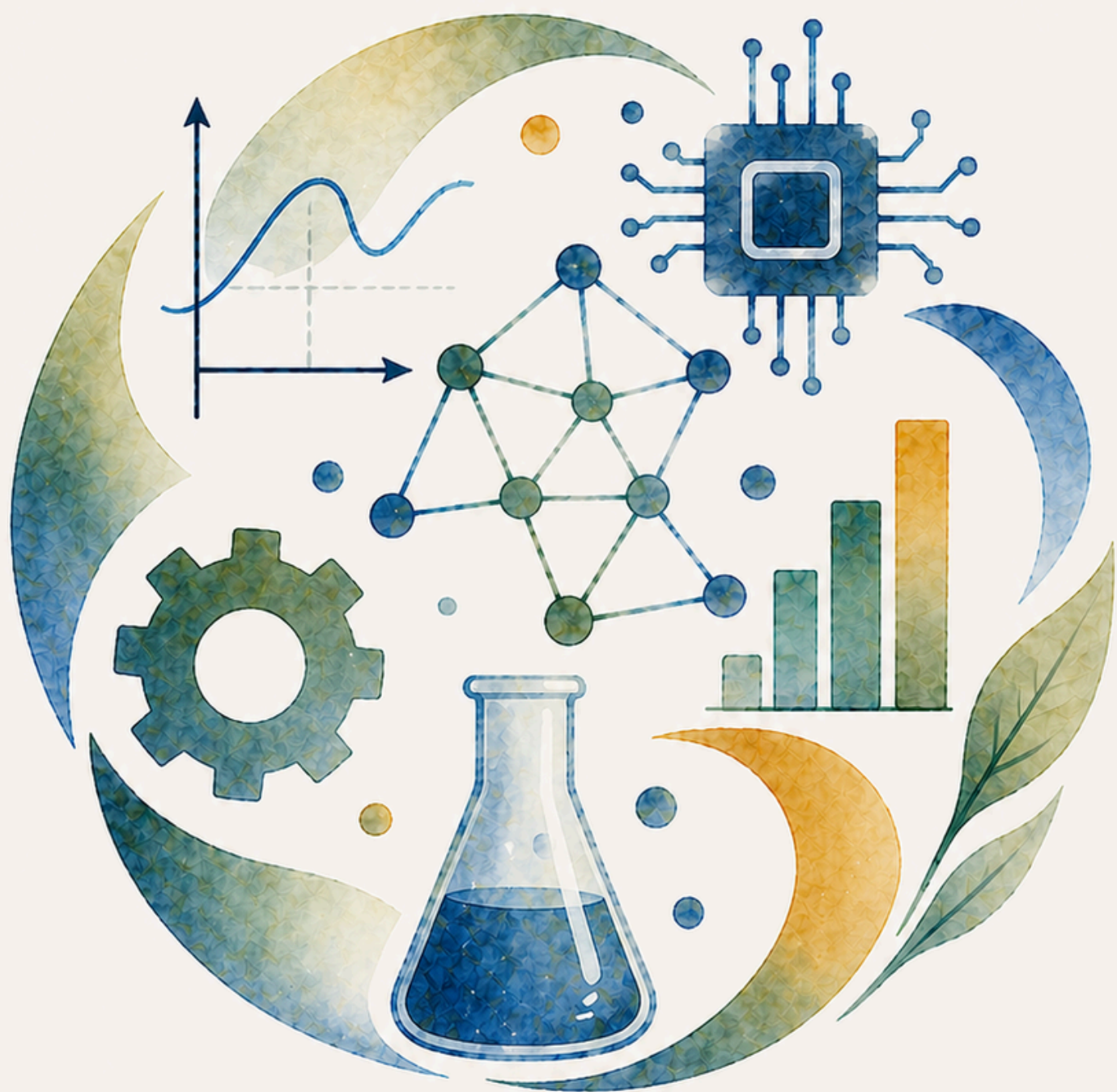


Ciências da Saúde em Perspectiva Contemporânea:

interfaces entre pesquisa, prática clínica
e políticas públicas.



Mickael Rosendo da Silva Sousa
Anderson Alves da Silva

Conselho Editorial

Everton Henrique Mesquita De
Arruda
Andressa Santana Batista
Marcelo Carvalho da
Conceição
Patricia da Silva

Avaliadores

Maria Gabrielle Fernandes
Vieira de Sousa

Amanda Veríssimo

Publicação: Editora Publique-se

Número do volume: 01

Páginas: 01 à 790.

Número da edição/revisão: 01

Série: 01.

Cidade: Capão Bonito - SP.

ISBN: 978-65-979876-2-7

DOI: 10.5281/zenodo.19950570

IMPACTO DO USO DE AGENDAS VISUAIS ESTRUTURADAS NA AUTONOMIA DE ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NÍVEL 1.



10.5281/zenodo.20278317

Giovanna Sales Pereira.

Graduanda em Terapia Ocupacional pelo Centro Universitário Ingá (UNINGÁ) (2023–2026). Possui especialização em Transtorno do Espectro Autista pelo Centro Universitário Metropolitano de Maringá (UNIFAMMA) (2023) e cursa especialização em Integração Sensorial no Desenvolvimento Infantil pela Faculdade Sudamérica (2026–2027). Atua na área da saúde e da educação, com interesse em terapia ocupacional, desenvolvimento infantil, TEA e práticas de intervenção sensorial. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5376677722591175>. E-mail: giovannasales.tocupacional@gmail.com.

Francisca Raquele Barbosa Bernardi.

Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela UNIABEU (2002–2005), graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2020–2025) e graduanda em Terapia Educacional pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) (2025–2028). Possui especializações lato sensu em Neuropsicopedagogia, Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual, Física e Psicomotora, Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar, Educação Especial com ênfase em Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Ensino Religioso, todas pela Faculdade São Luís, além de cursar especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva pela FAVENI (2024–2025). Atua na área educacional, com ênfase em educação especial, inclusão, neuropsicopedagogia, desenvolvimento humano e práticas pedagógicas inclusivas. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4472137700695753>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2272-2608>. E-mail: raqueledana@yahoo.com.br

1. Introdução

O transtorno do espectro autista, quando situado no chamado nível 1 de suporte, exige uma abordagem analítica que ultrapasse a leitura simplificadora segundo a qual a presença de linguagem oral, desempenho escolar relativamente preservado ou maior possibilidade de interação social corresponderia, de modo automático, à autonomia funcional. A classificação por níveis de suporte, conforme sistematizada pela Associação Americana de Psiquiatria (2014), não autoriza a redução do TEA nível 1 a uma condição de baixa complexidade, mas indica que as dificuldades podem manifestar-se de maneira menos evidente, frequentemente deslocadas para dimensões como organização da rotina, flexibilidade cognitiva, planejamento de ações, tolerância a transições, regulação sensorial e execução sequencial de tarefas cotidianas. Essa distinção é decisiva porque muitas crianças com esse perfil conseguem responder a demandas comunicativas imediatas, compreender instruções verbais isoladas e participar de interações sociais pontuais, mas apresentam prejuízos quando precisam transformar uma orientação geral em uma cadeia organizada de ações concretas. Sousa Junior

(2024), ao discutir o TEA em relação às atividades de vida diária, assinala que, no nível 1, as dificuldades de comunicação podem não constituir obstáculo absoluto às interações, embora a organização e o planejamento possam limitar a independência da pessoa, aspecto que desloca o debate da presença ou ausência de fala para a análise das condições funcionais de participação. Assim, a criança autista nível 1 não deve ser compreendida a partir de uma imagem homogênea de funcionamento preservado, mas como sujeito cuja autonomia depende da articulação entre características neurodesenvolvimentais, apoios ambientais, mediações familiares e estratégias pedagógicas ou terapêuticas capazes de converter rotinas difusas em experiências previsíveis e operacionalizáveis.

As atividades de vida diária constituem, nesse contexto, um campo privilegiado para compreender a diferença entre competência potencial e desempenho efetivo, pois envolvem tarefas aparentemente simples, como escovar os dentes, alimentar-se, tomar banho, vestir-se, organizar materiais, utilizar o banheiro, deslocar-se entre ambientes e cumprir sequências domésticas ou escolares, mas que, para muitas crianças com TEA, mobilizam simultaneamente habilidades motoras, sensoriais, cognitivas, comunicativas, emocionais e executivas. Longo (2022) enfatiza que as AVDs são fundamentais para a participação do indivíduo em seu meio ambiente e estão diretamente relacionadas à autossuficiência e à autonomia, sobretudo porque envolvem áreas funcionais básicas, como higiene pessoal, vestuário, tarefas domésticas e gestão de aspectos cotidianos da vida. Essa perspectiva permite problematizar a autonomia não como atributo individual abstrato, mas como construção relacional e situada, dependente das oportunidades oferecidas à criança para agir, repetir, errar, reorganizar-se e progressivamente reduzir a dependência de comandos externos. Quando a criança realiza uma tarefa apenas mediante sucessivas ordens verbais, correções insistentes ou intervenção direta do adulto, há execução, mas não necessariamente autonomia; quando, porém, ela compreende a sequência, antecipa o próximo passo, reconhece o término da atividade e passa a recorrer a apoios estáveis para orientar a própria ação, instaura-se um processo mais consistente de independência funcional. Nesse sentido, a Terapia Ocupacional, ao avaliar o desempenho da criança em contextos concretos, contribui para deslocar a análise do diagnóstico para a ocupação, da classificação clínica para a participação cotidiana, evidenciando que as AVDs não são tarefas periféricas, mas experiências estruturantes do desenvolvimento, da segurança, da autoestima e do pertencimento social.

A discussão sobre agendas visuais estruturadas insere-se precisamente nesse ponto de tensão entre capacidade, mediação e desempenho, pois tais recursos operam como dispositivos de organização externa da ação, capazes de transformar comandos verbais transitórios em

referências visuais permanentes, sequenciais e acessíveis. Em crianças com TEA nível 1, cuja dificuldade pode residir menos na compreensão pontual de uma ordem e mais na coordenação temporal de múltiplas etapas, a agenda visual permite materializar a rotina, tornando visível o que deve ser feito, em que ordem, com qual duração aproximada e com que indicação de encerramento. Essa mediação dialoga com a tradição do ensino estruturado, especialmente quando Sousa Junior (2024) retoma o TEACCH como abordagem que organiza o ambiente físico por meio de rotinas representadas em quadros, painéis ou agendas, favorecendo compreensão ambiental, habilidades comportamentais e adaptação funcional. A pertinência desse recurso não está apenas em “facilitar” a rotina, mas em reorganizar a relação da criança com o tempo e com a expectativa adulta, reduzindo a centralidade do comando oral e fortalecendo uma forma de autogestão progressiva. A agenda visual, quando planejada com critérios individualizados, pode apoiar a transição entre atividades, reduzir ansiedade diante de mudanças, favorecer a antecipação de demandas e diminuir conflitos gerados por instruções repetitivas, muitas vezes interpretadas pela criança como pressão ou imprevisibilidade. Todavia, sua efetividade depende de uma mediação qualificada, pois o recurso visual, isoladamente, não garante autonomia: é necessário ensinar a criança a consultar a agenda, interpretar seus símbolos, relacioná-los à ação concreta, marcar etapas concluídas e, gradualmente, depender menos de prompts adultos.

A centralidade das agendas visuais estruturadas também se amplia quando se considera a articulação entre recursos físicos, tecnologias assistivas, participação familiar e intervenções baseadas em rotina. Sousa Junior (2024), ao desenvolver o aplicativo gamificado iGO, parte da constatação de que o TEA impacta habilidades comportamentais, intelectuais e atividades de vida diária, propondo uma ferramenta voltada ao suporte de pais e responsáveis na organização e no acompanhamento da rotina, com uso de elementos de gamificação e reforçadores inspirados na Análise do Comportamento Aplicada. Embora a tecnologia digital não substitua a intervenção humana, ela evidencia uma tendência importante: a organização visual da rotina pode assumir formatos variados, desde cartões físicos, fotografias e quadros de sequência até aplicativos, checklists digitais e sistemas gamificados de acompanhamento. O ponto crítico, como sugerem Balestro e Fernandes (2019) ao demonstrarem a relevância das orientações a cuidadores para a compreensão da comunicação funcional das crianças com TEA, é que a mediação familiar modifica a qualidade das interações cotidianas e pode ampliar a capacidade dos adultos de perceberem as necessidades comunicativas e funcionais da criança. Assim, a agenda visual não deve ser reduzida a um instrumento técnico de controle comportamental, mas compreendida como recurso de tradução ambiental, por meio do qual a

rotina se torna menos dependente da memória verbal, menos vulnerável à improvisação adulta e mais acessível à criança. O problema que orienta este capítulo, portanto, pode ser formulado nos seguintes termos: de que modo o uso de agendas visuais estruturadas contribui para ampliar a autonomia de crianças com transtorno do espectro autista nível 1 nas atividades de vida diária? A partir dessa questão, objetiva-se analisar criticamente o impacto dessas agendas na promoção da autonomia funcional, considerando seus fundamentos, formas de aplicação, possibilidades de adaptação, limites metodológicos e condições necessárias para que a mediação visual produza participação efetiva, e não apenas cumprimento mecânico de tarefas.

2. Transtorno do espectro autista nível 1, funcionalidade e atividades de vida diária

2.1 Especificidades do TEA nível 1 e demandas de apoio na infância

A compreensão do transtorno do espectro autista nível 1 exige deslocar a análise da aparência de menor comprometimento para o exame das condições efetivas de funcionamento da criança em situações ordinárias, pois a presença de linguagem oral, a possibilidade de interação social e o desempenho escolar aparentemente satisfatório não anulam dificuldades que se manifestam de forma mais sutil, porém decisiva, na organização da experiência cotidiana. A própria classificação por níveis de suporte, estabelecida pelo DSM-5, não indica ausência de necessidade de apoio, mas gradações distintas de mediação, sendo o nível 1 caracterizado por prejuízos que podem aparecer de maneira menos ostensiva nas interações imediatas, mas que incidem sobre a flexibilidade comportamental, a adaptação a mudanças, a alternância entre atividades, a regulação emocional e a capacidade de transformar uma orientação verbal em sequência funcional de ações. Nessa perspectiva, Giaretta (2021) permite compreender o TEA como condição heterogênea, na qual o diagnóstico não deve ser lido como categoria uniforme, mas como campo de variações funcionais que exigem avaliação individualizada, especialmente quando se trata de crianças que não apresentam déficits comunicativos graves, mas demonstram dificuldades persistentes para lidar com demandas sociais, sensoriais e organizacionais. O equívoco interpretativo mais recorrente consiste em supor que a criança autista nível 1, por falar, responder, aprender conteúdos escolares e manter alguma reciprocidade social, estaria automaticamente apta a autogerir suas rotinas; no entanto, Oliveira (2021), ao relacionar comunicação social, desempenho em atividades de vida diária e processamento sensorial em pré-escolares com TEA, situa a funcionalidade em uma zona de interdependência entre linguagem, percepção corporal, resposta ao ambiente e participação cotidiana, demonstrando que a autonomia não pode ser inferida exclusivamente da

competência verbal. Assim, o nível 1 deve ser abordado como uma condição em que as barreiras são frequentemente menos visíveis aos adultos, o que aumenta o risco de subdimensionamento das necessidades da criança e de responsabilização indevida por comportamentos que, na realidade, expressam dificuldades de planejamento, autorregulação e adaptação contextual.

Essa leitura torna-se ainda mais necessária quando se observa que as demandas de apoio na infância não se limitam ao desempenho comunicativo formal, pois atravessam o modo como a criança compreende o tempo, tolera imprevistos, organiza materiais, inicia tarefas, encerra atividades e responde a estímulos sensoriais presentes em contextos domésticos e escolares. Crianças com TEA nível 1 podem compreender uma instrução isolada, mas não sustentar mentalmente a cadeia inteira de ações requerida para tomar banho, vestir-se, preparar a mochila ou transitar de uma atividade prazerosa para uma obrigação cotidiana; podem dominar vocabulário suficiente para nomear objetos, mas apresentar dificuldades pragmáticas para negociar ajuda, pedir pausa, sinalizar desconforto ou interpretar a expectativa implícita do adulto. Medeiros, Lorena e Marcelino (2024), ao construir e validarem instrumento de avaliação das atividades de vida diária de crianças com TEA para terapeutas ocupacionais, reforçam a necessidade de mensurar o desempenho funcional de modo específico, pois a avaliação da autonomia não se esgota em descrições gerais de desenvolvimento, exigindo instrumentos sensíveis às particularidades das atividades cotidianas, às barreiras contextuais e à qualidade da participação infantil. Tal contribuição é relevante porque impede que o diagnóstico seja tratado apenas como dado clínico, deslocando-o para a análise das ocupações concretas que estruturam a infância e produzem pertencimento social. Se a criança precisa de sucessivos comandos para realizar uma tarefa, se depende da presença constante do adulto para iniciar uma sequência ou se se desorganiza diante de pequenas alterações no percurso esperado, não se trata simplesmente de resistência comportamental, mas de uma necessidade de apoio que precisa ser identificada, planejada e progressivamente ajustada.

A especificidade do TEA nível 1, portanto, reside em uma tensão entre competência aparente e vulnerabilidade funcional, tensão que se intensifica quando família, escola ou serviços de saúde interpretam a menor necessidade de suporte como sinônimo de independência plena. Dutra (2024), ao desenvolver um programa de intervenção educacional voltado à redução do tempo de tela e ao aumento da interação social de um aluno com autismo, evidencia que a promoção da autonomia funcional demanda observação direta, identificação de problemas, planejamento, implementação e avaliação, isto é, um ciclo de intervenção que reconhece a criança em seu ambiente real e não apenas em sua descrição diagnóstica. Essa

perspectiva dialoga com Falcão (2023), para quem os recursos pedagógicos atuam como mediadores do ensino e da aprendizagem quando possibilitam à criança com TEA acessar a experiência escolar por vias mais organizadas, previsíveis e compatíveis com suas formas de processamento. O apoio, nesse sentido, não deve ser confundido com tutela permanente nem com substituição da ação infantil pelo adulto, mas compreendido como arquitetura provisória de participação, capaz de oferecer estabilidade suficiente para que a criança avance em iniciativa, segurança e controle progressivo sobre suas próprias ações. Quando essa mediação não ocorre, a criança pode permanecer em uma posição paradoxal: é considerada “leve” no plano diagnóstico, mas vivencia intensamente as exigências da rotina como sucessão de obstáculos invisíveis, acumulando frustrações, conflitos e dependência em tarefas que poderiam ser gradualmente aprendidas mediante estratégias estruturadas.

Nesse ponto, a discussão sobre agendas visuais estruturadas ganha densidade teórica, pois tais recursos respondem justamente às barreiras funcionais menos evidentes do TEA nível 1, oferecendo uma forma de apoio que não infantiliza a criança nem reduz sua participação, mas organiza cognitivamente a experiência e torna a rotina mais inteligível. Pachella (2025), ao investigar as contribuições da rotina visual para crianças com TEA na Educação Infantil, indica que o uso de imagens pode ampliar e ressignificar modos de participação, interação e aprendizagem, especialmente quando favorece um ambiente mais organizado e apropriado ao desenvolvimento infantil. Essa contribuição é particularmente relevante para crianças com menor necessidade de suporte, porque a agenda visual não precisa ser concebida como recurso destinado apenas a quadros clínicos mais severos; ao contrário, ela pode funcionar como tecnologia pedagógica e terapêutica de transição entre a dependência do comando adulto e a autogestão da rotina.

2.2 Atividades de vida diária como dimensão da autonomia infantil

As atividades de vida diária constituem um eixo decisivo para a compreensão da autonomia infantil porque condensam, no plano concreto da rotina, operações que não se reduzem ao domínio motor ou à simples repetição comportamental, mas envolvem coordenação entre percepção, linguagem funcional, planejamento, regulação sensorial, intencionalidade, memória operacional e apropriação progressiva das normas de convivência que organizam a vida doméstica, escolar e comunitária. Ao abranger práticas como alimentar-se, escovar os dentes, banhar-se, vestir-se, utilizar o banheiro, organizar objetos pessoais, preparar materiais escolares e participar de pequenas tarefas familiares, as AVDs expressam

uma forma primária de participação social, uma vez que permitem à criança deslocar-se da posição de sujeito constantemente conduzido pelo adulto para uma condição de presença mais ativa na própria rotina. Santos (2023), ao discutir a assistência à saúde de crianças com autismo no desenvolvimento dessas atividades, evidencia que o cuidado não pode restringir-se à dimensão clínica do diagnóstico, pois a funcionalidade cotidiana constitui critério fundamental para avaliar a qualidade da intervenção e a efetividade dos apoios oferecidos à criança e à família. Nessa mesma direção, Ferreira (2023), ao tratar da avaliação de funcionalidade e qualidade de vida em crianças e adolescentes com TEA, permite compreender que a autonomia nas práticas diárias não representa um dado periférico do desenvolvimento, mas uma dimensão diretamente vinculada à participação, ao bem-estar e à redução de dependências que se perpetuam quando as demandas do cotidiano são substituídas por assistência adulta excessiva. Desse modo, a autonomia infantil, particularmente em crianças com TEA nível 1, precisa ser concebida como processo situado, relacional e gradual, no qual a criança aprende a agir com mediações proporcionais às suas necessidades, e não como consequência espontânea da maturação ou como atributo presumido a partir da fala preservada e do desempenho escolar formal.

A distinção entre executar uma tarefa e realizá-la com autonomia é essencial para evitar interpretações superficiais sobre o desenvolvimento funcional da criança autista, pois uma ação concluída sob comandos constantes, correções sucessivas e presença contínua do adulto não possui o mesmo valor formativo que uma ação organizada pela própria criança com apoio visual, compreensão da sequência e reconhecimento do propósito da atividade. Santos (2022), ao relacionar perfil sensorial, independência funcional e qualidade de vida em crianças e adolescentes com TEA, chama atenção para a influência das particularidades sensoriais no desempenho diário, aspecto que impede reduzir a dificuldade em AVDs a oposição, desinteresse ou ausência de aprendizagem. Em muitas situações, a recusa ao banho, a seletividade alimentar, o incômodo com determinadas roupas, a resistência à escovação dentária ou a dificuldade de permanecer à mesa resultam da combinação entre processamento sensorial, antecipação ansiosa e fragilidade na organização sequencial da tarefa. Eloi (2020), ao analisar os efeitos da terapia de integração sensorial de Ayres nas atividades de vida diária e na participação de uma criança com TEA, reforça que o desempenho ocupacional depende de condições corporais e ambientais específicas, sendo insuficiente exigir independência sem reconhecer os modos pelos quais o corpo da criança percebe, tolera e responde aos estímulos do mundo. Nessa perspectiva, as AVDs tornam-se um campo privilegiado para interpretar a autonomia como construção mediada, pois o que está em jogo não é apenas “fazer sozinho”,

mas aprender a reconhecer as etapas da ação, suportar os estímulos envolvidos, compreender o início e o término da tarefa, solicitar ajuda quando necessário e ampliar gradualmente a iniciativa sem que o adulto substitua a experiência infantil.

A construção da autonomia nas atividades de vida diária também depende das oportunidades ambientais e das expectativas familiares, visto que a criança somente desenvolve independência funcional quando os contextos em que vive lhe oferecem tempo, previsibilidade, recursos acessíveis e margens reais de participação. Nascimento (2024), ao investigar metas funcionais de crianças e adolescentes brasileiros com TEA e paralisia cerebral a partir das perspectivas familiares, contribui para recolocar a família como instância central na definição daquilo que é funcionalmente relevante para a vida da criança, uma vez que as metas de autonomia não podem ser desenhadas de forma abstrata, desconectadas das rotinas domésticas, das condições socioeconômicas, dos modos de cuidado e das prioridades estabelecidas pelos cuidadores. Essa dimensão é igualmente tensionada por Noronha (2022), ao trabalhar com instrumento de avaliação de habilidades funcionais baseadas na comunidade para jovens com TEA em transição, pois a funcionalidade deve ser compreendida para além da clínica, alcançando contextos comunitários e exigências reais de circulação social. Embora seu foco recaia sobre jovens em transição, a contribuição é pertinente à infância porque mostra que a autonomia construída nas AVDs básicas constitui base para competências posteriores mais complexas, como deslocar-se com segurança, administrar objetos pessoais, cumprir horários, participar de atividades coletivas e responder a demandas sociais menos controladas. Assim, quando uma criança aprende a organizar sua mochila, separar roupas, seguir uma sequência de higiene ou participar da preparação de uma refeição simples, não se trata apenas de aquisição operacional de uma habilidade, mas de inserção progressiva em uma cultura de responsabilidade cotidiana, na qual o sujeito passa a reconhecer-se como participante ativo do próprio cuidado e das relações que estruturam seu pertencimento.

A mediação educativa e terapêutica das AVDs requer, portanto, uma compreensão rigorosa da diferença entre apoio e substituição, pois o adulto pode tanto favorecer a autonomia quanto perpetuar a dependência quando, diante da lentidão, da desorganização ou da resistência da criança, realiza por ela aquilo que poderia ser ensinado mediante decomposição da tarefa, organização visual, treino específico e retirada gradual de prompts. Roso e Silva (2024), ao abordarem a atuação de terapeutas ocupacionais brasileiros junto a crianças com TEA, reforçam a importância de práticas profissionais orientadas ao desempenho funcional, o que inclui avaliar as barreiras da atividade, adaptar materiais, reorganizar ambientes e propor estratégias compatíveis com as necessidades individuais da criança. Castro e Moreira (2025),

ao discutirem o ensino de atividades do cotidiano para crianças com diagnóstico de TEA, convergem com essa leitura ao indicarem que o ensino de habilidades diárias exige planejamento sistemático e decomposição das tarefas em unidades compreensíveis, evitando que a criança seja exposta a demandas amplas demais para seu repertório atual. Costa (2024), ao tratar da efetividade de intervenções de treino específico da tarefa, acrescenta que a prática orientada ao desempenho real possui relevância particular quando o objetivo é ampliar participação e funcionalidade, e não apenas produzir respostas isoladas em ambiente terapêutico. Desse modo, as agendas visuais estruturadas encontram sua justificativa precisamente nessa interface entre apoio e autonomia: ao converter uma rotina verbalmente conduzida em sequência visível, estável e revisável, elas reduzem a dependência de comandos constantes, favorecem a compreensão da ação e tornam possível que a criança avance de uma obediência heterodirigida para uma independência progressiva, construída no cotidiano e sustentada por mediações ajustadas à sua forma singular de organizar o mundo.

2.3 Barreiras cognitivas, sensoriais e organizacionais na execução das rotinas

As barreiras que interferem na autonomia de crianças com transtorno do espectro autista nível 1 precisam ser compreendidas como resultantes da articulação entre modos específicos de processamento cognitivo, demandas sensoriais do ambiente e exigências organizacionais implicadas nas tarefas cotidianas, e não como expressões lineares de recusa, indisciplina ou insuficiência de aprendizagem. A rigidez cognitiva, a dificuldade de alternar entre atividades, a dependência de previsibilidade e a baixa tolerância a mudanças podem converter ações aparentemente simples, como interromper uma brincadeira para tomar banho ou deixar uma atividade preferida para preparar a mochila, em experiências de elevada complexidade regulatória. Souza (2025), ao tratar das modalidades de intervenção para crianças com TEA, permite situar essas dificuldades no campo das necessidades de mediação, uma vez que a criança não responde apenas ao conteúdo da tarefa, mas ao modo como a tarefa lhe é apresentada, ao grau de antecipação disponível, ao volume de estímulos concorrentes e à possibilidade de compreender a sequência exigida. Essa leitura é reforçada por Piuco (2023), quando a funcionalidade no TEA é aproximada de uma perspectiva multidimensional, em que comunicação, mobilidade, participação, autocuidado e fatores ambientais devem ser analisados de forma integrada. Assim, quando uma criança não inicia a escovação dentária, abandona a organização dos brinquedos no meio do processo ou se desregula ao precisar trocar de roupa, o problema não deve ser imediatamente interpretado como falta de vontade, pois pode envolver

dificuldade de selecionar o primeiro passo, manter a ação em curso, tolerar sensações táteis, aceitar a interrupção de uma atividade anterior ou compreender o critério de conclusão da tarefa.

A dimensão sensorial ocupa lugar decisivo nessa análise, pois muitas atividades de vida diária envolvem estímulos táteis, auditivos, gustativos, olfativos, proprioceptivos e vestibulares que podem ser vivenciados pela criança autista como invasivos, imprevisíveis ou desorganizadores. O banho, por exemplo, não corresponde apenas a uma sequência objetiva de retirar a roupa, abrir o chuveiro, ensaboar o corpo e secar-se, pois envolve temperatura da água, pressão do jato, textura da toalha, cheiro do sabonete, ruído do banheiro, mudança de temperatura corporal e exposição tátil prolongada; da mesma forma, a alimentação mobiliza seletividade gustativa, resistência a texturas, previsibilidade visual do prato, tolerância ao cheiro dos alimentos e permanência corporal à mesa. Andrade (2020), ao analisar a influência da integração sensorial de Ayres na participação escolar de alunos com TEA, contribui para compreender que a participação não depende apenas de adequações pedagógicas formais, mas também da organização das respostas sensoriais que atravessam o corpo da criança nos diferentes ambientes. Gaia e Freitas (2022), ao discutirem a atuação fisioterapêutica com crianças com TEA, igualmente chamam atenção para a relevância dos aspectos motores, posturais e sensório-motores na funcionalidade, indicando que a autonomia cotidiana pode ser comprometida quando o corpo encontra dificuldades para planejar, ajustar e sustentar ações aparentemente rotineiras. Nesse sentido, a resistência à escovação dos dentes pode derivar do sabor da pasta, da sensação da escova na gengiva, do ruído da água ou da exigência de coordenação motora fina; a troca de roupa pode ser atravessada pelo incômodo de etiquetas, costuras, tecidos e elásticos; e o ato de guardar materiais pode exigir categorização, sequenciamento, controle inibitório e tolerância à frustração, operações que não aparecem quando a tarefa é descrita de modo simplificado pelo adulto.

As barreiras organizacionais, por sua vez, revelam que a autonomia infantil não se constitui apenas pela aquisição isolada de habilidades, mas pela capacidade de articular essas habilidades em rotinas temporalmente ordenadas e socialmente significativas. Cordeiro et al. (2022), ao investigarem a associação entre função cognitiva e atividades motoras grossas de crianças com TEA, oferecem um dado relevante para pensar a indissociabilidade entre cognição, movimento e desempenho funcional, pois a execução de uma rotina demanda não apenas saber o que fazer, mas coordenar ação corporal, atenção, memória de trabalho e resposta ao ambiente. Leite e Diniz (2022), ao revisarem instrumentos de avaliação do desempenho motor em crianças com TEA, também indicam a necessidade de mensurar dimensões

funcionais que frequentemente permanecem diluídas em avaliações gerais do desenvolvimento. Essa discussão é particularmente importante porque a rotina matinal, muitas vezes tratada como uma sequência trivial, exige acordar, levantar-se, usar o banheiro, higienizar-se, vestir-se, alimentar-se, organizar materiais e deslocar-se dentro de um tempo socialmente regulado; para a criança com TEA nível 1, tal encadeamento pode configurar uma sobreposição de demandas executivas que excede sua capacidade momentânea de organização autônoma. Brasil (2024), ao problematizar o excesso de atendimentos e seus efeitos sobre a evolução clínica e o funcionamento adaptativo de crianças com TEA, permite acrescentar outra camada à análise: a autonomia não se amplia pela mera intensificação de intervenções, mas pela qualidade das experiências funcionais oferecidas à criança no cotidiano. Quando a rotina é fragmentada por múltiplas exigências, quando os adultos antecipam todas as ações ou quando as oportunidades de participação são substituídas por pressa e superproteção, a criança pode acumular repertórios terapêuticos sem converter tais aprendizagens em independência real nas atividades domésticas e escolares.

A substituição de interpretações moralizantes por uma leitura funcional das demandas envolvidas nas rotinas constitui, portanto, condição ética e metodológica para a intervenção com crianças autistas, sobretudo no nível 1, em que a menor visibilidade das dificuldades favorece julgamentos equivocados sobre preguiça, teimosia ou desobediência. Sena (2025), ao propor uma desmistificação do autismo, contribui para desfazer a expectativa normativa segundo a qual a criança que fala, compreende regras e frequenta a escola deveria responder às demandas cotidianas do mesmo modo que seus pares neurotípicos. Paz (2025), ao discutir educação inclusiva e autorregulação da aprendizagem, aproxima essa problemática do campo pedagógico, pois a autorregulação não emerge espontaneamente diante da exigência, mas requer recursos, organização ambiental, mediações consistentes e oportunidades de monitorar a própria ação. É nesse ponto que as agendas visuais estruturadas se tornam particularmente relevantes: ao decompor a tarefa, antecipar transições, estabilizar a sequência temporal e reduzir a dependência de comandos verbais sucessivos, elas oferecem uma forma de apoio que reorganiza a relação da criança com a rotina, sem substituir sua ação. Cavalcante (2022), ao desenvolver *serious game* voltado ao aprendizado de atividades de vida diária em crianças autistas, e Silva et al. (2024), ao proporem aplicativo de rotina visual para adultos no espectro, apontam para a relevância de recursos visuais e tecnológicos na organização da vida cotidiana, ainda que tais instrumentos devam ser avaliados criticamente quanto ao risco de excesso de estimulação, dependência do dispositivo e inadequação ao perfil sensorial do usuário.

3. Agendas visuais estruturadas como estratégia de promoção da autonomia

3.1 Fundamentos das agendas visuais estruturadas e organização da rotina

As agendas visuais estruturadas podem ser compreendidas como dispositivos de mediação simbólica e organizacional que transformam a rotina em uma sequência perceptivamente acessível, permitindo que a criança com transtorno do espectro autista nível 1 reconheça, antecipe e acompanhe as atividades que compõem seu cotidiano sem depender exclusivamente da instabilidade do comando verbal adulto. Sua composição pode variar entre imagens, fotografias, pictogramas, símbolos, palavras, cores, checklists, quadros de rotina, cartões móveis ou sequências fixadas em suportes físicos e digitais, mas sua relevância não reside apenas no formato material adotado, e sim na função de estabilizar o tempo, ordenar a ação e reduzir a ambiguidade das expectativas sociais. Paim (2019), ao discutir as possibilidades e desafios da tecnologia educacional no TEA, contribui para compreender que os recursos de apoio à aprendizagem precisam ser avaliados a partir de sua capacidade de tornar o conteúdo e a experiência mais acessíveis ao estudante, sem reduzir a mediação pedagógica à presença instrumental de materiais adaptados. Nessa mesma direção, Ferreira e Silva (2024), ao tratarem dos recursos estruturados para favorecer a inclusão e a aprendizagem de estudantes com TEA, permitem situar as agendas visuais no interior de uma lógica mais ampla de estruturação ambiental, na qual o espaço, os materiais, as instruções e os tempos da atividade são organizados para diminuir a imprevisibilidade e ampliar a participação. O fundamento da agenda visual, portanto, não é simplesmente ilustrar uma rotina já conhecida, mas converter uma expectativa muitas vezes implícita, oralizada e fragmentária em um sistema de orientação que a criança possa consultar, interpretar e progressivamente utilizar como apoio para sua própria ação.

A função estruturante desses recursos torna-se mais evidente quando se considera que, para muitas crianças autistas, a dificuldade não está apenas em compreender o conteúdo isolado de uma atividade, mas em integrar temporalmente diferentes etapas, reconhecer transições, sustentar a atenção e identificar o encerramento de uma sequência. A pergunta “o que fazer” raramente aparece sozinha na experiência cotidiana; ela se articula a outras dimensões igualmente relevantes, como “quando fazer”, “por onde começar”, “o que vem depois”, “quanto ainda falta” e “quando termina”. A agenda visual responde a esse conjunto de demandas porque opera como uma forma de externalização da memória sequencial, permitindo que a criança reduza a sobrecarga cognitiva associada à necessidade de manter mentalmente

todos os passos da rotina. Rodrigues (2021), ao discutir o design da informação como estratégia de comunicação em saúde, oferece uma chave importante para essa análise ao mostrar que a informação visual pode auxiliar famílias e sujeitos em contextos nos quais a clareza comunicacional é condição para cuidado, orientação e participação. Embora sua investigação esteja voltada a outro público, sua contribuição é conceitualmente pertinente, pois evidencia que a visualidade não deve ser entendida como adorno, mas como forma de organização do conhecimento, especialmente quando se pretende tornar procedimentos mais inteligíveis para sujeitos e famílias que lidam com demandas complexas. Aplicada ao TEA nível 1, essa perspectiva indica que a agenda visual não apenas “mostra” a rotina, mas reorganiza a relação da criança com a sequência temporal, substituindo a sucessão dispersa de ordens por uma estrutura consultável, relativamente estável e cognitivamente manejável.

A relação entre agendas visuais e ensino estruturado também deve ser analisada para além de uma leitura técnica centrada na montagem de cartões ou na disposição gráfica das imagens, pois sua potência depende da articulação entre previsibilidade, antecipação, organização ambiental e retirada gradual de prompts. Bakri (2025), ao investigar as potencialidades e o desenvolvimento de estruturas lógicas elementares no TEA, contribui para pensar que a inclusão não se efetiva apenas pela presença da criança em ambientes comuns, mas pela criação de caminhos que favoreçam a construção de relações, sequências, classificações e formas de pensamento necessárias à participação. Essa abordagem aproxima-se da lógica das agendas visuais na medida em que ambas reconhecem a importância de estruturar cognitivamente a experiência, oferecendo à criança elementos para estabelecer relações entre começo, meio e fim, entre ação e consequência, entre tarefa concluída e atividade seguinte. Ferreira et al. (2025), ao discutirem os games assistivos como agentes de transformação da autonomia de pessoas autistas, ampliam essa reflexão ao indicar que recursos assistivos, quando bem concebidos, podem deslocar o sujeito de uma posição passiva diante da intervenção para uma participação mais ativa, engajada e responsiva. Ainda que a gamificação possua especificidades próprias, sua aproximação com agendas visuais ocorre no ponto em que ambas podem oferecer feedback, organização de etapas, previsibilidade e estímulos à continuidade da ação. O risco, entretanto, está em supor que a simples introdução de um recurso visual ou digital produza autonomia de modo automático, quando, na realidade, sua efetividade depende de coerência pedagógica, ajuste ao perfil sensorial da criança, clareza simbólica e uso sistemático nos contextos em que a rotina efetivamente acontece.

A organização da rotina por meio de agendas visuais também tensiona o modo como família e escola compreendem a autonomia infantil, pois desloca a intervenção de uma lógica

centrada na obediência imediata para uma lógica de participação orientada. Gama (2025), ao tratar da autonomia das crianças a partir da organização do espaço e dos materiais, permite reconhecer que a independência infantil não surge apenas da solicitação adulta para que a criança “faça sozinha”, mas da preparação de ambientes nos quais os objetos, os tempos e as possibilidades de ação estejam dispostos de modo a favorecer iniciativa. Essa contribuição é particularmente importante para o TEA nível 1, porque muitas crianças apresentam potencial para ampliar sua independência, mas permanecem dependentes de comandos verbais em razão de rotinas pouco previsíveis, materiais inacessíveis, instruções excessivamente abstratas ou expectativas familiares inconsistentes. As agendas visuais, nesse cenário, funcionam como mediadoras entre a intenção educativa do adulto e a ação possível da criança, oferecendo uma estrutura que reduz incertezas sem eliminar a participação infantil. Horn et al. (2019), ao discutirem a estimulação da autonomia em estudantes por meio da cultura do design, ajudam a compreender que a organização visual e material das experiências pode favorecer formas mais ativas de relação com a tarefa, desde que o recurso seja concebido como meio de apropriação e não como mecanismo de mera condução externa. Assim, quando uma criança consulta uma sequência visual para escovar os dentes, vestir-se, guardar brinquedos ou preparar a mochila, ela não está apenas seguindo imagens; está aprendendo a relacionar sinais, ações e temporalidades, constituindo uma forma inicial de autogerenciamento que, se bem acompanhada, pode reduzir a dependência de instruções verbais sucessivas e ampliar sua autonomia funcional.

3.2 Aplicação das agendas visuais nas atividades de vida diária

A aplicação das agendas visuais nas atividades de vida diária exige compreender que a rotina da criança com transtorno do espectro autista nível 1 não se organiza apenas pela sucessão cronológica de tarefas, mas pela possibilidade de tornar cada ação cognitivamente legível, sensorialmente tolerável e funcionalmente integrada aos contextos em que a criança vive. Em rotinas domésticas, como higiene pessoal, alimentação, vestuário, preparação para sair de casa, organização de brinquedos, separação de materiais escolares e sono, a agenda visual pode operar como uma forma de mediação entre a expectativa adulta e a ação infantil, deslocando a tarefa do campo da ordem verbal imediata para o campo de uma sequência consultável, concreta e progressivamente apropriável. Yamada (2022), ao comparar a utilização de instrumento de avaliação de funcionalidade em contextos clínico e domiciliar, contribui para evidenciar que o desempenho da criança com TEA não pode ser presumido a

partir de uma única situação avaliativa, pois a mesma habilidade pode assumir níveis distintos de independência conforme o ambiente, a previsibilidade, a presença de apoios e a organização dos materiais. Essa observação é particularmente relevante para o uso das agendas visuais, pois um recurso construído apenas para o atendimento terapêutico, sem correspondência com a rotina doméstica, tende a produzir aprendizagem parcial, pouco generalizável e dependente da presença do profissional. Navas (2024), ao analisar a terapia de vida diária em um centro educacional para autistas, também permite compreender que a vida cotidiana deve ser tomada como espaço legítimo de intervenção, no qual lavar-se, vestir-se, alimentar-se, deslocar-se e participar de tarefas simples não são atividades menores, mas experiências formativas por meio das quais a criança aprende a habitar o mundo com maior previsibilidade, segurança e participação. Nesse sentido, a agenda visual não deve ser concebida como ornamento pedagógico ou como quadro decorativo de rotina, mas como instrumento de estruturação da experiência, cuja função é permitir que a criança reconheça o início da atividade, compreenda suas etapas, antecipe sua conclusão e reduza a dependência de comandos sucessivos.

Nas práticas de higiene, as agendas visuais podem decompor tarefas que, para adultos, parecem unitárias, mas que, para a criança autista, constituem cadeias complexas de operações motoras, sensoriais e temporais. Escovar os dentes, por exemplo, envolve ir ao banheiro, pegar a escova, abrir a pasta, dosar a quantidade, tolerar o sabor, executar movimentos repetidos, cuspir, enxaguar a boca, lavar a escova e guardar os objetos; tomar banho exige lidar com temperatura, ruído, textura do sabonete, contato da água, sequência corporal de lavagem, secagem e troca de roupa. Poli (2022), ao avaliar o grau de dependência, o controle de placa bacteriana e a qualidade de vida de crianças com TEA em correlação com a sobrecarga dos cuidadores, evidencia que a autonomia em cuidados pessoais possui repercussões que ultrapassam a criança, incidindo também sobre a rotina familiar, o tempo de cuidado e a qualidade de vida dos responsáveis. A agenda visual, nesse ponto, não apenas orienta a criança, mas reconfigura a relação entre cuidador e cuidado, pois reduz a necessidade de instruções repetidas, favorece maior previsibilidade e permite ao adulto observar em qual etapa a dificuldade se concentra. Fernandes (2021), ao refletir sobre o ambiente sociofísico de crianças com TEA no contexto da pandemia a partir de lives do YouTube, contribui para pensar a centralidade do espaço doméstico como ambiente de aprendizagem e participação, especialmente quando a casa passa a concentrar demandas escolares, terapêuticas e familiares. Em tal cenário, a agenda visual torna-se ainda mais relevante, pois ajuda a diferenciar tempos, espaços e expectativas, impedindo que a criança experimente a rotina como sucessão indiferenciada de exigências. Ao organizar visualmente higiene, alimentação, descanso, estudo

e lazer, o recurso favorece uma forma mais estável de compreensão ambiental, sem a qual a autonomia tende a ser substituída por dependência, resistência ou desorganização.

No ambiente escolar, a aplicação das agendas visuais nas atividades de vida diária deve ser pensada em continuidade com a vida doméstica, mas sem ignorar as especificidades do espaço coletivo, em que a criança precisa transitar entre sala de aula, banheiro, refeitório, pátio, atividades dirigidas, momentos livres e organização de materiais. A preparação da mochila, a escolha e guarda de objetos, a sequência de chegada à escola, o momento do lanche, a ida ao banheiro e a transição entre propostas pedagógicas podem ser organizados por imagens, palavras, fotografias ou checklists que indiquem o que fazer, em que ordem e quando a atividade se encerra. Santos et al. (2026), ao investigarem abordagem coordenativa em circuito e desempenho cognitivo-motor de crianças com TEA nível 1, ainda que em outro tipo de intervenção, reforçam a importância de compreender o desempenho infantil como resultado da articulação entre cognição, movimento e organização da ação, o que se aproxima diretamente da lógica das agendas visuais quando estas ajudam a criança a ordenar corporalmente e cognitivamente sua participação na rotina. Martins (2025), ao discutir a atuação da fisioterapia neurofuncional em crianças e adolescentes com TEA, também contribui para ampliar a análise, pois a independência nas tarefas cotidianas pode exigir integração entre controle postural, coordenação, planejamento motor e adaptação ao ambiente. Assim, uma agenda visual de vestuário, por exemplo, não deve apenas nomear peças de roupa, mas considerar a ordem, a posição corporal, a dificuldade motora, o tipo de fecho, a textura do tecido e o tempo necessário para a execução. O mesmo se aplica à rotina de alimentação, na qual o recurso pode representar sentar-se, pegar talheres, escolher alimentos, mastigar, beber água, limpar a boca e retirar o prato, desde que a sequência seja compatível com o repertório da criança e não introduza simultaneamente exigências superiores à sua capacidade momentânea de autorregulação.

A adaptação da agenda ao perfil da criança constitui condição decisiva para sua efetividade, pois não há correspondência automática entre presença de imagem e compreensão funcional. A criança pode responder melhor a fotografias reais do próprio banheiro, da própria escova e da própria mochila; pode necessitar de pictogramas simples; pode já utilizar palavras escritas; pode beneficiar-se de cores para diferenciar turnos; ou pode precisar de uma agenda com poucas etapas, em razão de sobrecarga visual e dificuldade de atenção sustentada. Lopes (2025), ao discutir o potencial da fotografia no desenvolvimento de competências em educação visual, oferece uma contribuição indireta, porém pertinente, ao indicar que a imagem pode funcionar como área de exploração e construção de sentido, não apenas como representação passiva da realidade. Nas agendas para crianças com TEA, a fotografia do objeto real pode

reduzir a distância simbólica entre representação e ação, facilitando a associação entre o signo visual e o comportamento esperado. Ferreira (2023), ao tratar da autonomia como competência no contexto da Educação Visual e Educação Tecnológica, também permite pensar a autonomia como capacidade construída pela interação entre sujeito, recurso, materialidade e contexto, o que impede o uso padronizado de agendas visuais sem avaliação do perfil infantil. Galvão, Ramírez e Ricarte (2025), ao analisarem a tipologia de informação demandada sobre TEA, reforçam a relevância de informações claras, acessíveis e ajustadas às necessidades dos usuários, aspecto que se aplica tanto às famílias quanto às crianças: uma agenda visual excessivamente abstrata, carregada ou distante da experiência cotidiana pode falhar não porque o recurso seja inadequado em si, mas porque sua linguagem não foi suficientemente ajustada ao modo como aquela criança compreende e organiza a ação. A personalização, portanto, não é detalhe estético, mas critério técnico de funcionalidade.

A progressão no uso das agendas visuais deve obedecer a uma lógica de complexidade gradual, começando por sequências curtas, concretas e altamente previsíveis, para depois avançar a rotinas mais longas, transições menos esperadas e maior participação decisória da criança. Matter (2025), ao discutir graus de recomendação de intervenções fisioterapêuticas em uma visão geral de revisões sistemáticas, contribui para lembrar que práticas voltadas ao TEA exigem cautela quanto à generalização de resultados e devem considerar evidência, perfil individual e objetivo funcional, evitando a aplicação indiscriminada de estratégias apenas porque são socialmente valorizadas. Paulino et al. (2024), ao revisarem a efetividade do exercício físico para cognição e qualidade de vida em crianças autistas, reforçam, em outro campo de intervenção, que ganhos cognitivos e funcionais dependem de continuidade, adequação e organização sistemática das práticas, princípio igualmente válido para agendas visuais. A criança pode iniciar com uma sequência de três imagens para escovar os dentes, avançar para cinco etapas de higiene matinal, depois articular higiene, vestuário e mochila em uma rotina integrada; em cada avanço, o adulto deve observar se a criança apenas obedece à presença do recurso ou se realmente começa a consultá-lo, antecipar ações e reduzir a necessidade de prompts verbais. Sousa Junior e Melo (2023), ao apresentarem um protótipo gamificado para auxiliar crianças com TEA na realização de atividades de vida diária, demonstram que a mediação tecnológica pode agregar acompanhamento, motivação e organização da rotina, desde que esteja subordinada ao objetivo funcional de ampliar independência e não apenas ao fascínio pelo dispositivo. Em termos práticos, a agenda visual deve atuar como ponte entre dependência e autogestão, permitindo que a criança participe de tarefas domésticas, escolares e terapêuticas com maior compreensão da sequência, maior

tolerância às transições e maior iniciativa diante das demandas que estruturam sua vida cotidiana.

3.3 Impactos na autonomia, na autorregulação e na participação social

O uso sistemático de agendas visuais estruturadas tende a produzir efeitos que ultrapassam a execução pontual de tarefas, pois incide sobre a forma como a criança com transtorno do espectro autista nível 1 passa a compreender, antecipar e conduzir sua própria participação nas rotinas domésticas, escolares e terapêuticas. Quando a sequência visual é incorporada de modo consistente ao cotidiano, a criança deixa de depender exclusivamente da intervenção verbal do adulto para reconhecer o que precisa fazer, em que ordem deve agir, quanto da tarefa já foi realizado e qual etapa sinaliza o encerramento da atividade. Esse deslocamento é fundamental porque a autonomia, nesse campo, não corresponde à simples ausência de ajuda, mas à construção progressiva de uma capacidade de orientar a própria ação com apoios proporcionais, claros e gradualmente reduzidos. Gallo e Setti (2023), embora discutam a produção de autonomia em outro domínio de políticas e práticas territorializadas, contribuem para pensar a autonomia como efeito de ambientes organizados, e não como propriedade isolada do indivíduo; essa chave interpretativa é fecunda para o TEA, pois permite compreender que a criança não se torna autônoma apenas por exigência externa, mas quando encontra condições materiais, simbólicas e relacionais que lhe permitem agir com maior previsibilidade. Nesse mesmo horizonte, Abreu e Montes (2022), ao abordarem a promoção da autonomia em jovens em acolhimento, evidenciam que a independência se desenvolve por meio de oportunidades acompanhadas, nas quais o sujeito é progressivamente autorizado e sustentado a tomar parte nas próprias escolhas e responsabilidades. Aplicada às agendas visuais, essa compreensão impede que o recurso seja lido como simples técnica de condução comportamental, pois seu impacto mais relevante consiste em oferecer uma arquitetura de orientação pela qual a criança passa a reconhecer a rotina como campo de ação possível, e não apenas como sucessão de ordens adultas a serem obedecidas.

A redução da dependência de prompts verbais constitui um dos efeitos mais significativos das agendas visuais, sobretudo porque muitos conflitos familiares e escolares emergem da repetição incessante de comandos, correções e advertências que, em vez de favorecerem a autonomia, podem intensificar resistência, ansiedade e desorganização. Quando a criança consulta uma sequência visual para escovar os dentes, organizar a mochila, vestir-se

ou transitar entre atividades, o adulto deixa de ocupar permanentemente a posição de regulador externo e pode assumir uma função mais qualificada de mediador, observando, ajustando e retirando gradualmente apoios conforme a criança demonstra maior domínio da rotina. Silva et al. (2020), ao discutirem a qualidade de vida de cuidadores familiares de crianças e adolescentes com TEA, mostram que as demandas de cuidado repercutem diretamente sobre a sobrecarga familiar, o que torna a autonomia funcional da criança uma dimensão inseparável da organização cotidiana da família. Nesse sentido, a agenda visual não beneficia apenas a criança, mas também reconfigura a dinâmica relacional do cuidado, pois diminui a necessidade de vigilância verbal contínua e permite que o cuidador identifique com maior precisão em quais etapas a criança ainda necessita de suporte. Essa dimensão dialoga com Ferreira et al. (2024), ainda que em estudo voltado à construção de planilha para autonomia e bem-estar financeiros, na medida em que os autores tratam a organização visual e sistematizada de informações como condição para tomada de decisão e autogestão; transposta com as devidas cautelas para o campo infantil e para o TEA, tal perspectiva reforça que instrumentos estruturados podem favorecer processos de autonomia quando tornam visíveis elementos que, de outro modo, permaneceriam dispersos, implícitos ou excessivamente dependentes da memória e da orientação de terceiros.

A autorregulação constitui outra dimensão central dos impactos esperados, pois a agenda visual favorece a antecipação, o monitoramento da própria ação e a compreensão do encerramento das etapas, aspectos que podem reduzir a ansiedade diante de transições e aumentar a tolerância a pequenas mudanças. A criança com TEA nível 1 frequentemente enfrenta dificuldades não porque desconheça a tarefa em si, mas porque a tarefa lhe aparece sem contorno temporal claro, sem indicação suficiente do que virá depois ou sem possibilidade de prever quando cessará uma demanda desagradável. A rotina visual, quando bem planejada, funciona como apoio externo à memória operacional e ao controle inibitório, permitindo que a criança retome a atividade após distrações, reconheça progressos e compreenda que uma etapa desconfortável pode ser seguida por outra mais previsível ou desejada. Nascimento (2025), ao tratar da aprendizagem baseada em problemas como estratégia para o desenvolvimento de competências socioambientais, contribui indiretamente para essa discussão ao conceber a aprendizagem como processo ativo, situado e orientado por problemas concretos, perspectiva que aproxima a autonomia da capacidade de mobilizar recursos diante de situações reais. Santos (2025), ao analisar a formação política da juventude sob a ótica da autonomia e da democracia, também permite pensar a autonomia como participação orientada e não como isolamento decisório, aspecto relevante para evitar que a independência infantil seja confundida com abandono de suporte. No caso das agendas visuais, a criança não é deixada

sozinha diante de tarefas complexas; ao contrário, recebe uma mediação que lhe permite participar mais ativamente da rotina, negociar transições com menor sofrimento e deslocar-se de uma regulação inteiramente externa para formas iniciais de autogerenciamento.

O impacto sobre a participação social decorre precisamente dessa passagem da execução assistida para a participação orientada, pois a criança que compreende melhor sua rotina tende a ampliar sua presença funcional nos espaços em que circula. No ambiente doméstico, isso pode significar participar da organização de brinquedos, colaborar em pequenas tarefas, preparar-se para sair de casa com menor dependência e envolver-se em práticas de autocuidado com menor resistência; na escola, pode implicar transitar entre atividades, organizar materiais, participar do lanche, compreender o momento de guardar objetos e acompanhar a sequência da aula com maior previsibilidade. Melo (2024), ao trabalhar com projeto de identidade visual como estratégia de valorização comunitária, ainda que em temática diversa, oferece uma contribuição útil ao evidenciar que a visualidade pode operar como dispositivo de reconhecimento, pertencimento e organização simbólica; quando se pensa a rotina da criança autista, o recurso visual também produz uma forma de pertencimento, pois torna os códigos do ambiente mais acessíveis e reduz a distância entre a expectativa coletiva e a compreensão individual. Essa dimensão aproxima-se de Ferreira (2025), para quem os games assistivos podem atuar como agentes de transformação da autonomia de pessoas autistas, desde que sejam concebidos como recursos capazes de ampliar iniciativa, engajamento e participação, e não apenas como mecanismos de entretenimento ou controle de comportamento. As agendas visuais físicas ou digitais, nesse sentido, podem fortalecer autoestima e autoconfiança porque tornam mais frequente a experiência de êxito, diminuem a exposição da criança a fracassos repetidos e permitem que ela perceba sua própria capacidade de completar ações cotidianas.

A crítica aos usos mecânicos das agendas visuais é indispensável, pois nenhum recurso estruturado produz autonomia quando aplicado de forma padronizada, descontextualizada ou indiferente à experiência subjetiva da criança. Uma agenda com excesso de imagens, símbolos abstratos, cores não funcionais, etapas numerosas ou pouca relação com a rotina real pode ampliar confusão em vez de favorecer organização; do mesmo modo, quando o adulto utiliza o quadro visual apenas como instrumento de cobrança, sem ensinar a criança a consultá-lo, sem observar sua compreensão simbólica e sem ajustar a sequência às suas necessidades, a estratégia perde sua função mediadora. Ferreira (2025), ao discutir games assistivos, ajuda a problematizar essa questão ao indicar que recursos tecnológicos ou estruturados devem ser avaliados por sua capacidade de transformar efetivamente a autonomia, não por sua novidade

formal ou aparência inovadora. A mesma cautela aparece em Silva et al. (2024), quando a proposta de aplicativo de rotina visual para adultos no espectro sugere a importância de pensar recursos ajustados ao usuário, ao contexto e à finalidade funcional, evitando soluções universais para perfis profundamente heterogêneos. Essa crítica é ainda mais relevante em crianças com TEA nível 1, pois a aparência de maior competência pode levar adultos a introduzirem sequências complexas cedo demais, retirarem apoios de modo abrupto ou interpretarem falhas de uso como desinteresse, quando elas podem resultar de inadequação do recurso, baixa compreensão simbólica, sobrecarga sensorial ou ausência de treino suficiente.

A participação da família, da escola e da equipe interdisciplinar constitui condição para que os efeitos das agendas visuais sejam mantidos, generalizados e criticamente avaliados. A família conhece os ritmos domésticos, as preferências, as resistências e os pontos de maior tensão da rotina; a escola observa as demandas coletivas, os tempos institucionais e as transições pedagógicas; os profissionais da saúde e da educação podem decompor tarefas, ajustar apoios, avaliar desempenho funcional e orientar a retirada progressiva dos prompts. Galvão, Ramírez e Ricarte (2025), ao discutirem a tipologia de informação demandada sobre TEA, evidenciam a necessidade de informações qualificadas, acessíveis e pertinentes para orientar famílias e profissionais, o que reforça a importância de evitar práticas improvisadas ou baseadas apenas em modelos genéricos. Horn et al. (2019), ao analisarem a estimulação da autonomia em estudantes a partir da cultura do design, também contribuem para compreender que a organização dos materiais e das experiências interfere diretamente na maneira como os sujeitos se apropriam das tarefas. Nas agendas visuais, essa apropriação depende de coerência entre os ambientes: uma sequência usada na terapia, mas ignorada em casa; um quadro escolar que não dialoga com a rotina familiar; ou um aplicativo que não contempla as reais dificuldades da criança tendem a produzir efeitos limitados. A autonomia, portanto, emerge quando o recurso visual deixa de ser uma estratégia isolada e passa a compor um ecossistema de apoio, sustentado por observação contínua, escuta da criança, adaptação da linguagem visual e revisão das metas funcionais.

4. Considerações finais

As agendas visuais estruturadas assumem relevância particular no trabalho com crianças com transtorno do espectro autista nível 1 porque respondem a uma dificuldade frequentemente subestimada: a distância entre compreender uma orientação verbal e conseguir transformá-la, de maneira autônoma, em uma sequência organizada de ações no cotidiano. Ao

converter rotinas abstratas, fragmentadas e dependentes da repetição adulta em representações visuais estáveis, esses recursos oferecem à criança uma forma mais concreta de acessar o tempo, reconhecer a ordem das tarefas, antecipar transições e identificar o encerramento de cada atividade. Sua importância não está apenas em tornar a rotina “mais fácil”, mas em reorganizar a própria relação da criança com as demandas diárias, substituindo parte da pressão verbal por uma mediação visual que pode ser consultada, retomada e progressivamente apropriada. Nas atividades de vida diária, como higiene, alimentação, vestuário, organização de materiais, preparação para sair de casa e participação em tarefas domésticas ou escolares, essa previsibilidade favorece maior segurança, reduz conflitos e cria condições para que a criança deixe de ser apenas conduzida pela rotina e passe a participar dela com maior iniciativa.

A autonomia infantil, nesse contexto, não pode ser reduzida ao simples ato de executar tarefas isoladas, como se a criança fosse considerada independente apenas por conseguir completar uma ação ao final de sucessivas ordens, correções ou intervenções adultas. Há uma diferença substantiva entre fazer algo porque alguém ordena repetidamente e realizar uma atividade porque se compreende sua sequência, seu início, sua continuidade e seu término. A autonomia envolve iniciativa, reconhecimento do que deve ser feito, capacidade de sustentar a ação, tolerância diante das transições, solicitação adequada de ajuda quando necessário e participação mais ativa nos espaços familiar, escolar e social. Por isso, o uso de agendas visuais estruturadas deve ser compreendido como uma estratégia de transição entre a dependência direta do adulto e formas mais consistentes de autogestão da rotina. Quando bem aplicadas, elas permitem que a criança acompanhe seu próprio percurso, perceba o que já realizou, antecipe o que virá depois e experimente, de maneira progressiva, a possibilidade de agir com maior confiança e menor necessidade de prompts verbais.

Essa discussão também exige uma leitura mais cuidadosa do TEA nível 1, pois a aparência de maior funcionalidade pode ocultar barreiras importantes no cotidiano. Crianças que falam, interagem, frequentam a escola e demonstram bom repertório cognitivo podem, ainda assim, apresentar dificuldades expressivas de planejamento, flexibilidade, memória operacional, organização temporal, tolerância sensorial e autorregulação emocional. Quando tais dificuldades não são reconhecidas, há risco de interpretar resistência, lentidão, recusa ou desorganização como preguiça, teimosia ou falta de limites, reforçando respostas adultas baseadas em cobrança, impaciência ou punição. As atividades de vida diária mostram, de forma concreta, que a funcionalidade não deve ser presumida a partir do diagnóstico leve ou da linguagem preservada, mas observada na relação entre a criança, a tarefa, o ambiente e os apoios disponíveis. Nesse sentido, as agendas visuais ajudam a deslocar o olhar da culpa

individual para a análise das condições de participação, mostrando que muitas dificuldades podem ser reduzidas quando a rotina é apresentada de modo mais previsível, acessível e compatível com o modo como a criança organiza sua experiência.

O potencial das agendas visuais, entretanto, depende da forma como são planejadas, ensinadas e revisadas. Elas não devem ser aplicadas de maneira mecânica, como quadros padronizados que apenas impõem uma sequência de ações, nem como substitutas da escuta, da mediação adulta e do acompanhamento profissional. Sua efetividade aumenta quando são integradas a práticas consistentes de ensino estruturado, orientação familiar, trabalho interdisciplinar, adaptação ao perfil individual da criança e avaliação contínua das respostas obtidas. A escolha entre fotografias, pictogramas, palavras, cores, checklists ou recursos digitais precisa considerar idade, compreensão simbólica, preferências visuais, interesses, habilidades de leitura, demandas sensoriais e contexto de uso. Do mesmo modo, a progressão deve respeitar o ritmo da criança, iniciando com sequências simples, poucas etapas e tarefas altamente previsíveis, para depois ampliar gradualmente a complexidade da rotina e reduzir os apoios conforme a independência se consolida. Quando essa mediação é conduzida com intencionalidade, a agenda visual deixa de ser um instrumento de controle externo e passa a funcionar como recurso de acessibilidade cognitiva, temporal e funcional.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da autonomia de crianças com transtorno do espectro autista nível 1 nas atividades de vida diária exige mais do que boa vontade familiar, adaptação pontual ou expectativa de maturação espontânea. Exige planejamento intencional, recursos acessíveis, leitura sensível das barreiras invisíveis, articulação entre casa, escola e terapias, além de compromisso ético com a construção de condições concretas para que a criança participe de sua própria rotina com dignidade. As agendas visuais estruturadas contribuem para esse processo porque tornam o cotidiano mais legível e menos dependente da improvisação adulta, favorecendo maior previsibilidade, segurança e participação. Seu maior valor está em permitir que a criança não apenas cumpra tarefas, mas compreenda o que faz, por que faz, como começa, como continua e como conclui. Nessa passagem da condução externa para a participação orientada, a autonomia deixa de ser um ideal abstrato e passa a constituir uma experiência cotidiana de pertencimento, independência progressiva e reconhecimento da criança como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento.

Referências

ABREU, Cristiana; MONTES, Lima. **Promoção da autonomia em jovens em acolhimento**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho (Portugal).

ANDRADE, Mirela Moreno Almeida de. Análise da influência da abordagem de integração sensorial de Ayres® na participação escolar de alunos com transtorno do espectro autista. 2020.

BAKRI, Samira. **As potencialidades e o desenvolvimento das estruturas lógicas elementares no Transtorno do Espectro Autista: caminhos para inclusão**. 2025. Tese de Doutorado. [sn].

BALESTRO, Juliana Izidro; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Percepção de cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo quanto ao perfil comunicativo de seus filhos após um programa de orientação fonoaudiológica. In: **CoDAS**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2019. p. e20170222.

BRASIL, Gabriela de Almeida. O excesso de atendimentos e como isso afeta a evolução Clínica e o funcionamento adaptativo de crianças com Transtorno do espectro autista. 2024.

CAVALCANTE, Victória Pereira. **Desenvolvimento de serious game como auxiliador no processo de aprendizado das atividades de vida diária em crianças com espectro autista**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

CORDEIRO, Camila Gomes et al. Associação entre Função Cognitiva e Atividades Motoras Grossas de Crianças com Transtorno Do Espectro Autista. **Movimenta (ISSN 1984-4298)**, v. 15, n. 3, p. e20220036-e20220036, 2022.

COSTA, Mariana Rodrigues. Efetividade de intervenções de treino específico da tarefa em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista. 2024.

DA PAZ, Ismael Soares. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM. **International Integralize Scientific**, v. 5, n. 54, 2025.

DA SILVA SENA, Letícia. **Desmistificando o autismo**. Literare Books, 2025.

DE CASTRO, Felipe Marques; MOREIRA, Márcio Borges. **Ensinando atividades do cotidiano para crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista**. Instituto Walden4, 2025.

DE OLIVEIRA, Karina Ferreira. Relação entre comunicação social, desempenho nas atividades de vida diária e processamento sensorial em pré-escolares com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). 2021.

DE SOUSA JUNIOR, Antonio Alves; MELO, Lafayette Batista. iGo: Um Protótipo de Software Gamificado para Auxiliar Crianças com Transtorno do Espectro Autista na realização de Atividades de Vida Diária. In: **Workshop sobre as Implicações da Computação na Sociedade (WICS)**. SBC, 2023. p. 184-194.

DE SOUZA GAIA, Beatriz Lemos; DE FREITAS, Fabiana Góes Barbosa. Atuação da fisioterapia em crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão da literatura. **Diálogos em saúde**, v. 5, n. 1, 2022.

DUTRA, Edileuza de Castro Pereira. **Reduzir o Tempo de Tela para Aumentar a Interação Social: Um Programa de Intervenção para um Aluno com Autismo**. 2024. Dissertação de Mestrado. Instituto Politecnico do Porto (Portugal).

ELOI, Débora Santana. Efeitos da terapia de integração sensorial de Ayres nas atividades de vida diária e participação de criança com transtorno do espectro do autismo: estudo de caso. 2020.

FALCÃO, Emmily Conceição Lima. A inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista e o uso de recursos pedagógicos como mediadores no ensino e aprendizagem. 2023.

FERNANDES, Luana Vanessa Soares. Ambiente sócio físico e crianças com Transtorno do Espectro Autista em contexto de pandemia: uma reflexão sobre lives do Youtube. 2021.

FERREIRA, Andressa Carla Gonçalves; SILVA, Josiane Almeida Da. Recursos estruturados para favorecer a inclusão e a aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA). **V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**, 2024.

FERREIRA, Giuliana Loureiro Barbosa et al. Autonomia de autistas: os games assistivos como agentes de transformação. 2025.

FERREIRA, Sara Filipa Almeida. **A autonomia como competência no contexto da Educação Visual e Educação Tecnológica**. 2023. Dissertação de Mestrado. Instituto Politecnico de Viseu (Portugal).

FERREIRA, Saulo Rosa. Avaliação de funcionalidade e qualidade de vida em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista. 2023.

FERREIRA, Vinicius de Amorim Machado et al. Educação financeira: a construção de uma planilha como estratégia para o desenvolvimento da autonomia e bem-estar financeiros. 2024.

GALLO, Edmundo; SETTI, Andréia Faraoni Freitas. Desenvolvimento Sustentável e Promoção da Saúde: implantação de agendas territorializadas e produção de autonomia. **Saúde em Debate**, v. 36, p. 55-67, 2023.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RAMÍREZ, Cesar Antonio Fabián; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Tipologia de informação demandada sobre transtorno do espectro autista. **Enancib**, v. 4, n. 1, 2025.

GAMA, Sabrina Mendonça. Autonomia das crianças: contributo da organização do espaço e dos materiais no movimento da escola moderna. 2025.

GIARETTA, Nadia. **Transtorno do espectro autista**. IESDE BRASIL SA, 2021.

GOMES CORDEIRO, Camila et al. ASSOCIAÇÃO ENTRE FUNÇÃO COGNITIVA E ATIVIDADES MOTORAS GROSSAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. **Revista Movimenta**, v. 15, n. 3, 2022.

HORN, Bibiana Silveira et al. Estimulando autonomia em estudantes de projeto de moda a partir da cultura do design. 2019.

LEITE, Iasmin Pires; DINIZ, Elizângela. Principais instrumentos para avaliar o desempenho motor em crianças com o transtorno do espectro autista: um estudo de revisão sistemática. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 23, n. 1, p. 35-52, 2022.

LONGO, Ítala Stephanie Faria. Independência em atividades de vida diária (avds) em crianças com transtorno do espectro do autismo (tea): a perspectiva de profissionais da terapia ocupacional. 2022.

LOPES, Tatiana Rafaela Cleto Esteves. O Potencial da Fotografia como Área de Exploração no Desenvolvimento das Competências Essenciais em Educação Visual. 2025.

MARTINS, Elaine Peixoto. A importância da atuação da fisioterapia neurofuncional em crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista. **Studies in Health Sciences**, v. 6, n. 4, p. e22514-e22514, 2025.

MATTER, Luísa Scalzo Palhares. Grau de recomendação das intervenções fisioterapêuticas para crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista: dados preliminares de uma visão geral de revisões sistemáticas. 2025.

MEDEIROS, Taíse Morgane de Lima; LORENA, Suélem Barros de; MARCELINO, Juliana Fonsêca de Queiroz. Construção e validação de instrumento de avaliação das atividades de vida diária de crianças com transtorno do espectro autista para terapeutas ocupacionais. 2024.

MELO, Iane Lima. Projeto de Identidade Visual como estratégia de valorização e incentivo ao empreendedorismo da comunidade quilombola de Campo Grande–Turiaçu/MA. 2024.

NASCIMENTO, Amanda Aparecida Alves Cunha. Metas funcionais de crianças e adolescentes brasileiros com transtorno do espectro autista e paralisia cerebral: perspectivas da família. 2024.

NASCIMENTO, Janaina Iara Alves Pereira do. **Aprendizagem baseada em problemas: uma estratégia para desenvolver as competências socioambientais no contexto da Agenda 2030 no Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

NAVAS, Anna Beatriz Moreira Marquesini Salles. **A prática do método japonês da terapia de vida diária em um centro educacional para autistas: a visão dos familiares e funcionários sobre a terapia e a relação com o envelhecimento**. 2024. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

NORONHA, Fabiana Coimbra. Tradução e adaptação de um instrumento de avaliação de habilidades funcionais baseada na comunidade para jovens em transição com transtorno do espectro do autismo. 2022.

PACHELLA, Lucinei Pereira Barbosa. Contribuições da rotina visual para crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil. 2025.

PAIM, Lilian Eliana Priebe. A tecnologia educacional e o transtorno do espectro autista (TEA): possibilidades e desafios na alfabetização. 2019.

PAULINO, Giulia et al. Efetividade do exercício físico para cognição e qualidade de vida em crianças com autismo: revisão sistemática. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 91, p. 40-54, 2024.

PIUCO, Maria Heloiza. CORE SETS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO (TEA). 2023.

POLI, Maria Clara Faria. Avaliação do grau de dependência, do controle de placa bacteriana, e da qualidade de vida de crianças com transtorno do espectro autista e suas correlações com a qualidade de vida e sobrecarga de seus cuidadores. 2022.

RODRIGUES, Nandia Letícia Freitas. O design da informação como estratégia para comunicação em saúde: a utilização da informação visual no auxílio às famílias de crianças com microcefalia. 2021.

ROSO, Bruna Flôres; SILVA, Tânia Fernandes. Atuação de Terapeutas Ocupacionais brasileiros junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista. **RevSALUS-Revista Científica Internacional da Rede Acadêmica das Ciências da Saúde da Lusofonia**, v. 6, n. 2, 2024.

SANTOS, Amanda Almeida. Perfil sensorial, independência funcional e qualidade de vida em crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista. 2022.

SANTOS, Ana Vitória da Silva. Contribuição da cartilha do Levante Popular na formação política da juventude: autonomia e democracia em foco. 2025.

SANTOS, Joselina Pereira dos. Assistência à saúde de crianças com autismo no desenvolvimento das atividades de vida diária. 2023.

SANTOS, Karoliny Teixeira et al. Abordagem coordenativa em circuito e desempenho cognitivo-motor de crianças com Transtorno do Espectro Autista nível 1: estudo piloto observacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 34, p. e4041, 2026.

SILVA, Josilene Vitória dos Santos da et al. Float: aplicativo de rotina visual para adultos dentro do Transtorno do Espectro Autista. 2024.

SILVA, Sr Francisco Valter Miranda et al. Qualidade de vida dos cuidadores familiares de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista. **Ciências & Cognição**, v. 25, n. 1, p. 117-126, 2020.

SOUSA JUNIOR, ANTONIO ALVES DE. **iGO: Um Aplicativo Gamificado para Auxiliar Crianças com Transtorno do Espectro Autista na realização de Atividades de Vida Diária**. 2024. Dissertação de Mestrado.

SOUZA, Antônio Vital Menezes de. Modalidades de intervenção para crianças com Transtorno do Espectro Autista. 2025.

YAMADA, Josiane Keyla. Estudo comparativo da utilização do Instrumento de Avaliação de Funcionalidade de crianças com Transtorno do Espectro Autista (IAF-TEA) em contexto clínico e domiciliar. 2022.