade e Caíque precisa de reforçador para concluir e a mediação é contínua. As três crianças possuem mediadoras escolares.

Perante isso, evidencia-se a importância de realizar adaptações frente às demandas pedagógicas, relacionadas às necessidades específicas de cada criança, a fim de proporcionar suporte individualizado, garantir sua participação plena e aprendizado. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 de 6 de julho de 2015, estabelece em seu art. 27º que a educação constitui direito da pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

Em seu art. 28º propõe-se, ainda, a remoção de barreiras por meio da oferta de recursos de acessibilidade, serviços especializados, capacitação de profissionais e adoção de práticas pedagógicas ajustadas às necessidades de estudantes com deficiência (Brasil, 2015). Tais modificações e ajustes necessários para assegurar o exercício igualitário de seus direitos e liberdades são chamados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de "adaptação razoável" (Brasil, 2008).

Quanto ao intervalo, Kael aproveita bem o espaço para brincar com os colegas e interagir com crianças de outras turmas, criando brincadeiras variadas e explorando o ambiente. Pedro, apesar de também correr pela escola, se isola enquanto brinca, cobrindo os ouvidos quando há barulho alto, como gritos ou estouros de balões, e não se envolve com outros colegas. Caíque, por sua vez, demonstra um comportamento de fuga, levantando-se durante o lanche e entrando em diferentes salas, incluindo espaços como o AEE e a secretaria, onde tenta se aproximar de seu pai.

Essas diferenças na participação de crianças com TEA também são evidenciadas no estudo de Folha et al (2023), no sentido de que crianças no espectro autista apresentam um comportamento lúdico distinto, um brincar mais concreto, solitário e com interação social ausente ou rudimentar, desvelando a necessidade de criação de estratégias que sejam inclusivas a partir das situações de brincadeiras na Educação Infantil.

Por fim, concernente a terceira categoria sobre os ambientes frequentados pelas crianças com TEA, os achados analisam os espaços disponíveis e utilizados pelas crianças em ambas escolas, destacando

ambientes comuns como salas de aula, pátio, refeitório e AEE, com diferenças pontuais, como a presença de área externa na escola A e biblioteca, parque e piscina na escola B.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), quanto a medidas de proteção e segurança destes ambientes, orienta aspectos importantes. Observou-se que os espaços das escolas A e B estão em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação para a Educação Infantil.

Diante do exposto, compreende-se que o desenvolvimento infantil é diretamente influenciado pela participação em atividades significativas, sendo o brincar e a interação social fundamentais nesse processo. No caso das crianças com TEA, é evidente a diversidade de comportamentos e necessidades, o que exige uma abordagem pedagógica e terapêutica individualizada.

Conclusão

Este estudo dedicou-se à análise da participação de crianças com TEA em ocupações escolares no contexto da Educação Infantil. Os principais resultados apontam para importantes reflexões no contexto da Terapia Ocupacional, colaborando para o avanço no conhecimento sobre esta temática, contribuindo para a implementação de práticas inclusivas e, assim, potencializando a participação de todas as crianças, desde a primeira etapa educacional, em ocupações escolares.

Algumas limitações no estudo podem contribuir com pesquisas futuras como, por exemplo, a participação exclusiva de crianças com TEA nível 1 de suporte, pois ao mesmo tempo em que demonstra a heterogeneidade que é constantemente descrita na literatura sobre autismo, também pode ser um fator limitante nas possibilidades de resultados com outros níveis de suporte no espectro.

Contudo, essas observações não excluem as valiosas contribuições do estudo para crianças com TEA nível 1 de suporte, haja vista que a relação satisfatória entre as crianças e suas mediadoras, o fato de as mesmas terem formação na área e atuarem de forma colaborativa com as professoras de sala de aula demonstram sucesso no processo de efetiva inclusão escolar.

Referências

Alves, C. S. (2021). *O brincar e sua relação com o desenvolvimento infantil na perspectiva de professoras da educação infantil* (Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Terapia Ocupacional). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. (2008, 10 de julho). Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*.

Brasil, J. S. S., Brito, P. O. A., Santos, S. S., Silva, M. F. M., Pinheiro, M. A., & Costa, M. F. G. (2022). Terapia Ocupacional e a Integração Sensorial de Ayres no contexto escolar. *Coletânea de Estudos em Integração Sensorial*, 2, 137-151. Editora Hawking.

Brasil. (2015, 7 de julho). 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*.

Brasil, Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC.

Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil (Volume II)*. Brasília: MEC/SEF.

Case-Smith, J. (2005). Development of childhood occupations. In J. Case-Smith (Ed.), *Occupational therapy for children* (5th ed., pp. 88-116). St. Louis, MO: Mosby, Inc.

Castanharo, R. C. T., & Wolff, L. D. G. (2014). O autocuidado sob a perspectiva da Terapia Ocupacional: análise da produção científica. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 22(1), 175-186. <https://doi.org/10.4322/cto.2014.019>

Camargo, S. P. H., Silva, G. L. D., Crespo, R. O., Oliveira, C. R. D., & Magalhães, S. L. (2020). Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, 36, e214220. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>

Caminha, R. C., & Lampreia, C. (2013). *Investigação de problemas sensoriais em crianças autistas: relações com o grau de severidade do transtorno* (Tese de Doutorado). Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Cunha, J. H. S., Gradim, L. C. C., Costa, J. D., Andrade, P. F., Oliveira, N. P., & Pinto, C. (2015). A experiência da Terapia Ocupacional com contação de histórias em uma instituição educacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 23(1), 221-225.

Dunn, W. (2017). *Vivendo sensorialmente: entenda seus sentidos*. São Paulo: Pearson Clinical Brasil.

Folha, D. R. S. C. (2019). *Perspectiva ocupacional da participação de crianças na educação infantil e implicações para a terapia ocupacional*. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos.

Folha, D. R. S. C., & Della Barba, P. C. S. (2020). Produção de conhecimento sobre terapia ocupacional e ocupações infantis: uma revisão de literatura. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(1), 227-245. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAR1758>

Folha, D. R. S. C., & Della Barba, P. C. S. (2022). Classificação da participação de crianças em ocupações nos contextos escolares na perspectiva da terapia ocupacional. *Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional*, 30, e2907. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO21962907>

Folha, D. R. S. C., Joaquim, R. H. V. T., Martinez, C. M. S., & Della Barba, P. C. S. (2023). Participação de crianças com desenvolvimento típico e com transtornos do espectro autista em situações de brincadeiras na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, e0096. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0096>

Mandich, A., & Rodger, S. (2006). Doing, being and becoming: Their importance for children. In S. Rodger & J. Ziviani (Eds.), *Occupational therapy with children: Understanding children's occupations and enabling participation* (pp. 115-135). Malden: Blackwell Publishing.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. (2014). American Psychiatric Association (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

YIN, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman.

Contribuição dos autores: E. O. S.: Elaboração, coleta de dados, formatação, análise dos dados, revisão do texto. G. G. A. C.: Orientação do trabalho, análise dos dados, revisão do texto. D. R. S. C. F.: Revisão do texto, análise e discussão dos dados.

Recebido em: 18/12/2024

Aceito em: 14/05/2025

Publicado em: 31/07/2025

Editor(a): Daniela Tonús