

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Flavia Carolina Alves Fermino Fernandes

O corpo brincante da criança com transtorno do espectro autista na educação infantil:
reflexões a partir de uma experiência pedagógica

Sorocaba

2025

Flavia Carolina Alves Fermino Fernandes

O corpo brincante da criança com transtorno do espectro autista na educação infantil:
reflexões a partir de uma experiência pedagógica

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Sorocaba

2025

Fernandes, Flavia Carolina Alves Fermino

O corpo brincante da criança com transtorno do espectro autista na educação infantil: reflexões a partir de uma experiência pedagógica / Flavia Carolina Alves Fermino Fernandes -- 2025.
43f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Banca Examinadora: Debora Dainez, Maria Walbuga dos Santos

Bibliografia

1. Corpo. 2. Brincar. 3. Transtorno do Espectro Autista (TEA). I. Fernandes, Flavia Carolina Alves Fermino. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (Sin)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB/R
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 31/2025/CCPedL-So/CCHB/R

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

FLAVIA CAROLINA ALVES FERMINO FERNANDES

O CORPO BRINCANTE DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Sorocaba, 18 de novembro de 2025

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 1	Prof.ª Dr.ª Debora Dainez
Membro da Banca 2	Prof.ª Dr.ª Maria Walburga dos Santos



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 18/11/2025, às 12:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Debora Dainez, Professor(a)**, em 18/11/2025, às 12:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Walburga dos Santos, Professor(a) Efetivo(a)**, em 18/11/2025, às 12:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **2070700** e o código CRC **0B8C7106**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.034993/2025-18

SEI nº 2070700

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Dedico este trabalho a todas as crianças da Educação Infantil que me ensinam que o aprendizado começa com encontro entre corpos, gestos e afetos.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus por me sustentar até aqui e me permitir viver este sonho que Ele sonhou para mim, o ato de educar simboliza um gesto de amor e paciência para ser executado com maestria. Sou imensamente grata a meu esposo Lucas que me motivou e incentivou em cada etapa da minha história dentro da universidade, e se hoje estou aqui é por total apoio dele. Estendo essa gratidão aos meus pais José e Gisele que não mediram esforços para me apoiar nessa trajetória, que seja exemplo e motivação a minha irmã Isabely que está preste a iniciar sua vida acadêmica, também à minha amiga Leticia pela parceria durante esses cinco anos compartilhando trabalhos e momentos acadêmicos.

Outrossim, saúdo os servidores públicos e terceirizados da UFSCar *campus* Sorocaba, que se dedicaram com qualidade ao acolhimento e à manutenção dos ensinamentos proveitosos. Em especial aqueles que marcaram minha trajetória dentro da universidade me mostrando uma educação crítica e respeitosa. Registro também minha gratidão ao secretário Celso Pessôa, que nos acompanha e ampara em cada etapa até a conclusão desta trajetória, sempre com dedicação, disponibilidade e atenção cuidadosa.

Concluo minha trajetória nesta graduação com o coração pleno de alegria e com o desejo de seguir contribuindo para uma educação pautada no cuidado, no estímulo e no compromisso em fazer a diferença, prestando um serviço de qualidade. Expresso, assim, minha profunda gratidão a toda a comunidade da UFSCar, que torna nossa vida acadêmica mais rica e proveitosa. A todos os aqui mencionados, registro meus mais sinceros agradecimentos.

“Ensinar exige amorosidade. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar.”

Paulo Freire, 1996, p. 45

RESUMO

FERNANDES, Flavia. O corpo brincante da criança com transtorno do espectro autista na educação infantil: reflexões a partir de uma experiência pedagógica. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025.

O Trabalho de Conclusão de Curso apresenta reflexões sobre o corpo brincante de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, nascendo de uma experiência iniciada em um estágio, no qual a autora atuou com uma criança com TEA, aqui denominada Alice. A pesquisa de cunho qualitativo e caráter bibliográfico procurou responder à questão-problema: Como compreender o corpo brincante da criança com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Infantil? O objetivo geral do trabalho é refletir sobre o corpo e o brincar das crianças com TEA na Educação Infantil. Como objetivos específicos, destacam-se: Conceituar as características do Transtorno do Espectro Autista na infância; compreender as expressões corporais e comunicativas dessas crianças; refletir sobre a mediação docente à luz das singularidades do corpo autista; e conhecer práticas pedagógicas sensíveis que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral. As observações permitiram compreender o corpo como mediador de vivências e aprendizagens, reconhecendo o brincar como linguagem essencial na formação do sujeito criança. As práticas pedagógicas pautadas na escuta, no afeto e no respeito aos ritmos individuais favorecem a inclusão e o desenvolvimento integral de crianças com TEA, reafirmando o compromisso ético e humano da docência na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Corpo; Brincar; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Estágio-docente.

ABSTRACT

FERNANDES, Flavia. The playful body of the child with autism spectrum disorder in early childhood education: reflections based on a pedagogical experience. 2025. Undergraduate thesis (Licentiate in Pedagogy) – Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2025.

This Undergraduate thesis presents reflections on the playful bodies of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education. It stems from an experience initiated during an internship in which the author worked with a child with ASD, here named Alice. The qualitative and bibliographical research sought to answer the research question: How to understand the playful bodies of children with Autism Spectrum Disorder in the context of early childhood education? The general objective of the work is to reflect on the body and play of children with ASD in early childhood education. Specific objectives include: conceptualizing the characteristics of Autism Spectrum Disorder in childhood; understanding the bodily and communicative expressions of these children; reflecting on teacher mediation in light of the singularities of the autistic body; and learning about sensitive pedagogical practices that promote inclusion and integral development. The observations allowed for an understanding of the body as a mediator of experiences and learning, recognizing play as an essential language in the formation of the child. Pedagogical practices based on listening, affection, and respect for individual rhythms promote the inclusion and holistic development of children with ASD, reaffirming the ethical and human commitment of teaching in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; Body; Play; Autism Spectrum Disorder (ASD); Teaching Internship.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. CAPÍTULO I. Memorial.....	13
3. CAPÍTULO II. Metodologia.....	19
4. CAPÍTULO III. Quadro Teórico.....	25
4.1 Educação Infantil: Ambiente do corpo e do brincar.....	25
4.1.1 Educação Infantil como ambiente escolar acolhedor de corpos brincantes.....	27
4.2 Características do Transtorno do Espectro Autista na infância.....	29
4.3 O corpo da criança com TEA na Educação Infantil.....	31
4.3.1 Percepções e expressões corporais.....	33
4.3.2 Comunicação não-oral: a fala do corpo por meio de não-palavras.....	35
4.3.3 Modos de presença e de relação com os espaços, os objetos e outras pessoas.....	36
4.3.4 Reações sensoriais e modos de brincar.....	37
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é o ambiente onde se iniciam as experiências que constituem o indivíduo como um todo, sendo o corpo e a brincadeira elementos fundamentais nesse processo. Ao longo da trajetória docente, torna-se evidente que o ato de educar vai além da transmissão de conteúdos: é um encontro entre corpos, emoções e linguagens. Nessa perspectiva, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) propõe uma reflexão sobre o corpo brincante de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil, a partir de uma experiência pedagógica ocorrida durante o ano de 2024 e 2025, durante um estágio remunerado em uma escola particular de Educação Infantil do interior de Sorocaba, São Paulo. Essa experiência, marcada por desafios institucionais, tensões formativas e intenso envolvimento pedagógico, assumiu um papel central na constituição da professora que estou me tornando. Como afirma Ostetto (2019):

Compreendemos que o estágio curricular tem este primeiro e principal objetivo: a imersão no contexto da docência – para pesquisar o campo de atuação profissional, tecer relações com o coletivo da instituição, conhecer as crianças, formular perguntas sobre a prática pedagógica –, de modo a suscitar o profícuo exercício dialógico de, no envolvimento com o campo educacional, refletir sobre ele e projetar possibilidades de atuação docente futura. (Ostetto, 2019, p. 2)

A experiência com uma criança diagnosticada com TEA, aqui denominada Alice (nome fictício), suscitou inquietações e reflexões sobre as práticas pedagógicas e as formas como os corpos infantis são acolhidos no ambiente escolar. Muitas vezes, as manifestações corporais e expressivas dessas crianças são interpretadas como indisciplina ou desinteresse, quando, na verdade, revelam formas singulares de se comunicar e interagir com o mundo. Essa constatação levou à necessidade de compreender o corpo como linguagem e o brincar como um meio legítimo de aprendizagem e expressão. Além disso, reconhece a tensão existente entre os documentos normativos da área. Embora a Base Curricular Comum Nacional (BNCC) seja amplamente utilizada como referência, apresenta limitações importantes, especialmente devido à sua perspectiva tecnocrática e ao seu modelo curricular alinhado a uma lógica empresarial da educação pública.

Este Trabalho de Conclusão de Curso adota uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos investigados (o corpo, o brincar e as singularidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista), exigem uma aproximação interpretativa, sensível às experiências, relações e significados construídos no cotidiano educativo. Trata-se de uma

pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em autores que discutem o corpo, o brincar na Educação Infantil e as características de crianças com TEA.

Somada à revisão bibliográfica, a pesquisa integra reflexões narrativas produzidas pela pesquisadora, baseadas em registros de seu diário de campo dos anos de 2024 e 2025. Esses registros documentam sua experiência pedagógica com uma criança de dois anos, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, não oral, aqui denominada Alice (nome fictício). O diário de campo, entendido como instrumento de produção de memórias pedagógicas e elaboração reflexiva, constitui fonte de análise sobre as interações corporais, os modos de brincar, as mediações docentes e os processos de inclusão vivenciados no cotidiano da Educação Infantil.

A metodologia, portanto, articula a pesquisa bibliográfica com relatos da autora, procurando compreender a experiência pedagógica a partir do conhecimento produzido pela literatura especializada e o conhecimento situado, emergente da prática. Essa escolha metodológica possibilita responder à questão-problema: Como compreender o corpo brincante da criança com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Infantil?

O objetivo geral do trabalho é refletir sobre o corpo e o brincar das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Infantil. Como objetivos específicos, destacam-se: Conceituar as características do Transtorno do Espectro Autista na infância; compreender as expressões corporais e comunicativas dessas crianças; refletir sobre a mediação docente à luz das singularidades do corpo autista; e conhecer práticas pedagógicas sensíveis que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral.

2. CAPÍTULO I. Memorial. Entre o interior e a universidade: o florescer de uma professora.

Na reta final do Ensino Médio, em uma escola pública, nasceu em mim o desejo pela licenciatura, um sonho ainda tímido e desacreditado.

Vinda de uma infância vivida na zona rural do interior de Sorocaba, distante da vida urbana e de seus caminhos acadêmicos, eu pouco conhecia sobre a universidade ou mesmo sobre a busca por diplomas como forma de garantir estabilidade profissional. Ao meu redor, a realidade era de pessoas que muitas vezes não haviam concluído sequer o colegial, mas que, ainda assim, me incentivaram a ‘sair do casulo’. Nas raras ocasiões em que deixava São Miguel Arcanjo rumo a Sorocaba, passava em frente a uma imponente portaria que anunciava: ‘Universidade Federal de São Carlos – UFSCar’. Sem compreender exatamente o que era ou o que oferecia, eu apenas repetia em meu íntimo: ‘um dia estudarei aqui’. Sentia que aquele lugar me atraía de forma inexplicável.

Ao concluir o Ensino Médio, obtive uma boa nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e trazia no coração um forte chamado para a pedagogia, sentimento que se intensificou quando soube que meu pai, por menos de um ano, não conseguiu concluir o magistério. Vi, então, no meu sonho, também o dele. Sem planejar muito, busquei a universidade mais próxima e encontrei a UFSCar oferecendo o curso de Licenciatura em Pedagogia. Jamais imaginei que aquele desejo seria concretizado, mas tinha a certeza de que a UFSCar sempre me chamava de algum modo. Foi assim que iniciei uma das maiores descobertas da minha vida: a graduação. E, com ela, passei a escrever um dos capítulos mais belos da minha história."

Imergir neste curso despertou em mim uma sensibilidade e uma capacidade de realização que jamais imaginei possuir. Minha primeira experiência em sala de aula consolidou a paixão pela educação e, sobretudo, o valor incomensurável de conviver com o afeto e o calor amoroso de cada criança, sem imaginar os desafios que existem dentro da área educacional me propus a viver essa profissão de corpo e alma.

Já mencionei que a UFSCar sempre me chamava, mas jamais poderia imaginar os obstáculos que enfrentaria para chegar até ela diariamente. Durante dois anos morei em Pilar do Sul-SP, na tentativa de ‘facilitar’ minha vida acadêmica. Nesse período, precisei me afastar das escolas e das crianças para conseguir me manter financeiramente na nova cidade e sustentar meu sonho universitário. Contudo, estar distante da educação não fazia sentido para

mim. A associação entre as disciplinas cursadas e a prática escolar tornava-se cada vez mais difícil.

Diante disso, decidi retornar à minha cidade natal, São Miguel Arcanjo, SP. A partir dessa escolha, compreendi que teria de lutar literalmente pelo meu diploma, já que a rotina passou a envolver 171,8 km percorridos diariamente, totalizando cerca de três horas de viagem de van, ao longo de três anos da minha trajetória. O desejo de desistir foi constante, mas estar novamente dentro das escolas me mostrava, a cada dia, que não queria mais abandonar aquela realidade. Para permanecer nela, era necessário manter-me firme na universidade.

Durante boa parte do percurso, a ideia de mudar para um curso em modalidade EaD chegou a me seduzir. Contudo, eu sabia que nenhuma experiência poderia se igualar ao que vivia dentro da UFSCar. Cada aula, cada ensinamento e cada momento ali partilhado eram únicos e insubstituíveis. Por esse motivo, hoje me orgulho e me emociono ao olhar para trás e reconhecer a dimensão da minha força de vontade e da coragem que me conduziram até aqui. No último ano da graduação, precisei enfrentar a estrada de forma ainda mais desafiadora, deslocando-me de moto para concluir os dois semestres finais.

Ter vivido a UFSCar é uma experiência que ficará para sempre marcada em minha história.

IMAGEM 1: Disciplina de Educação Infantil – 2022. fotografia registrada pela mesma em 06 de setembro de 2022 durante a disciplina “Educação Infantil”, no curso de Pedagogia da UFSCar – Campus Sorocaba. A imagem mostra um dos momentos de atividades práticas realizadas em sala, voltadas à observação e análise de propostas pedagógicas na Educação Infantil.



Fonte: Acervo pessoal da autora

IMAGEM 2: Registros de momentos especiais vividos na UFSCar no Curso de Pedagogia. Montagem de fotografias registradas entre 2022 e 2024 no curso de Pedagogia da UFSCar – Campus Sorocaba. As imagens apresentam diferentes atividades acadêmicas e culturais realizadas ao longo da graduação, incluindo vivências formativas, trabalhos coletivos, eventos realizados ao longo da graduação, incluindo vivências formativas, trabalhos coletivos, eventos e momentos estudantis significativos.



Fonte: Acervo pessoal da autora

Três momentos da imagem 2 se referem a ações ocorridas na disciplina “Metodologia do Ensino de Arte”, com profissionais convidados pela professora Lucia. Em uma fotografia, estou com a Prof.^a Dr.^a Susana Rangel Vieira da Cunha (CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0600498909271364>), docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), que é referência nacional nos estudos sobre infância, cultura visual, educação estética e proposições artísticas para crianças pequenas. No dia 29 de agosto de 2023, no Auditório ATLab da UFSCar *campus* Sorocaba, ela ofertou a palestra “Arte Contemporânea e Educação Infantil: encontro com Susana Rangel, uma professorateliêr”, com transmissão ao vivo pelo canal do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Práticas Educativas (GIAPE) no YouTube¹. Em sua fala, discutiu relações entre arte contemporânea e as crianças, destacando a importância de pensar a docência como prática investigativa e sensível. A mediação foi realizada pela Prof.^a Dr.^a Lucia Lombardi. Esse momento marcou minha trajetória formativa pela potência reflexiva da arte na constituição do olhar pedagógico.

Outro momento marcante, registrado na imagem 2, foi o da palestra sobre culturas e artes indígenas brasileiras, em 22 de agosto de 2023, com o Prof. Dr. Júlio César de Moraes (CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0593890728435155>), biólogo, indigenista pela FUNAI, professor voluntário do Departamento de Ciências Ambientais da UFSCar *campus* Sorocaba. Aprendemos sobre tradição e valores dos povos indígenas, memória e narrativas, direitos originários, legislação nacional, cosmologia e estrutura social, reprodução física e cultural, artes indígenas da ornamentação e pintura do corpo, cestaria, matérias-primas e grafismos, funções sociais, mágico-religiosas e estéticas das artes indígenas.

Ainda na imagem 2, mais um registro de uma aula de “Metodologia do Ensino de Arte” quando a professora Lucia convidou a Pedagoga e Mestre em Educação Vanessa Marconato Negrão (CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5041771435838200>) para nos apresentar seu projeto “Inventários da Natureza”, em 27 de junho de 2023. A palestra com oficina nos convidou a refletir sobre a importância para as crianças das vivências com a concretude da natureza, pudemos aprender sobre as relações entre educação ambiental e as artes, bem como refletir sobre os significados do trabalho pedagógico com as linguagens na Educação Infantil, na contramão de atividades estereotipadas.

Meu primeiro contato com a sala de aula, na condição de estagiária, ocorreu justamente na escola onde estudei quando criança. Retornar a esse espaço, agora em um novo papel, foi uma experiência profundamente significativa, pois me permitiu compreender a grandiosidade

¹ <https://www.youtube.com/@giapeufscar5320>

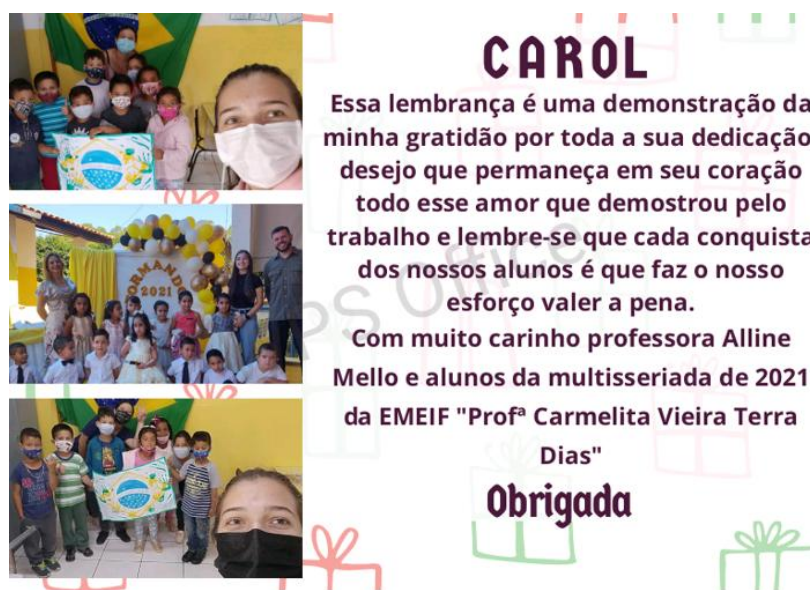
da docência: marcar para sempre a vida de uma criança. Como afirma Freire (1996, capítulo 3), “ensinar exige amorosidade. Não é possível ensinar sem essa coragem de amar.”

Essa perspectiva reforça que a relação entre educador e educando é um espaço de troca e crescimento mútuo, sustentado pelo amor e pela sensibilidade. Estar novamente naquele ambiente, mas agora na posição de futura professora, fez-me perceber que, como destaca Jorge Larrosa Bondía (2002), a experiência educativa se inscreve na memória e se converte em marcas que acompanham o sujeito por toda a vida. A atuação docente, nesse sentido, tem o poder de tornar as lembranças escolares doces e carregadas de afeto, moldando subjetividades.

Estar em sala, vivenciando o estágio, fez-me compreender essa mediação em sua forma mais viva: não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas estar presente como alguém que acompanha, apoia, potencializa o crescimento do outro e aprende junto. Na EMEIF ‘Profª Carmelita Vieira Terra Dias’, vivi minha infância escolar e, anos mais tarde, tive a oportunidade de acompanhar a formatura da minha primeira turma como estagiária docente. Nesse encontro entre memória e prática, compreendi que o ofício do professor vai além da transmissão de conhecimentos: ele se constrói na responsabilidade ética e no compromisso humano de deixar marcas significativas na vida de cada criança.

IMAGEM 3: Homenagem recebida no final do ano de 2021 da professora Alline responsável pelo infantil. Registro feito no final de 2021 durante homenagem realizada pela professora

Alline, docente responsável pela turma do Infantil na escola onde realizei meu primeiro estágio. A fotografia marca o encerramento de uma etapa importante de formação inicial e de reencontro com a escola onde estudei quando criança.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Encerrar este trabalho é, ao mesmo tempo, encerrar um ciclo que me transformou profundamente. Minha caminhada acadêmica na UFSCar não foi feita de facilidades: foram quilômetros percorridos, horas de estrada e muitos momentos em que a desistência parecia tentadora. Mas, em cada retorno à sala de aula, em cada olhar de criança, encontrei a certeza de que permanecer valeria a pena.

Este memorial é também a lembrança de que a educação só faz sentido quando atravessa o corpo e a vida de quem a vive. Foi Alice, com sua singularidade e silêncio eloquente, que me ensinou a importância de respeitar o corpo do outro e, ao mesmo tempo, escutar o meu. É por ela e por tantas outras crianças que reafirmo meu compromisso de ser uma professora atenta, amorosa e ética, capaz de reconhecer no brincar e no cuidado a base de toda aprendizagem.

Sou imensamente grata à minha família, que nunca deixou de acreditar no meu sonho, e de modo especial ao meu marido, que me motivou em cada etapa, acolheu meus choros e minhas alegrias e nunca me deixou desistir. A UFSCar, por sua vez, se tornou não apenas uma universidade, mas parte essencial da minha história.

Saio desta graduação não apenas com um diploma, mas com a convicção de que a pedagogia é o meu caminho de vida. Carrego comigo a certeza de que educar é construir pontes, abrir possibilidades e, acima de tudo, acreditar no poder transformador do encontro com o outro.

3. CAPÍTULO II. Metodologia

A presente pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico (Malheiros, 2011), despertou partindo de uma vivência pedagógica nos anos de 2024 e 2025, vivenciado em um estágio remunerado, em uma escola particular de Educação Infantil na região metropolitana de Sorocaba. Do corpo brincante de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Infantil nasce a pesquisa, almejando compreender como construir uma prática respeitosa e cuidadosa para com essa criança, na qual muitas vezes tem suas expressões oprimidas.

Somada à revisão bibliográfica, a pesquisa integra relatos baseados em registros do meu diário de campo dos anos de 2024 e 2025. Esses registros documentam minha experiência pedagógica com uma criança de dois anos com TEA, não oral, aqui denominada Alice (nome fictício). O diário de campo, entendido como instrumento de produção de memórias pedagógicas e elaboração reflexiva, constitui fonte de análise sobre as interações corporais, os modos de brincar, as mediações docentes e os processos de inclusão vivenciados no cotidiano da Educação Infantil.

O levantamento bibliográfico foi realizado com o apoio de quadros desenvolvidos no contexto das discussões sobre metodologia de pesquisa do curso de Licenciatura em Pedagogia e no âmbito do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte e Práticas Educativas (GIAPE)¹, em debates com foco específico em tornar o processo de levantamento bibliográfico mais acessível e adequado às pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A proposta desses quadros busca garantir simplicidade e clareza na organização das informações. Assim, sua utilização na etapa de revisão de literatura contribuiu para sistematizar as referências bibliográficas de forma mais ordenada e compreensível, conforme será demonstrado a seguir.

A apresentação da revisão da literatura neste formato possibilita observar que, embora algumas combinações de palavras-chave tenham gerado um grande número de resultados, apenas uma parte deles foi selecionada para compor a fundamentação teórica deste trabalho. Isso ocorreu devido à presença de duplicidades entre as plataformas — uma vez que os mesmos estudos apareciam em diferentes bases de dados — ou porque os títulos e resumos das produções não correspondiam ao enfoque central da pesquisa.

Das bases de dados que não foram selecionados trabalhos para compor o estudo, se deu pelos resultados serem de áreas da saúde, clínica, psicologia escolar ou do desenvolvimento humano, com temas que fugiam do escopo do meu estudo.

QUADRO I – Levantamento bibliográfico SciELO.
Scientific Electronic Library Online – SciELO (<https://scielo.org/>)

Filtro(s) utilizado(s): Aplicado filtro em idioma como “Português” e coleções brasileiras.			
Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
“Autista” AND “criança”	213	2	<p>SANCHES, P. F. M.; EITERER, P.; SOUZA, S. R. de. Ensino de comportamentos pré-requisito do empatizar para crianças autistas: uma revisão de escopo. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>, Marília, v. 30, e0098, 15p., 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0098. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/qTcn8bKq6fDp6C7KcY2J8ZC/?lang=pt. Acesso em: 23 set. 2025.</p> <p>PEZZI, F. A. S.; FRISON, M. D. As atividades do brincar e do ensinar em crianças com TEA na educação infantil. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, Rio de Janeiro, v. 29, e290105, 12 p., 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290105. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YKXc3X6zQ3fZ7NfXwXw6wZr/?lang=pt. Acesso em: 23 set. 2025.</p>
"Autismo" AND "Educação Infantil"	0	0	
"Transtorno do Espectro Autista" AND "criança"	57	0	
“Transtorno do Espectro Autista” AND “Corpo”	1	0	
“Brincar” AND “Autista”	7	2	<p>BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>, Marília, v. 19, n. 1, p. 107–120, jan./jun. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000100010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/4d6w5XkL8k8Y9X9q9c9Y9Y9/?lang=pt. Acesso em: 23 set. 2025.</p>

			SABOIA, C.; GOSMES, C.; VIODÉ, C.; GILLE, M.; OUSS, L.; GOLSE, B. Do brincar do bebê ao brincar da criança: um estudo sobre o processo de subjetivação da criança autista. <i>Psicologia: Teoria e Pesquisa</i> , Brasília, v. 33, e33426, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/0102.3772e33426 . Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/FLBYF3MScFw9ZXBxKRkDhwd/ . Acesso em: 23 set. 2025.
“Brincar” AND “TEA”	3	0	
“Brincar” AND “Transtorno do Espectro Autista”	4	1	KLINGER, E. F.; SOUZA, A. P. R. de. O brincar e a relação objetal no espectro autístico. <i>Fractal: Revista de Psicologia</i> , Ribeirão Preto, v. 25, n. 1, p. 191–206, jan./jun. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-44462013000100015 . Disponível em: https://www.scielo.br/j/fractal/a/4wz5v7X9Yz9v9L7J8Y9w9w9/ . Acesso em: 23 set. 2025.

**QUADRO II – Levantamento bibliográfico Repositório UFSCar.
Repositório Institucional UFSCar – (<https://repositorio.ufscar.br/home>)**

Filtro(s) utilizado(s): Aplicado filtro em data 2020-2025, Curso: Pedagogia- PedL-So campus Sorocaba			
Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
“Autista” AND “criança”	10	1	MOURA, Jennifer Santos de. Múltiplas infâncias e a linguagem corporal de bebês. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 62 p., 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/15380 . Acesso em: 28 set. 2025.
“Autismo” and “educação infantil”	7	0	
“Autista” AND “Educação Infantil”	8	1	BARBOSA, Giulia Vieira Lopes. Relato de experiência: estratégias pedagógicas com estudantes com Transtorno do Espectro Autista. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 55 p., 2024.

			Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/21573 . Acesso em: 23 set. 2025.
“Transtorno do Espectro Autista” AND “bebês”	5	1	IKENAGA, Leticia Setsuco. Consequências na vida da criança do disciplinamento dos corpos na creche. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/13054 . Acesso 23 set. 2025.
“Transtorno do Espectro Autista” AND “Corpo”	7	0	
“Brincar” AND “Autista”	6	0	
“Brincar” AND “TEA”	5	0	
“Brincar” AND “Transtorno do Espectro Autista”	6	0	

QUADRO III – Levantamento bibliográfico Tese e Dissertações USP
Teses e Dissertações USP – (<https://www.teses.usp.br/>)

Filtro(s) utilizado(s): Pesquisa avançada. Titulo			
Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
“Autista” AND “criança”	2	0	
“Autismo” and “educação infantil”	4	0	
“Autista” AND “Educação Infantil”	0	0	
“Transtorno do Espectro Autista” AND “Corpo”	2	0	
“Brincar” AND “Autista”	0	0	
“Brincar” AND “TEA”	0	0	
“Brincar” AND “Transtorno do Espectro Autista”	0	0	

**QUADRO IV – Levantamento bibliográfico Teses e Dissertações UNICAMP.
Teses e Dissertações UNICAMP – (<https://repositorio.unicamp.br/>)**

Filtro(s) utilizado(s): Pesquisa avançada. Título			
Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
“Autista” OR “criança”	3	0	
“Autismo” OR “educação infantil”	4	0	
“Autista” OR “Educação Infantil”	4	1	SANTOS, Marieli Cristine do Amaral. Entre a vivência com educadores e a proposta com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): estudo de atividades de arte com materiais para exploração sensorial. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2015.958290 Acesso em: 21.set.2025
“Transtorno do Espectro Autista” OR “Corpo”	0	0	
“Brincar” OR “Autista”	1	0	
“Brincar” OR “TEA”	0	0	
“Brincar” OR “Transtorno do Espectro Autista”	0	0	

**QUADRO V – Levantamento bibliográfico Pergamum.
Pergamum – (<https://pergamum.ufscar.br/>)**

Filtro(s) utilizado(s): Pesquisa avançada. título			
Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
“Autista” AND “criança”	1	0	
“Autismo” AND “educação infantil”	8	0	
“Autista” AND “Educação Infantil”	1	0	
“Transtorno do Espectro Autista” AND “Corpo”	1	0	
“Brincar” AND “Autista”	2	0	
“Brincar” AND “TEA”	2	0	
“Brincar” AND “Transtorno do Espectro Autista”	2	0	

Como mencionado, o levantamento buscou trabalhos do campo educacional, mas muitos títulos encontrados não se relacionam diretamente com o escopo desta pesquisa, por tratarem de temáticas predominantemente vinculadas à Psicologia e à Medicina. Contudo, observa-se um número crescente de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentando escolas regulares, o que torna imprescindível o preparo pedagógico e humano dos docentes para a construção de práticas inclusivas e significativas.

Este trabalho também lança mão de um relato sobre a minha principal vivência pedagógica, que foi a que despertou em mim o desejo de pesquisa. O diário de campo escrito nos anos de 2024 e 2025 foi construído durante um estágio remunerado em um colégio da rede particular da região metropolitana de Sorocaba-SP, no qual atuei com uma criança de dois anos, chamada aqui de Alice, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não oral, que muitas vezes teve seu desenvolvimento cessado relacionado a debilitação da metodologia pedagógica com as demais crianças.

A presença de crianças com TEA nas salas de aula regulares desafia e, ao mesmo tempo, amplia o campo da Educação, demandando profissionais qualificados e sensíveis às diferenças. Esse movimento instaura novas possibilidades de investigação e reflexão no âmbito educacional, fortalecendo a articulação entre teoria e prática, e promovendo uma pedagogia verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

4. CAPÍTULO III. Quadro teórico

4.1. Educação Infantil: Ambiente do corpo e do brincar

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa o início da jornada escolar da criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (Brasil, 2010) reforçam esse entendimento ao enfatizar que educar e cuidar são dimensões indissociáveis, pois educar crianças pequenas envolve acolher, escutar e respeitar o tempo e os ritmos das crianças. Essa visão desloca a ideia de uma infância passiva para a concepção de uma criança com história, cultura e direitos, que se desenvolve nas relações com os outros, com o espaço e com o mundo. Conforme este documento, fruto da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), essa etapa visa assegurar à criança o desenvolvimento integral físico, psicológico, intelectual e social, complementando as ações da família e da comunidade. Essa definição destaca que o trabalho pedagógico deve ir além da instrução formal, reconhecendo a criança como sujeito ativo, estético, capaz de sentir, agir e aprender por meio de interações e experiências cotidianas.

A BNCC (Brasil, 2017) garante às crianças seis direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se) e reconhece o brincar como a linguagem primária da infância. O brincar, portanto, não é um momento secundário da rotina, mas o eixo estruturante de toda a ação educativa, pois permite que a criança se expresse integralmente, integrando corpo, emoção e pensamento.

De acordo com Maria Fernanda Bagarollo, Vanessa Ribeiro e Ivone Panhoca (2013), o desenvolvimento infantil deve ser compreendido à luz da perspectiva histórico-cultural, na qual o corpo e o brincar assumem papel central na constituição do sujeito. Para as autoras, a ação corporal da criança é uma forma de comunicação e de construção de sentido, e o brincar é um campo de expressão simbólica em que o corpo se torna mediador entre o eu e o mundo.

Essa concepção reforça que o corpo da criança não deve ser visto apenas como instrumento motor, mas como linguagem e forma de pensamento. Assim, acolher o corpo em

suas múltiplas manifestações – culturas, gestos, movimentos, olhares e silêncios – é reconhecer a infância como experiência integral, cultural e expressiva.

Na esteira de compreender o corpo da criança como brincante e explorador, Fernanda Chiote (2013) enfatiza que a brincadeira mediada pelo professor desempenha um papel fundamental na formação da subjetividade de crianças com autismo. A autora ressalta que o professor deve atuar como um mediador sensível, capaz de criar condições para que a brincadeira se torne uma experiência significativa, considerando as particularidades de cada criança. Essa mediação requer disponibilidade afetiva, escuta atenta e a compreensão de que o corpo fala, mesmo quando a fala verbal está ausente ou limitada. Assim, a mediação pedagógica favorece a ampliação da autonomia e da expressão das crianças por meio da brincadeira.

De acordo com Maria Walburga dos Santos e Alessandra Rosa, o brincar nem sempre foi considerado um direito da criança. Por muito tempo ficou relegado a uma ação própria e inconsequente da infância, sem importância e interesse. Atualmente, entretanto, é objeto de pesquisas no campo da educação, e:

As creches e pré-escolas – como instituições de Educação Infantil em espaços não domésticos – constituem-se, dentre outras especificidades, em lugares onde o brincar se manifesta, onde se abriga o imaginário, que cria, inventa, experimenta e afirma as crianças num tempo e espaço, em relações inteiras e intensas com seus pares e com os adultos. As instituições de educação infantil, especialmente a creche, são, ou deveria ser, o espaço por excelência e excepcional para o brincar. (Santos e Rosa, 2021, p.)

Chiote (2013) enfatiza que é responsabilidade do professor criar condições para que o corpo seja reconhecido como linguagem, bem como deve promover práticas que integrem emoção, pensamento e ação no cotidiano da Educação Infantil. Neste mesmo sentido, Santos e Rosa (2021) afirmam que:

O corpo é o meio de expressão, de articulação entre o mundo interior e exterior, campo das experiências e existências humana. Para abstrair o conhecimento emanado do saber e da prática vivida por este corpo, é preciso valorizá-lo como potencialidade de afirmação do ser humano, em suas relações das mais diferentes formas. Dessa maneira, as experiências brincantes de adultos e crianças conduzem à abertura ao desconhecido e ao misterioso que só o brincar pode proporcionar de forma inteira e intensa.

Apesar disso, Santos e Rosa (2021) observam que, muitas vezes, o brincar na Educação Infantil enfrenta diversos desafios para que seja realizado, como por exemplo as rotinas pautadas num excesso de atividades, muito tempo de espera que fragmentam os tempos e espaços do brincar e se sobrepõem às brincadeiras e manifestações das expressões infantis. Tizuko Morchida Kishimoto (2010) reforça que o brincar é linguagem fundamental na

Educação Infantil, pois permite que a criança explore o mundo, construa significados e desenvolva-se de forma integral. Assim, o ambiente educativo deve valorizar práticas lúdicas que articulem corpo, imaginação e interação, assegurando experiências ricas e significativas no cotidiano escolar.

A brincadeira é diretamente relacionada ao corpo e ao movimento na Educação Infantil como aspectos não-incidentais, mas estruturais do processo educativo. Eles possibilitam que as crianças experimentem, criem e aprendam em diálogo com o mundo e com os outros. Valorizar o corpo lúdico, portanto, afirma uma pedagogia que respeita a singularidade de cada criança e de suas infâncias, e reconhece o verdadeiro sentido da educação na experiência de vida.

4.1.1 Educação Infantil como ambiente acolhedor de corpos brincantes

A minha interação com Alice durante o estágio, uma criança de dois anos diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), me fez começar a pensar sobre o “ambiente” como um conceito que deve se organizar em torno dos interesses manifestos pelas crianças e as suas vivências (Brasil, BNCC, 2017). Pude perceber que Alice se expressava principalmente por meio de gestos, olhares e movimentos corporais. Na maior parte do tempo em brincadeira individual, ela revelava suas próprias maneiras de explorar e dar significado ao ambiente. Essa postura da Alice refletia, a meu ver, o que Camila Saboia et al. (2017) argumentam quando afirmam que, para crianças autistas, a brincadeira é uma forma de subjetivação, um processo no qual elas constroem o mundo por meio de seus corpos e das relações afetivas que estabelecem com os outros.

A ideia do que sejam “ambientes saudáveis” para o corpo da criança com seus gestos e movimentos, conforme descrito na BNCC (2017), é a de um lugar acolhedor que possibilite experimentar possibilidades de seu próprio corpo nas brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. De acordo com este documento, um direito de aprendizagem que deve ser assegurado às crianças na Educação Infantil é que elas tenham condições de aprender em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo:

Em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (Brasil BNCC, 2017, p. 33).

María Lina Iglesias Forneiro (1998) nos convida a refletir sobre o fato de existir uma diferença entre os termos espaço e ambiente. Espaço se refere mais ao espaço físico com seus objetos, materiais didáticos, mobiliários, decoração. Ambiente se refere:

Ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto). (Forneiro, 1998, p. 233).

Com isto, ela afirma que o ambiente tem uma identidade, que o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa segurança ou inquietação, mas nunca é indiferente. A autora coloca que podemos entender o ambiente como uma estrutura com quatro dimensões que se interrelacionam: dimensão física, funcional (a forma de utilização dos espaços), temporal (organização do tempo e dos ritmos) e relacional (as relações que se estabelecem no espaço). A autora menciona que para a criança, espaço é o que se sente, o que se vê, o que se faz nele.

Entendo também que o ambiente da Educação Infantil seja cultural, tanto pela diversidade que as próprias crianças trazem de suas famílias e comunidades, quanto pelas práticas ali realizadas e as experiências vividas. Tive oportunidade de aprofundar esta compreensão durante a disciplina “Educação, Corpo e Movimento” do curso de Pedagogia² quando estudamos sobre a corporeidade da criança negra nas escolas de Educação Infantil com base no trabalho da pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015), e no trabalho com as brincadeiras e jogos de origem africana, ainda que a autora não trabalhe especificamente com Educação Infantil, seus estudos sobre corporeidade e identidade negra ampliam a compreensão sobre corpo, cultura e diversidade, aspectos fundamentais para pensar práticas pedagógicas na infância.

Na ocasião, me interessei muito especialmente pela leitura e discussão que fizemos sobre a Dissertação de Mestrado de Alesandro Anselmo Pereira (2019), “Jogos Africanos: aprendendo com estudantes de origem africana matriculados na Universidade Federal de São Carlos”. Me encantei com a diversidade de ações pedagógicas que o professor pode planejar para proporcionar para as crianças experiências com jogos, brinquedos, histórias infantis, músicas e poesias da cultura africana.

Escolhi este tema para aprofundar no trabalho final daquela disciplina, quando escrevi que compreendi que trabalhar com o lúdico e o brincar na Educação Infantil conta com a preparação de um ambiente rico culturalmente para a realização de jogos, brincadeiras, histórias, músicas, dramatização pois, no brincar, a pessoa (seja criança ou adulta) se descobre criativa, descobre o seu EU, tendo o direito à liberdade de criação e, no caso específico da

² Disciplina cursada no 2º período letivo de 2023, de 02/outubro a 17/fevereiro/2023. Ementa e bibliografia disponível no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em: <https://www.prograd.ufscar.br/pt-br/cursos/cursos-oferecidos/pedagogia/sorocaba>

educação antirracista, pode sentir mais a ligação entre o brincar e a identidade afrodescendente que faz parte da nossa história, mesmo a autora não se tratando diretamente de educação infantil. Conforme Pereira (2019) afirma, assim como a música, a comida, a dança e outros elementos culturais, os jogos e brincadeiras também mantêm e preservam um modo de viver, sentir e expressar as africanidades dentre nós brasileiros, e educam contra a marginalização e opressão cultural a que historicamente essa cultura foi submetida diante da supremacia da cultura europeia.

Com isso, compreendo que a Educação Infantil deva ser reconhecida como um ambiente de múltiplas linguagens – corporal, simbólica, verbal, artística, afetiva, brincante – em que o corpo lúdico se torna o eixo articulador da experiência educativa. Por meio do corpo em movimento, do corpo brincante, as crianças aprendem sobre o mundo, constroem conexões e se desenvolvem plenamente.

4.2. Características do Transtorno do Espectro Autista na primeira infância

De acordo com Mayra Gaiato (2023, p 26), o autismo é compreendido como uma variação dentro do conceito de neurodiversidade, caracterizando-se por uma forma distinta de perceber, pensar e se comportar, decorrente de uma configuração neurológica singular. Ainda nesta linha de pensamento, o cérebro autista possui conexões específicas que influenciam diretamente o modo como a criança interage com o ambiente e processa as informações, revelando uma diferença no funcionamento cerebral. Essa condição tem origem em fatores predominantemente genéticos, que influenciam o desenvolvimento desde os estágios iniciais da vida. Por essa razão, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é descrito como um espectro, abrangendo uma ampla gama de manifestações clínicas e níveis de suporte necessários (Gaiato, 2023). É importante destacar que, conforme estabelecido pela Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é reconhecida como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Esse marco legal garante às crianças com TEA o direito a serviços educacionais especializados, adaptações razoáveis e políticas de inclusão previstas na legislação brasileira, reforçando o compromisso ético e legal da escola em promover práticas que assegurem a participação, o acesso e a aprendizagem desde a primeira infância. Reconhecer essas particularidades é fundamental para compreender a criança com TEA como sujeito de direitos e experiências, especialmente na primeira infância, período de intenso desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social (Brasil, 2012).

Compreender as características do TEA na primeira infância implica observar o corpo como mediador fundamental da experiência, muitas crianças autistas apresentam particularidades sensoriais – hipersensibilidade a sons, texturas ou toques – que influenciam diretamente suas interações com o ambiente.

Para Gaiato (2023), movimentos, gestos e repetições não são meros sintomas, mas formas legítimas de expressão e regulação emocional. Com isso, essas características não devem ser compreendidas como problemas isolados, mas como formas de comunicação e de interação com o ambiente. Observar o corpo permite ao professor identificar interesses, necessidades e possibilidades de engajamento, tornando a prática pedagógica mais eficaz e afetiva, assim, o corpo, torna-se linguagem. Requisitos e estudos que faltaram dentro da instituição em que fiz estagio, tornando a rotina exaustiva para os docentes e para a criança.

Essa perspectiva é ecoada por Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), que enfatizam a brincadeira como um campo de expressão simbólica e social no qual crianças autistas se comunicam e se constituem como sujeitos. A brincadeira, mediada pelo corpo, permite que as crianças explorem, experimentem e atribuam significado às suas ações, rompendo barreiras entre o interno e o externo.

Nesse contexto, Gaiato, em *Cérebro Singular* (2023), evidencia o uso da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) de forma humanizada e respeitosa como base em suas terapias, enfatiza a importância da estimulação precoce baseada na plasticidade cerebral, defendendo que intervenções estruturadas e sensíveis ao corpo e à percepção da criança são capazes de ampliar repertórios de habilidades, promover regulação emocional e fortalecer a comunicação.

Seu Modelo Singular propõe dez passos práticos que consideram a sensorialidade, a motivação e o ritmo próprio de cada criança, mostrando que o corpo autista não deve ser controlado, mas acolhido como instrumento de aprendizado e expressão. Gaiato (2023) reforça que compreender a singularidade do cérebro autista implica observar o corpo como mediador do desenvolvimento, reconhecendo movimentos, gestos e repetições como formas legítimas de comunicação.

A plasticidade cerebral, especialmente intensa nos primeiros anos de vida, permite estímulos adequados – afetivos, lúdicos e sensoriais – para promover o desenvolvimento integral. Brincadeiras adaptadas às características específicas de cada criança com TEA podem se tornar um espaço de comunicação e descoberta, promover interações sociais e fortalecer a

autonomia. Gaiato (2023) observa que respeitar os ritmos individuais e oferecer contextos previsíveis e acolhedores melhora a aprendizagem e o bem-estar.

Com base nessas perspectivas, compreender as características específicas do TEA na primeira infância envolve reconhecer o corpo como um mediador fundamental da experiência. Crianças autistas aprendem e se comunicam de maneiras próprias e singulares, e o papel do professor é criar condições para que essas expressões sejam valorizadas e integradas à rotina escolar. Uma pedagogia inclusiva, portanto, não busca normalizar o comportamento, mas compreender seu significado para o indivíduo.

4.3. O corpo da criança com TEA na Educação infantil

Durante o estágio remunerado realizado entre 2024 e 2025 na Educação Infantil, acompanhei Alice, uma criança diagnosticada com TEA e com comportamento não oral. Sua presença cotidiana em sala de aula revelou tanto desafios quanto possibilidades para a prática docente, evidenciando as tensões entre a rigidez institucional e as necessidades de expressão corporal da criança.

As atividades planejadas seguiam um modelo homogêneo e inflexível, exigindo comportamentos padronizados. Nessa dinâmica, as manifestações corporais de Alice, tais como movimentar-se pela sala, reagir intensamente a estímulos sensoriais ou não responder ao próprio nome, foram inicialmente interpretadas como indisciplina, revelando uma concepção capacitista que associa diferença ao desvio. Como afirmam Simone Ferreira, Marivete Gesser e Geisa Böck (2025), o capacitismo, ligado à noção de corpo normatividade, no ambiente manifesta-se de maneira significativa, seja de forma explícita ou implícita, por meio de atitudes e tratamentos desiguais direcionados às pessoas com deficiência.

Ferreira, Gesser e Böck (2025) afirmam que os profissionais da Educação por vezes reproduzem condutas e ações capacitista, socialmente normalizadas, que impactam diretamente nas práticas pedagógicas em sala de aula, categorizando estudantes. Mas pude verificar que a percepção inicial que tinham da Alice transformou-se à medida que a observação e a escuta substituíram o olhar avaliativo pela escuta atenta, reconhecendo o corpo da criança como meio de comunicação e de experiência.

Compreender o corpo de uma criança com TEA significa compreender uma pedagogia da escuta e da presença. O corpo não é um obstáculo à aprendizagem, mas sim o próprio caminho por onde ela ocorre. Educar crianças com autismo na Educação Infantil implica,

portanto, reconhecer que o conhecimento surge do encontro entre corpos, da experiência compartilhada e da valorização das múltiplas linguagens que habitam o espaço escolar. O professor, nesse processo, torna-se um mediador de sentidos, aquele que acolhe gestos, pausas e movimentos como expressões legítimas de aprender e viver (Ikenaga, 2020).

Martins e Góes (2013) argumentam que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da mediação social e de experiências compartilhadas com base na perspectiva de Vigotski. Nesse sentido, o corpo desempenha um papel central na constituição da subjetividade, pois é por meio dele que as crianças participam da cultura e constroem significados. Chiote (2013) acrescenta que a mediação pedagógica deve incluir a escuta do corpo e das emoções das crianças, reconhecendo seus gestos, movimentos e silêncios como expressões legítimas de comunicação visto que o brincar é uma das dificuldades da criança com autismo devido às suas particularidades quanto à socialização. Isto propicia condições de uma mediação sensível para estimular o desenvolvimento do brincar.

Precisamos de formação adequada para conseguir realizar um trabalho respeitoso, pois, conforme explica Marcieli Santos (2015), crianças com autismo podem apresentar questões de comportamento como: hiperatividade ou passividade incomum, inflexibilidade a mudanças ambientais, realização de rituais repetitivos, estereotípias motoras, nervosismo e risos sem motivo, dificuldade de prestar e/ou manter atenção, atenção hiper seletiva, bem como comportamentos agressivos e autodestrutivos. As crianças com TEA podem apresentar um sistema sensorial disfuncional, às vezes com um ou mais sentidos hiper ou hipo reativos.

A experiência com Alice confirmou que o corpo é o território primário da aprendizagem e que cada gesto ou movimento carregava um sensível significado, revelando seu modo único de estar no mundo.

Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) ajudam a compreender que a brincadeira é a principal atividade humana na infância e um espaço simbólico onde o corpo atua como mediador entre o real e o imaginário. Assim, mesmo quando se manifesta de forma repetitiva ou individual, como nas crianças ditas normotípicas, o brincar é uma expressão de comunicação e descoberta.

Nessa perspectiva, é urgente que a escola repense suas práticas para que o corpo não seja visto como um obstáculo à aprendizagem, mas sim como seu ponto de partida. Fernanda Pezzi e Marli Frison (2024) enfatizam que práticas pedagógicas sensíveis, pautadas no afeto e na observação do corpo, ampliam as possibilidades de interação e fomentam a construção de

vínculos. Escutar o corpo, nesse sentido, é também escuta pedagógica, uma forma de interpretar o gesto como linguagem e o movimento como pensamento.

O caso de Alice me ensinou que, quando o corpo é acolhido e o ambiente se torna previsível e seguro, as crianças passam a demonstrar interesse pelo outro, pelo espaço e as materialidades ao seu redor.

Em 2025 Alice passei a ficar exclusivamente com Alice, e não para auxiliar a sala como um todo. Tive, então, novas oportunidades de continuar a construir uma prática respeitosa e cuidadosa com ela, visto que a professora me dava autonomia para com a mediação de Alice. Saboia et al. (2017) apontam que a brincadeira e a corporeidade são dimensões constitutivas da subjetividade e que, ao se expressarem corporalmente, as crianças organizam suas experiências e elaboram significados sobre o mundo. Assim, reconhecer o corpo de uma criança com TEA é reconhecer sua humanidade, seu potencial criativo e seu direito à expressão. O corpo da criança com TEA, nesse contexto, não é passivo nem disfuncional, mas ativo, sensível e em constante movimento: um corpo que aprende por meio da interação.

4.3.1. Percepções e expressões corporais

O corpo é o primeiro espaço de experiência e comunicação do indivíduo. Desde o seu advento, ele é o instrumento pelo qual a criança tem acesso ao mundo e se torna visível para ele. No contexto da Educação Infantil, o corpo é linguagem, presença e meio de expressar significados e emoções. Portanto, entender o corpo da criança é também entender sua maneira única de vivenciar o mundo.

Como afirma Lucia Lombardi (2011), o corpo é um meio expressivo-emocional de interação e o movimento é o primeiro sinal de vida psíquica do bebê, e é uma dimensão que vai continuar a permear todas as idades. Em seu Trabalho de Conclusão de Curso, Jennifer Moura (2021), preocupada em compreender como os bebês utilizam a linguagem corporal para se comunicar, também ressalta que a linguagem corporal é a primeira forma de comunicação dos bebês, constituindo-se como base para o desenvolvimento da linguagem simbólica e social.

Contudo, nas práticas escolares, ainda é comum observar tentativas de controle do corpo infantil, restringindo-o à imobilidade e ao silêncio. Essa lógica disciplina o corpo e desconsidera suas necessidades expressivas, o que acaba reduzindo o potencial criativo e afetivo da criança. Chiote (2013) alerta que a mediação pedagógica deve incluir o reconhecimento do corpo como

espaço legítimo de aprendizagem, no qual gestos, pausas e movimentos comunicam significados e emoções.

Durante o estágio, foi possível observar situações que revelam essa tensão. Em determinado momento em 2024, a professora justificou a necessidade de "forçar Alice a dormir" afirmando que "ela atrapalha o ritmo das outras crianças". Essa afirmação evidencia uma concepção que busca normalizar o corpo da criança, ignorando o fato de que cada criança tem seu próprio ritmo e compasso. A atitude de impor silêncio e imobilidade a uma criança que se expressa de forma diferente também é uma forma de negar sua presença e suas possibilidades de comunicação.

Martins e Góes (2013) enfatizam que o desenvolvimento ocorre em relações mediadas e que o corpo é parte ativa desse processo, pois articula emoção, pensamento e ação. Nesse sentido, as manifestações corporais de Alice – seus movimentos, gestos e reações sensoriais – eram formas legítimas de interação com o ambiente e precisavam ser entendidas como linguagem e não como desobediência.

Da mesma forma, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) apontam que a brincadeira e a expressão corporal são instrumentos simbólicos de comunicação, especialmente para crianças com TEA. Reconhecer o corpo como meio de expressão também reconhece o direito da criança de ser ouvida em sua própria maneira de se comunicar com o mundo.

Acolher o corpo na Educação Infantil implica compreender que cada criança expressa sua presença de forma única. Pezzi e Frison (2024) enfatizam que práticas pedagógicas pautadas na escuta e na observação sensível promovem o vínculo e o desenvolvimento emocional. Nesse processo, o professor também participa corporalmente: sente, reage e se transforma nas relações que estabelece com as crianças, dando ênfase ao meu interesse pela pesquisa, pois além de ser invasivo para Alice, também era para mim enquanto docente embasada em uma pedagogia sensível e de afeto.

Refletir sobre as percepções e expressões corporais é, portanto, pensar em uma pedagogia que acolha a diversidade dos corpos e suas linguagens. O encontro entre o corpo de Alice e o corpo docente deve ser um espaço de diálogo, afeto e aprendizagem mútua: um espaço onde o corpo não seja reprimido, mas ouvido, respeitado e valorizado como parte essencial do processo educativo.

O encontro entre o corpo de Alice e o corpo docente é, portanto, tempo de experiência, afeto e transformação e não algo que a oprime.

4.3.2. Comunicação não-verbal: a fala do corpo por meio de não-palavras

A comunicação humana ultrapassa a dimensão da linguagem oral. Antes mesmo de falar, a criança comunica-se por meio de gestos, olhares, movimentos e expressões corporais que constituem formas legítimas de linguagem, apesar de existirem dificuldades para lidar com este aspecto, conforme afirma Lombardi:

Frequentemente, representa um dilema para professoras fazer face às necessidades do bebê que 'não fala e não anda'. O passo inicial é, sem dúvida, perceber que os bebês falam, brincam e expressam-se ricamente por meio da linguagem expressiva do corpo. Lombardi (2011, p. 2)

Alice gostava muito de se levantar para pegar os brinquedos da sala, visto que, as atividades não eram adaptáveis a seu interesse, e com isso era preciso direcioná-la a todo momento para a atividade, denominado com uma atitude indisciplinar. No artigo “Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural”, Martins e Góes (2013, p. 27) fazem uma citação do livro *A Formação Social da Mente* de Vigotski (1984):

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.

Martins e Góes (2013), abordando a perspectiva histórico-cultural, enfatizam que a linguagem em todas as suas formas é construída por meio de interações sociais. Nesse contexto, o corpo é o principal mediador dessa relação, pois é por meio dele que as crianças participam da cultura e se apropriam de significados. Essa compreensão amplia o conceito de comunicação, reconhecendo o não oral como parte constitutiva do processo de desenvolvimento. Consistentemente, Giulia Barbosa (2024) reforça que o olhar sensível do professor e a adaptação do ambiente são fundamentais para transformar o espaço escolar em território de pertencimento e expressão. O que se deu espaço diante da minha prática pedagógica, da qual utilizei brinquedos e brincadeiras para conceituar Alice com os demais estudantes da sala, e hoje a mesma, que deu um salto em seu desenvolvimento, participa das aulas a seu modo, buscando interagir com os demais.

Para crianças com TEA, a comunicação não oral é frequentemente comum, visto que é uma das características para diagnósticos. Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) observam que, nas brincadeiras e interações, o corpo da criança autista revela significados complexos e profundos que muitas vezes escapam à linguagem falada. Pezzi e Frison (2024) enfatizam que

a escuta atenta do corpo também é uma escuta pedagógica, no entanto, professores que observam os gestos e as reações das crianças identificam seus modos de ser e aprender no mundo, promovendo interações mais significativas. Assim, a comunicação não oral torna-se um caminho para a construção de vínculos e o desenvolvimento emocional e cognitivo.

4.3.3. Modos de presença e de relação com os espaços, os objetos e as outras pessoas

A presença das crianças no mundo e suas relações com espaços, objetos e pessoas são profundamente influenciadas por suas formas singulares de perceber e interagir com seus corpos. Na educação infantil, o ambiente não é apenas um lugar onde a aprendizagem ocorre, mas um território de experiências, descobertas e relações, onde o corpo media essa interação. A maneira como a criança ocupa esse espaço revela sua maneira de estar no mundo e participar da vida coletiva, como abordado pelas autoras aqui citadas (Martins e Góes, 2013; Chiote, 2013); Bagarollo, Ribeiro, Panhoca, 2013).

Durante meu período de observação, foi possível perceber que Alice era uma criança curiosa e exploradora. Ela gostava de correr pela quadra, mexer nos brinquedos e observar o entorno. No entanto, inicialmente, não havia horários ou espaços designados para essa liberdade. As atividades eram guiadas por horários rígidos e regras fixas: havia sempre um "tempo para sentar" e um "tempo para obedecer". Até mesmo o tempo gasto na quadra era organizado com objetivos pré-determinados, limitando a espontaneidade da criança. Essa limitação reduzia o corpo a um instrumento de obediência, não de expressão.

No caso de Alice, seus movimentos pela sala de aula ou pelo pátio/quadra expressavam seu desejo de participar do ambiente e interagir com os outros. Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) enfatizam que o corpo da criança autista se comunica por meio de gestos, posturas e aproximações que revelam sua intenção de estar no mundo. Essas expressões não devem ser interpretadas como inapropriadas, mas sim entendidas como modos singulares de presença e comunicação.

Quando, em março de 2025, tornou-se possível assumir a mediação direta de suas vivências enquanto estagiária, como mencionado, foco passou do controle do comportamento para a escuta do corpo, reconhecendo seus gestos, expressões e ritmos como parte do processo de aprendizagem. Essa escolha reflete o que Pezzi e Frison (2024) chamam de práticas pautadas no afeto e na observação atenta, que valorizam o corpo como agente de aprendizagem e de relacionamento com o outro.

Como pedagoga e pesquisadora, quero compartilhar uma reflexão que fiz durante as leituras aqui selecionadas: a forma como uma criança com TEA está presente no mundo é, antes de tudo, uma maneira de existir que desafia as estruturas rígidas da escola. A partir da experiência com Alice, percebi que o ambiente não é neutro: ele pode tanto silenciar quanto valorizar os corpos. Quando reconhecemos o corpo como um meio de expressão e o ambiente como um lugar de relação, abrimos caminho para uma pedagogia de verdade inclusiva, que não só acolhe, mas também escuta e aprende com as diferenças.

4.3.4. Reações e modos de brincar

Conforme observado ao longo das práticas pedagógicas, Alice sempre demonstrou preferência por brincar sozinha, o que é uma característica comum entre crianças com TEA. No entanto, ao me tornar estagiária exclusivamente para ela, foi possível realizar uma mediação mais próxima e sensível, favorecendo momentos de interação com os pares e mediando essa interação. Ainda que essas interações aconteçam de forma breve e pontual, elas representam avanços significativos em seu processo de socialização e pertencimento ao grupo.

Para Alice, a brincadeira estava diretamente ligada ao movimento corporal. Correr, girar, explorar o espaço e manipular objetos eram formas legítimas de comunicação e descoberta. Seus movimentos transmitiam intenção, curiosidade e prazer em sentir o corpo em ação — uma forma de linguagem que antecede as palavras.

Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) enfatizam que, para crianças com TEA, a brincadeira é uma atividade simbólica e afetiva que permite a expressão corporal e a construção de significados sobre o mundo, e a partir dessa mediação, Alice também conseguiu equilibrar seus sentimentos e perceber que podia sentir tudo isso na interação com os colegas durante uma atividade, por exemplo.

Klinger e Souza (2013) acrescentam que a brincadeira, especialmente quando envolve o uso de objetos, é uma forma de crianças autistas organizarem suas relações com o ambiente, desenvolvendo seus próprios significados e criando pontes entre os mundos interno e externo. Essa relação entre corpo, objeto e espaço amplia a compreensão da brincadeira como forma de mediação cultural e emocional.

Ao pesquisar sobre o direito à participação de crianças com TEA em práticas expressivas, Marcieli Santos (2015) observou que atividades de arte promovem de maneira lúdica e prazerosa sua inserção no meio social. Esta pesquisadora verificou o benefício de

realizar atividades lúdicas e artísticas tanto com os educadores de crianças com TEA como com as crianças, pois essas ações contribuir significativamente para diminuir o estresse dos adultos-educadores, possibilitando momentos de prazer, suporte, segurança, levando a novas possibilidades de interação com as crianças. A pesquisadora afirma:

A atividade de arte promove a interação social, a expressão e comunicação não verbal, o prazer na sensorialidade, entre outros aspectos. Mas, sobretudo, a arte promove a constituição da linguagem, a compreensão de como os sentidos são manifestos e veiculados por meio de imagens. Trata-se de uma atividade que pode ser significativa para alunos com TEA, porque promovem sua interação sensorial com materiais atrativos, de diferentes cores e texturas. (Santos, 2015, p. 60)

Santos (2015) afirma que nas atividades lúdicas com arte os materiais serão o brinquedo e a criança com TEA será livre para definir suas próprias ações e movimentos. Nesse sentido, brincar será a forma que a criança encontra para entender o mundo ao seu redor e criar vínculos emocionais com as pessoas que fazem parte de seu cotidiano. Quando Alice se sentiu acolhida e segura, ela conseguiu se autorregular com mais tranquilidade, o que trouxe melhorias nas suas interações com os colegas e no ambiente. Essa mudança mostra como o sentimento de pertencimento é essencial para o desenvolvimento emocional e intelectual da criança. Quando o ambiente é leve, acolhedor e respeitoso, a criança se sente à vontade para explorar, criar e dar sentido às suas ações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao rever o percurso desta pesquisa, percebo que foi possível compreender de forma mais ampla os desafios enfrentados por uma criança com TEA no contexto da Educação Infantil. A ausência de adaptações nas práticas pedagógicas e o rigor excessivo das rotinas escolares podem gerar situações de estresse e dificultar o desenvolvimento integral da criança. Assim, torna-se imprescindível que o ambiente educativo seja permeado por um olhar sensível, atento às singularidades e às formas próprias de expressão de cada sujeito.

Ao debruçar-me sobre as leituras, pude compreender que a postura sensível e ativa de um docente reflete diretamente na construção do ambiente da sala de aula. Pezzi e Frison (2024) ressaltam que o professor da Educação Infantil deve reconhecer o brincar como uma prática pedagógica essencial, capaz de promover vínculos, aprendizagens e interações significativas, especialmente com crianças com TEA. Nessa mesma direção, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) afirmam que o brincar é uma forma de linguagem e expressão do corpo, permitindo que a criança autista revele suas intenções e sentimentos mesmo quando a comunicação oral ainda não está presente. Assim, a inclusão do brincar torna-se fundamental quando se trata de crianças em desenvolvimento, pois cabe ao professor mediar não apenas o pedagógico, mas também o brincar e a socialização, criando espaços de pertencimento e escuta sensível.

Portanto, reafirmo que a inclusão não se destina a algumas crianças, mas a todas. Todas as crianças podem brincar, podem participar e têm o direito de vivenciar experiências educativas significativas, independentemente de suas características individuais.

A partir das vivências relatadas, foi possível ressignificar minha própria prática docente para quando for docente. Aprendi que o cuidado, a sensibilidade e o amor são fundamentos indispensáveis no trabalho educativo. Entendo, hoje, que uma sala silenciosa e estática não é sinônimo de produtividade ou aprendizagem, mas sim, de contenção e ausência de movimento. Afinal, a escola que transforma é aquela que permite o corpo se expressar, o brincar acontecer e o sujeito se constituir em relação ao outro.

Dessa forma, reafirmo a importância de um fazer docente que medie, acolha e respeite os diferentes modos de ser e estar no mundo, compreendendo que nenhuma criança deve sair da escola da mesma forma que entrou, pois educar é, sobretudo, mover e transformar — o corpo, o olhar e as possibilidades de existir.

6.REFERÊNCIAS

- BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 1, p. 107–120, jan./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/4d6w5XkL8k8Y9X9q9c9Y9Y9/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2025.
- BARBOSA, Giulia Vieira Lopes. Relato de experiência: estratégias pedagógicas com estudantes com Transtorno do Espectro Autista. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 55 p., 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/21573>. Acesso em: 23 set. 2025.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 20 outubro de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 19.ago.2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. 19.ago.2025.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 20 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União: seção I*, Brasília, DF, p. 2, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 20 out. 2025.
- CHIOTE, F. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. *Pró-Discente Cad Prod Acad Cient Prog Pós-Grad Educ*. 2013;19(2):56-71. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/19229> Acesso: 23 de out. 2025.
- FERREIRA, Simone De Mamann; GESSER, Marivete; KEMPFER BÖCK, Geisa Letícia. Capacitismo e anticapacitismo na Educação Básica: : Uma análise da (Re)produção de práticas a partir dos relatos de profissionais escolares. **Educar em Revista**, [S. l.], p. e92521,

2025. DOI: 10.1590/1984-0411.92521. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/92521>. Acesso em: 14 nov. 2025.

FORNEIRO, María Lina Iglesias. **A Organização dos espaços na Educação Infantil**. In: Zabblaza, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-281.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GAIATO, Mayra. **Cérebro Singular: como estimular crianças no espectro autista ou com atrasos no desenvolvimento**. São Paulo, SP. ed. nVersos Editora, 2022. 176p

IKENAGA, Letícia Setsuco. **Consequências na vida da criança do disciplinamento dos corpos na creche**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/>. Acesso em: 20 out. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208 p.

KLINGER, E. F.; SOUZA, A. P. R. de. O brincar e a relação objetal no espectro autístico. *Fractal: Revista de Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 25, n. 1, p. 191–206, jan./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-44462013000100015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/4wz5v7X9Yz9v9L7J8Y9w9w9/>. Acesso em: 23 set. 2025

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.48.2011.tde-21072011-103922. Acesso em: 15.setembro.2025.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 25–34, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/50275574/Um_estudo_sobre_o_brincar_de_crian%C3%A7as_autistas_na_perspectiva_hist%C3%B3rico_cultural Acesso em: 20 out. 2025.

MOURA, Jennifer Santos de. **Múltiplas infâncias e a linguagem corporal de bebês**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 62 p., 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/15380>. Acesso em: 28 set. 2025.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, e-2019.209209218555, 2019. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor> DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.22.0005> Acesso em: 18.novembro.2025

PEREIRA, Alesandro Anselmo. **Jogos Africanos: aprendendo com estudantes de origem africana matriculados na Universidade Federal de São Carlos**. Programa de Pós-Graduação

em Educação PPGE, Universidade Federal de São Carlos *campus* São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11714> Acesso em: 12.agosto.2025.

PEZZI, F. A. S.; FRISON, M. D. As atividades do brincar e do ensinar em crianças com TEA na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, e290105, 12 p., 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290105>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YKXc3X6zQ3fZ7NfXwXw6wZr/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2025.

SABOIA, C.; GOSMES, C.; VIODÉ, C.; GILLE, M.; OUSS, L.; GOLSE, B. Do brincar do bebê ao brincar da criança: um estudo sobre o processo de subjetivação da criança autista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 33, e33426, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33426>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/FLBYF3MScFw9ZXBxKRkDhwd/>. Acesso em: 23 set. 2025.

SANCHES, P. F. M.; EITERER, P.; SOUZA, S. R. de. Ensino de comportamentos pré-requisito do empatizar para crianças autistas: uma revisão de escopo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 30, e0098, 15p., 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0098>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qTcn8bKq6fDp6C7KcY2J8ZC/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2025.

SANTOS, Maria Walburga; ROSA, Alessandra de Campos e Silva. Brincar na infância e na vida adulta: Elementos para pensar uma docência brincante. *HUMANIDADES & INOVAÇÃO*, v. 8, 2021, p. 239-257. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7042> Acesso em: 14.set.2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 161–188, 2015. DOI: 10.14244/198271991137. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>. Acesso em: 15 nov. 2025.